

DM

**Universidade Inclusiva e o Aluno
com Necessidades Especiais**
A investigação realizada em Portugal

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Filomena Débora Freitas Rodrigues

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2015

**Universidade Inclusiva e o Aluno
com Necessidades Especiais**
A investigação realizada em Portugal

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Filomena Débora Freitas Rodrigues

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Ana Antunes

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Ana Antunes pela disponibilidade, exigência, desafio e constante incentivo neste percursos de “avanços e retrocessos”.

À minha família, que constitui a base de todo este percurso...

Ao meu namorado, por todos os momentos privados...

Aos meus amigos e colegas que terão sempre um lugar reservado.

Resumo

A presente investigação tem como objetivo principal contribuir para a reflexão e sensibilização das NEE no Ensino Superior, através da sistematização da investigação científica realizada em Portugal, nos últimos anos. Pretende-se, assim, contribuir para um maior conhecimento desta realidade no nosso país. Para o efeito, procedeu-se a um levantamento bibliográfico dos documentos disponíveis na área das NEE no ES em três bases de dados: RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal); B-On (Biblioteca de Conhecimento Online) e o motor de busca *Google*. Após a consulta das bases de dados, foram encontrados trinta e cinco documentos, distribuídos em oito Teses (seis Teses de Mestrado e duas Teses de Doutoramento), onze artigos em Revista (dez artigos em Revista Nacional e um artigo em Revista Internacional), quinze Documentos em Conferência e um Capítulo de Livro. Os dados recolhidos permitem perceber que, paulatinamente, a questão das NEE no Ensino Superior tem despertado o interesse dos investigadores, sendo uma área onde a possibilidade e necessidade de mais estudos é uma realidade.

Palavras-Chave

Necessidades Educativas Especiais, Ensino Superior, Universidade Inclusiva, Aluno com necessidades, Investigação em Portugal.

Abstract

This investigation main goal is to contribute for the reflection and awareness of the Special Education Needs (SPN) in College by the systematization of the scientific research conducted in Portugal in the latest years. It is intended to contribute for a major knowledge of this reality in our country. Therefore, we proceeded to a survey of bibliographic documents in the SPN matter in Higher Education on three data base: RCAAP (Scientific Repository of Open Access in Portugal); B-On (knowledge Library online) and Google. After consulting the databases we found thirty five documents distributed in eight theses (six master theses and two PhD theses), eleven magazine articles (ten articles in National Magazine and an article in International Magazine), fifteen papers in Conference and a Book Chapter. The collected data allow realizing that gradually the SPN issue in Higher Education has aroused the researchers concern and it is a subject where the possibility of further studies is a reality.

Key words

Special Education Needs, Higher Education, Inclusive University, Student with special needs, Portugal research.

Índice

Introdução	1
Perspetiva Histórica da Educação Especial	3
Perspetiva Internacional	3
Perspetiva Nacional	6
Conceito de Necessidades Educativas Especiais	9
NEE Significativas	9
NEE Ligeiras	11
Inclusão no Ensino Superior	12
Europa	12
Reino Unido	13
Espanha	14
Portugal	16
Enquadramento Legal no Ensino Superior	18
Principais barreiras e facilitadores aos alunos com NEE no ES	19
Papel dos professores na inclusão de alunos com NEE	21
Metodologia	22
Objetivos	22
Método	22
Amostra	22
Questões de Investigação	29
Procedimentos	23
Apresentação dos Resultados	25

Produção Científica nas NEE no ES em Portugal	25
Pertinência da Produção Científica Realizada nas NEE no ES em Portugal	36
Discussão dos Resultados	39
Conclusão	42

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caracterização dos documentos encontrados, por base de dados	25
Tabela 2: Caracterização das Teses de Mestrado e Doutorado	27
Tabela 3: Caracterização dos Artigos em Revista Nacional e Internacional	30
Tabela 4: Caracterização dos Documentos em Conferência	33
Tabela 5: Caracterização de um Capítulo de Livro	35
Tabela 6: Pertinência da Produção Científica realizada nas NEE no ES em Portugal	38

Índice de Abreviaturas

- ATPED- Apoio Técnico-Pedagógico a Estudantes com Deficiência
- BAES- Biblioteca Aberta do Ensino Superior
- B-on- Biblioteca de Conhecimento *Online*
- CERTIC- Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidades
- CNE- Concelho Nacional de Educação
- DGEBS/ME- Direção Geral do Ensino Básico e Secundário/ Ministério da Educação
- DGES- Direção Geral de Ensino Superior
- EEE- Equipas de Educação Especial
- ES- Ensino Superior
- GAED- Gabinete de Apoio ao Estudante com Deficiência
- GPUA- Gabinete Pedagógico da Universidade de Aveiro
- GTAEDES- Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior
- NAE- Núcleo de Apoio ao Estudante
- NARC- National Association of Retarded Children
- NEE- Necessidades Educativas Especiais
- OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- RCAAP- Repositório Científico Aberto de Portugal
- SADA- Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem
- SAED- Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O acesso ao Ensino Superior pelos estudantes com NEE tem aumentado consideravelmente (Castanheira, 2013). Contudo, esse número não é significativo, quando comparado com o número de estudantes que ingressam no Ensino Superior (Pereira, 2006). A este propósito, Ferreira (2007) salienta que o ingresso dos alunos com NEE no ES não é sinónimo de educação inclusiva, sendo necessário que as NEE sejam atendidas ao longo do percurso académico: acesso, ingresso, permanência e saída do ES. Além disso, este aumento do número de alunos que entraram no ES com NEE não foi acompanhado da regulamentação e legislação adequada (Castanheira, 2013).

Podemos verificar, ao longo do contexto histórico, que o debate pela inclusão social das pessoas com deficiência tem sido uma constante (Pereira, 2006). Nos últimos anos, as políticas e reformas educativas, em diversos países, têm criado condições para um ingresso, cada vez mais frequente, de estudantes com deficiência física ou sensorial no ES (Almeida & Fernandes, 2007). Na atualidade, o Estado e a sociedade deveriam garantir condições que facilitem a educação das crianças e jovens com deficiências (Ferreira, 2007). Nos países considerados desenvolvidos, o acesso ao Ensino Superior a alunos com NEE revela-se um direito adquirido (Espadinha, 2010).

Porém, como refere Castanheira (2013), todas as medidas que forem adotadas no sentido de melhorar o quotidiano dos alunos com NEE no ES não serão suficientes, uma vez que todos os anos aparecem pessoas diferentes, com necessidades diferentes e, por este motivo, as medidas deveriam ser refletidas tendo em conta a perceção dos alunos e dos professores proporcionando uma melhor adaptação.

Para melhor compreender esta problemática em Portugal, realizámos uma análise documental sobre os artigos relacionados com as NEE no Ensino Superior, em três bases de dados: RCAAP (Repositório Científico Aberto de Portugal), a B-On (Biblioteca de Conhecimento online) e o Motor de Busca Google. Com este estudo pretende-se contribuir para a reflexão e sensibilização das NEE no Ensino Superior, através da sistematização de produção científica nesta temática.

Esta dissertação encontra-se dividida em três partes essenciais: numa primeira apresenta-se a revisão da literatura sobre o tema, abordando a contextualização histórica nacional e internacional, os conceitos e os tipos de NEE, assim como as Universidades Inclusivas na Europa, as Universidades Inclusivas em Portugal, o Enquadramento Legal no Ensino Superior, as Barreiras dos alunos com NEE no ES e o Papel dos Professores;

na segunda parte, são enfatizados os aspetos metodológicos como os objetivos, questões de investigação, a amostra e os procedimentos e a terceira parte debruça-se sobre a apresentação dos resultados, a sua discussão e conclusões.

Perspetiva Histórica da Educação Especial

As pessoas diferentes foram encaradas, ao longo do tempo, como objeto de tratamento especial, desde serem consideradas possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtos de transgressões morais (século XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (séculos XVIII e XIX) (Bairrão, 1998). A este propósito, Morgado (2003) e Silva (2009) referem que esta atitude de exclusão tinha como intuito proteger os cidadãos comuns da “ameaça” representada pelas pessoas com deficiência, que eram colocadas em instituições longe das povoações.

Podemos, então, considerar três épocas da História da Educação Especial: a primeira corresponde à Pré-história da Educação Especial, essencialmente asilar; a segunda, de cariz assistencial, aliada a algumas preocupações educativas, defendendo que a educação deverá ocorrer em ambientes segregados, e por fim, a terceira apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, caracterizada pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus iguais (Bairrão, 1998).

Perspetiva Internacional

Os movimentos internacionais de integração não surgiram ao mesmo tempo nem ao mesmo ritmo. Os países nórdicos: Suécia, Dinamarca e Noruega foram pioneiros no movimento de integração, tendo sido, progressivamente, implantado desde os anos 60. Por outro lado, nos anos 70 e 80, a integração apareceu de forma radical em países como a Itália, sendo que países como a Holanda e a Alemanha procederam a uma integração lenta, mantendo, porém, foram integrando, lentamente, estruturas segregadas (Bairrão, 1998).

No final da década de cinquenta, surgiu a partir de movimentos associativos dos pais, na Europa e nos Estados Unidos da América, a *National Association of Retarded Children* (NARC), que tinha como objetivo principal reivindicar melhores oportunidades e condições sociais e educacionais para as crianças com deficiência (Winzer, 1993 citado por Felizardo, 2010). Por esta altura, foram publicadas ainda dois documentos de referência que marcaram, decisivamente, os direitos da pessoa humana: o primeiro surge em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, e a segunda, em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovados pela Organização das Nações Unidas (Felizardo, 2010). Bairrão (1998) acrescenta ainda que, nos anos 50, a primeira fase de integração nos EUA, surgiu com as crianças normais de raça negra no

sistema regular de ensino sendo que, no caso dos deficientes, tiveram de esperar por outros movimentos importantes da sociedade americana, como o fim da guerra do Vietname, os movimentos feministas, a luta pela integração das minorias e o ensino compensatório, para que a sua integração fosse considerada um direito.

Na década de setenta, houve uma consciencialização dos efeitos nefastos e estigmatizantes do sistema paralelo da Educação Especial, potenciando, assim, o desenvolvimento de movimentos pró-sociais que contribuíram para a reconcetualização da Educação Especial (CNE, 1999). Nesta época, dois documentos de referência internacional contribuíram para a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. O primeiro documento, *Education for All Handicapped Children Act-PublicLaw 94/142*, propõe o ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita, enquanto o segundo documento surgiu em outro contexto histórico, social e político, em 1978, no Reino Unido, o Warnock Report introduzindo o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Este documento influenciou, decisivamente, a Educação Especial, tendo as suas propostas sido incluídas, anos mais tarde, na legislação inglesa, estendendo-se à maioria dos sistemas educacionais (Marchesi, 2004; Felizardo, 2010). A este propósito, Bairrão (1998) destaca as três grandes prioridades, no Warnock Report, incluídas na legislação posterior: 1) A educação de crianças com necessidades educativas especiais de idade inferior a 5 anos; 2) A educação e o aumento da taxa de cobertura para jovens com mais de 16 anos; 3) A implementação de novos programas de formação de professores, quer regulares, quer especializados.

Posteriormente, na década de 80, precisamente no ano de 1981, surgiu o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e, no ano seguinte, foi aprovado o “Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência” pela Assembleia Geral das Nações Unidas, com a finalidade de promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e reabilitação, a realização de objetivos de igualdade e participação plena das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento contribuindo, deste modo, para oportunidades iguais. Estes princípios devem ser aplicados em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento (United Nation 1983; Resolução 37/52; Felizardo, 2010).

Nove anos mais tarde, em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, estabelece estratégias e princípios no âmbito da inclusão, explicitando, no artigo 3º alínea 5, que devem ser criadas condições para

garantir a igualdade de oportunidades a todos os estudantes incluindo os com deficiência (Felizardo, 2010, UNESCO, 1998).

O Conselho da Europa (1992) responde ao “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência” elaborando um documento análogo, onde recomendava as linhas orientadoras que os países europeus deveriam seguir nas políticas de reabilitação, assegurando a mais ampla participação na vida social e económica dos cidadãos com deficiência e proporcionando a maior independência possível.

Numa fase seguinte, em Junho de 1994, foi adotado o Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais pelo Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo de Espanha, em colaboração com a UNESCO, que se realizou em Salamanca, tendo como objetivo estabelecer uma política e orientar os governos, organizações de apoio internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca, 1994).

Ainda na década de noventa, a Assembleia Geral das Nações Unidas apresentou as “Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, tendo em consideração os debates da Comissão para o Desenvolvimento Social, na trigésima terceira sessão, sobre o projeto de Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, tendo sido solicitado aos Estados Membros que estas normas fossem aplicadas na elaboração dos seus programas nacionais a favor das pessoas com deficiência e, que apoiassem, tanto, financeiramente como em outros aspetos, a aplicação das normas (Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1995).

Em 1998, o Conselho da Europa fez uma recomendação aos Estados membros sobre o acesso ao Ensino Superior, devendo garantir a todos os cidadãos a possibilidade de atingirem todo o seu potencial, promovendo e implementando as medidas especiais necessárias às suas condições específicas, evitando situações de discriminação (Council of Europe e Committee of Ministers, 1998).

No âmbito do acesso ao Ensino Superior dos alunos com deficiência, o Conselho da Europa aconselhava os estados membros a continuar a reforçar a legislação, no sentido de eliminar a discriminação e providenciar serviços de apoio que proporcionassem igualdade de oportunidades a estes estudantes: informação, receção e treino vocacional, antes, durante e depois da sua estada no Ensino Superior; adequação

do envolvimento e recursos para a aprendizagem, e apoios financeiros e bolsas (Maudinet, 2003).

Em 2007, as Nações Unidas esclarecem as obrigações e deveres que os seus Estados Membros devem ter para assegurar que todas as pessoas tenham direitos iguais, incluindo aquelas com deficiências e, para tal, sugeriram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada por 143 membros dos quais 749 já a ratificaram também (United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights e Inter-parliamentary Union, 2007).

Perspetiva Nacional

Em Portugal, no século XIX, as crianças com Necessidades Educativas Especiais começaram a ser objeto de uma forma mais organizada de ensino, ainda que segregado, mas só no final do século XX começaram a beneficiar de uma educação com os seus iguais nas escolas de ensino regular (Bairrão, 1998).

A OCDE (1984) dividiu em três fases a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal. A primeira fase surgiu na segunda metade do século XIX, com o aparecimento das primeiras instituições para cegos e surdos, os asilos. Estas iniciativas, geralmente, eram de iniciativa privada e com fundos próprios com pouco financiamento do Estado. A segunda fase, nos anos 60, é caracterizada por uma intervenção de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais, tendo sido implementados programas de formação especializada para os professores e a criação de centros de Educação Especial e centros de observação. Por fim, a terceira fase, no início dos anos 70, foi predominantemente liderada pelo Ministério da Educação que vai criar Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, levando assim à integração escolar.

Bairrão, Pinto, Rodrigues, Silva e Tormenta (1985) destacam outra iniciativa, igualmente importante, da DGEBS/ME, nos finais dos anos 70: a criação dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). Este serviço assumia uma perspetiva interdisciplinar, integrando psicólogos e docentes. Contudo, por razões de ordem organizativa do sistema, consideraram que estes serviços seriam uma sobreposição das Equipas de Educação Especial e, em 1988, os SADA são extintos, sem que se procedesse à avaliação dos seus efeitos e potencialidades (Despacho 33/SERE/88).

Felizardo (2010) salienta que, contrariamente ao que se passava no contexto internacional, em Portugal a evolução legislativa, na década de setenta, foi pouco significativa e o movimento de integração das crianças com deficiência pouco expressivo, apesar dos artigos 71º, 73º e 74º da Constituição da República Portuguesa (1976) considerarem as pessoas com deficiência.

Na década de oitenta, na Lei de Base do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), assiste-se a uma transformação no conceito de educação inclusiva, sendo que um dos objetivos desta lei, artigo 7º, seria *“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”*. De acordo com o nº 1 e nº 2 do artigo 17º, a Educação Especial, *“visa a recuperação e integração sócio educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais”*, integrando atividades dirigidas *“aos educandos, às famílias, aos educadores e às comunidades”*. Decorrente da LBSE, foram criadas as equipas de Educação Especial (EEE) que são consideradas como *“Serviços de Educação Especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”* (Correia, 2013). Bairrão (1998) assume que estas equipas foram implementadas, em 1975/76, e que foi a primeira medida prática que permitiu o apoio a crianças com deficiência que permaneciam em escolas regulares. Contudo, estas equipas só passaram a ser legalmente reconhecidas em 1988, ou seja, dez anos após a sua criação (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE).

Na década de noventa, a maior parte dos países europeus alterou, de forma significativa, o quadro legislativo (Felizardo, 2010). Em Portugal, o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro, estabelece a gratuidade do ensino durante a escolaridade obrigatória, sendo prioridade as políticas de apoio e os complementos educativos ao Ensino Básico e às modalidades de Educação Especial. O Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, introduziu princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas e do desenvolvimento de experiências de integração. Deste modo, as escolas passaram a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que dizia respeito ao atendimento de alunos com NEE (Correia, 2013). O Despacho conjunto nº 105/97, de Julho de 97, estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, contribuindo, assim, para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas

as crianças e jovens, sendo promovidas diversas respostas adequadas às necessidades específicas e globais dos alunos.

No Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o nº 2 do artigo 10º distingue os alunos com Necessidades Educativas de carácter permanente que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde. No artigo 11º, apela-se, como forma de assegurar a escolaridade obrigatória e combater a exclusão, a que a escola disponha de outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

No Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, foi estabelecida a criação de um grupo de docentes de Educação Especial destinado a promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado, nº 1 artigo 6º. Ainda no nº 2 do artigo anterior, os lugares de Educação Especial que configuram grupos de docência são os seguintes: *“a) E1, lugares de educação especial para o apoio de crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; b) E2 — lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala e c) E3 — lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão”*.

O Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, revoga o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, que define apoios especializados a prestar na educação para crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais e apela à promoção da inclusão e igualdade de oportunidades. Neste sentido, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, nº 1, artigo 16º, constituindo, assim, as medidas educativas descritas nas alíneas a)b)c)d)e)f) do nº 2 do artigo 16º: *“apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações do processo de matrícula; adequações do processo de avaliação; currículo específico individual e tecnologias de apoio”*. Este decreto foi adaptado à Região Autónoma da Madeira no Decreto Legislativo Regional nº 33/2009M, que estabelece o regime jurídico da Educação Especial, transição para a

vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de aluno com Necessidades Educativas Especiais significa que este aluno apresenta algumas dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar, o que exige uma atenção mais especificada e maiores recursos educacionais, quando comparado com os colegas da mesma faixa etária (Marchesi 2004).

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais 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 (Correia, 2013). Assim como as necessidades variam de indivíduo para indivíduo o tipo de intervenção também será diferente, quer no tipo de serviço prestado, quer na duração sendo mais ou menos especializado, permanente ou esporádico (Chaves, Coutinho & Dias, 1993).

No Decreto Legislativo Regional nº 33/2009 na alínea g) do artigo 6º, entende-se como Necessidades Educativas Especiais “*o conjunto de necessidades intrínsecas às crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais, ou ainda, com perturbações graves da personalidade ou do comportamento, da fala, da aprendizagem, ou problemas graves de saúde, derivados de fatores orgânicos ou ambientais, quando comparados com outros na mesma faixa etária e que são inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária*”.

O conceito de Educação Especial está ancorado em noções de diferença, dependência e proteção, pois os alunos com características diferentes passavam a ser ensinados em escolas especiais e com “métodos especiais” (Bairrão, 1998).

As Necessidades Educativas Especiais podem ser classificadas, segundo Correia (2013), em NEE significativas e NEE ligeiras.

NEE Significativas

As NEE significativas são aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou socioemocionais sendo objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial, de acordo com os progressos do aluno no

seu percurso escolar (Correia, 2013). Abrangem problemas como: dificuldades de aprendizagem específica; problemas de comunicação; deficiência mental (problemas intelectuais); perturbações emocionais e do comportamento; multideficiência; deficiência auditiva; problemas motores e outros problemas de saúde; deficiência visual; perturbações do espectro do autismo; surdo-cegueira, e traumatismos cranianos. Segundo o mesmo autor, estas categorias específicas poderão ser enquadradas em conjuntos mais abrangentes:

- a) **NEE de carácter intelectual:** onde estão incluídos crianças e adolescentes com deficiência mental/problemas intelectuais, ou seja, aqueles indivíduos cujos problemas acentuados no funcionamento intelectual e de comportamento adaptativo lhes causa dificuldades globais de aprendizagem, quer seja académica ou social (Correia, 2013).
- b) **NEE de carácter processológico:** derivam de problemas relacionados com a receção, organização e expressão de informação, habitualmente, designados por alunos com dificuldades de aprendizagem (Correia, 2013).
- c) **NEE de carácter emocional:** enquadram-se os alunos cuja problemática emocional ou comportamental elicia comportamentos desapropriados que levam à disrupção dos ambientes em que eles se inserem. O grupo de alunos cujas perturbações são mais graves poderão colocar em causa, tanto o sucesso escolar como também a própria segurança e a daqueles que os rodeiam (Correia, 2013).
- d) **NEE de carácter físico ou sensorial:** estão incluídos os *problemas motores*, cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, provocando-lhes incapacidade do tipo manual e/ou de mobilidade, sendo que as categorias mais comuns neste grupo são: a paralisia cerebral, a espinha bífida (*spina bífida*) e a distrofia muscular, embora possam ser considerados outros problemas motores derivados de problemas respiratórios graves como as amputações, poliomielite e acidentes que venham a afetar os movimentos do indivíduo. Enquadram-se também neste grupo os *problemas sensoriais*, que incluem, principalmente, os alunos cujas capacidades visuais e auditivas estão afetadas. Na visão podem ser consideradas duas subcategorias: os cegos e os amblíopes, os cegos são aqueles cuja incapacidade os impede de ler, usando para esse fim o sistema de Braille, e os ambíopes são capazes de ler, desde que se efetuem modificações no tamanho das letras. Identicamente, os problemas de audição, podem ser divididos em duas subcategorias: surdos e os

hipoacústicos, os surdos são aqueles cuja perda auditiva é de 90 decibéis ou superior, requerendo uma comunicação alternativa, como por exemplo, a Língua Gestual. Por outro lado, nos hipoacústicos a perda auditiva situa-se entre os 26 e os 89 decibéis, requerendo, por isso, qualquer tipo de aparelho para facilitar a audição. Além dos grupos anteriormente descritos, consideram-se problemas relacionados com a saúde que podem originar insucesso escolar, os quais podem incluir: diabetes, asma, hemofilia, cancro, SIDA, epilepsia, entre outros; problemas provocados por traumatismo craniano, e Perturbações do Espectro do Autismo (Correia, 2013).

NEE Ligeiras

As NEE ligeiras são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar (Correia, 2013). Este autor defende que, de um modo geral, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socioemocional.

Correia (2013) afirma que os objetivos educacionais para as crianças com NEE, sobretudo de carácter temporário, são os mesmos que os definidos para as outras crianças: melhorar a cognição e a capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos de aprendizagem.

Após identificar o tipo de NEE, existe uma necessidade de as classificar, muitas vezes, recorrendo à categorização de maneira a possibilitar a comunicação entre investigadores, educadores e outros técnicos que tenham de lidar com a criança, contribuindo, assim, para uma resposta adequada aos alunos (Correia, 2013). Este autor categoriza as NEE nos seguintes grupos: Dificuldades de Aprendizagem Específica, Problemas de Comunicação, Deficiência Mental/Problemas Intelectuais, Perturbações Emocionais ou do Comportamento, Problemas Motores, Deficiência Visual, Traumatismo Craniano, Autismo, Cegos-Surdos, Multideficiência, Deficiência Auditiva, Desordens por Défice de Atenção e Hiperatividade, Síndrome de Asperger e outros problemas de saúde.

Torna-se crucial ainda referir um grupo de crianças e adolescentes que diferem dos seus companheiros por possuírem uma inteligência e um conjunto de aprendizagens

acima da média: os sobredotados que se inserem no grupo da sobredotação (Correia, 2013).

Os sobredotados são aqueles que, devido a um conjunto de aptidões excepcionais, são capazes de atingir um alto rendimento (Correia, 2013). A sobredotação deve consagrar, pelo menos três elementos essenciais: uma capacidade mental superior à média; uma grande força de vontade, traduzida por um superior envolvimento na tarefa (motivação), e uma capacidade criativa elevada que permita ao indivíduo produzir, visualizar, dramatizar ou ilustrar superiormente uma ideia (Renzulli, 1986).

Deste modo, Correia (2013) defende que para estas crianças e adolescentes é necessário requerer programas e/ou serviços educativos específicos, diferentes dos programas escolares normais proporcionados, de maneira a maximizar o seu potencial.

Inclusão no Ensino Superior

Europa

Nos últimos anos, têm sido desenvolvidas políticas e reformas educativas em diferentes países que têm criado condições para a integração de indivíduos portadores de deficiência no Ensino Superior, com o intuito de ampliar o número desses estudantes que têm acesso e que concluem o Ensino Superior (Abreu, 2011). Pode-se destacar os apoios, identificados a nível internacional, em dois níveis distintos: o primeiro caracteriza-se pelos apoios a conceder às instituições e o segundo pelos apoios a conceder aos estudantes com deficiência (OCDE, 2003).

Para as instituições, os principais apoios disponibilizados são, sobretudo, iniciativas para incentivar as instituições a acolherem estudantes com deficiência e a apoiá-los nos seus estudos. Na sua grande maioria, são de natureza financeira para adaptar e/ou remover barreiras arquitetónicas, formar pessoal e desenvolver metodologias de intervenção (OCDE, 2003). Por outro lado, os incentivos para os estudantes com deficiência destacam-se através de: bolsas e subsídios para equipamentos, alojamento, deslocações ou outros custos associados às suas Necessidades Educativas Especiais; legislação nacional ou estatutos institucionais onde são explicitadas as medidas de discriminação positiva; pessoas ou serviços de apoio; acesso ao currículo, por exemplo, adaptações à avaliação, produção de material, tecnologias de apoio, intérpretes, serviços de aconselhamento vocacional, psicológico e de desenvolvimento pessoal, e ações de sensibilização da comunidade, incluindo futuros empregadores. (OCDE, 2003).

Num estudo realizado por Moleirinho (2013) onde foram inquiridas cinco Universidades Abertas Europeias, verificou-se um esforço para criar uma equidade que se manifeste, em termos legislativos, como foi o caso do Reino Unido e ainda, uma preocupação visível em assegurar e acompanhar o percurso dos estudantes com NEE, atribuindo algum tipo de ajuda financeira ou outro tipo de ajudas.

Nesta linha de raciocínio, o projeto HEAG (*Higher Education Accessibility Guide*) tem como intuito informar sobre os apoios que as universidades poderão conceder a estudantes com NEE sobre os programas de estudo e as atividades de intercâmbio (Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Especiais, 2009). Este projeto destina-se a estudantes com NEE que queiram estudar em outro país da Europa, estando, assim, disponível em formato de base de dados.

Seguidamente, serão exemplificadas as políticas de inclusão no Ensino Superior de dois países da Europa. Numa fase posterior, iremos debruçar-nos, mais detalhadamente, sobre as políticas inclusivas no Ensino Superior em Portugal.

Reino Unido

A Inglaterra, a Escócia e a Irlanda do Norte apresentam uma grande crença na educação, sobretudo na educação inclusiva, com o intuito de criar uma democracia sólida e um sistema social meritocrático, por outras palavras, um sistema social baseado no mérito e nas realizações alcançadas (Abreu, 2011).

Numa análise às políticas e serviços de apoio a estudantes com deficiências, foi concluído que a maioria das universidades prestava apoio aos estudantes individualmente e de forma a conseguirem ultrapassar as barreiras institucionais, porém, revelam que as alterações legislativas, como, por exemplo, a lei antidiscriminação, levaram ao aumento da presença de estudantes com deficiências nas instituições universitárias e das estruturas e recursos de apoio (Riddell, Tinklin & Wilson, 2005).

Os serviços de apoio aos estudantes universitários fora do campus e da autoridade da instituição são opções em algumas regiões do Reino Unido (Stone, 2003). Manifesta-se por um serviço generalista que aconselha sobre as bolsas e fundos de apoio aos estudantes, usufrui de professores de apoio, técnicos especializados em tecnologias, técnicos de orientação e mobilidade, preparação de materiais e ligação entre os diferentes serviços e os tutores da universidade, incluindo serviços de formação de professores e funcionários de universidades (Espadinha, 2010).

Em 2006, duas instituições nacionais no Reino Unido possuíam os principais projetos de investigação e recursos relativamente à inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior: o “*Higher Education Funding Council*”, que tinha como principal objetivo assegurar que todos os alunos beneficiassem da oportunidade de frequentar o Ensino Superior, considerando os projetos sobre várias temáticas, desde a educação inclusiva e avaliação, a formação de professores e funcionários, o ensino multimédia à distância até as questões da empregabilidade (Dickinson, 2006), e o segundo projeto: “*Leadership Foundation for Higher Education*”, tinha como objetivo primordial a caracterização do apoio oferecido aos estudantes no Ensino Superior, identificando os diversos recursos e/ou estruturas de apoio existente ou auxiliando como elemento de ligação entre as diferentes estruturas e identificando possíveis lacunas no apoio prestado. Esta caracterização pretendia analisar a perspetiva dos alunos sobre as suas vivências no Ensino Superior, recorrendo a técnicas de entrevista para recolher a informação pretendida, e ao estudo do potencial da *Internet* e das tecnologias de comunicação e informação, enquanto instrumentos de formação universitária (Sibbald, Robertson & Bebbington, 2006).

Espanha

Em Espanha, existem três referências, em termos de políticas educativas, em relação ao Ensino Superior e a situações de estudantes com NEE: 1) *Ley Orgánica de Universidades*, de 2001, tem como objetivo garantir a igualdade entre estudantes, referindo-se especificamente a uma igualdade de oportunidades a “*personas con discapacidad*”; 2) *Ley Orgánica de Universidades*, de 2007, teve como objetivo reforçar a lei anterior e estabelecer medidas de ação positiva que assegurassem uma participação ativa e plena no âmbito do *campus* universitário, criando acessibilidades para todos os estudantes, independentemente da existência ou não de problemas; 3) *Real Decreto*, de 2008, teve como intuito reforçar a intenção de “igualdade de oportunidades sem discriminação e acessibilidades a nível universal em termos de pessoas com incapacidade”, desde que os estudantes que se enquadrassem neste perfil comprovassem essa situação. A este propósito, foram criadas medidas em termos de adaptação de tempos na realização de provas, adequação de provas de exame, bem como disponibilização de recursos materiais e humanos, assistência, apoios e ajudas técnicas necessárias aquando da realização da prova, assim como o assegurar da acessibilidade da informação e comunicação, tendo em conta o espaço físico onde as provas têm lugar.

Surge ainda um compromisso relativamente às inscrições destinadas a estudantes com NEE e/ou DA no Ensino Superior, sendo estipulado que, em “cada cem estudantes, cinco inscrições estão reservadas a estudantes com NEE e/ou DA, desde que seja reconhecido o grau de incapacidade de cada estudante” (Moleirinho, 2013).

Em Espanha, as necessidades que aparecem com mais frequência são a deficiência motora, visual e auditiva (Morales, 2007).

No que concerne aos portadores de deficiência auditiva, Batareno (2004) defende que são adotadas algumas estratégias nas universidades de Espanha, nomeadamente, a elaboração de normas jurídicas e sensibilização dos recursos humanos institucionais e restantes colegas de curso, informação, sensibilização e formação específica dos professores universitários, criação de serviços de apoio à inclusão de alunos surdos, e desenvolvimento de adaptações metodológicas como, por exemplo, reservar lugares nas primeiras filas, expor a documentação em formato escrito e ainda apostar na formação de intérpretes de língua gestual.

No que diz respeito à deficiência visual, um dos maiores obstáculos que os alunos universitários encontram é o acesso à informação escrita. Por este motivo, Batareno (2004) considera que todas as informações bibliográficas devem ser adaptadas a estes alunos utilizando a transcrição em Braille ou a gravação áudio. No que concerne aos exames, estes podem ser ampliados, se o grau de visão o permitir ou transcritos em Braille e também pode ser adotada a modalidade de exame oral.

Em relação às dificuldades motoras, são enfatizados aspetos relacionados com a acessibilidade dos locais, disposição da sala de aula, lavatórios, biblioteca e ainda proporcionar a gravação áudio, tendo em consideração que, em certos casos, poderá haver uma dificuldade em anotar os apontamentos (Batanero, 2004).

Nesta linha de raciocínio, foi desenvolvido um plano de intervenção a nível universitário e uma reflexão sobre as medidas para incrementar a cooperação entre as universidades do espaço Hispano – Luso (Petronilho, Magalhães, Machado, Miguel, 2008). Destas medidas destacam-se: partilhar informação e recursos entre as universidades Lusas e Hispanas; estabelecer parcerias e protocolos entre si; efetuar inventário dos recursos, das condições de acessibilidade e das medidas de ajustamento necessárias; desenvolver um plano estratégico comum; estabelecer parcerias com os transportes de longa distância e aeroportos, privilegiando o acolhimento e facultando o acompanhamento do estudante por pessoa significativa ou cão guia sem acréscimo de despesas; aumentar a oferta das residências universitárias; partilhar uma linguagem

comum (em Portugal o espanhol é língua de opção a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico) ou cursos livres de língua portuguesa/espanhola; elaborar um código de boas práticas para o apoio ao aluno com deficiência em situação de mobilidade e desenvolver projetos de investigação em parceria.

Portugal

Existe um aumento, cada vez mais significativo, da investigação acerca da Inclusão e das Necessidades Educativas Especiais (NEE), contudo, essa investigação não se verifica no Ensino Superior (Santos, 2014). Segundo Rodrigues (2004), a construção de uma educação inclusiva estará mais centrada, na maior parte dos países, na educação básica. A este propósito, Fernandes e Almeida (2007) justificam a consulta de literatura internacional neste domínio, tendo em vista o enquadramento de um projeto de investigação, dada a escassez de estudos, nesta temática, em Portugal. Duarte et al. (2013) remata que esta situação poderá dificultar a formulação de políticas públicas que possam debruçar-se sobre ações para uma educação inclusiva no Ensino Superior.

Contudo, esta escassez de investigação não é sinónimo de que os estudantes com NEE não estejam presentes no Ensino Superior, mas sim, que existe pouco investimento nesta temática (Patrício, 2004). Nesta lógica, e através de um estudo realizado por Patrício (2002), verificou-se que no ano 1994/1995 foram reconhecidos 244 estudantes com NEE, a nível nacional. Posteriormente, em 2007/2008, foram identificados 816 estudantes com NEE no Ensino Superior através de um trabalho realizado pelo Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (Faria, 2012). Através dos dados disponibilizados pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES), pode verificar-se ainda que os estudantes com NEE têm vindo a aumentar consideravelmente, sobretudo, nas NEE de carácter motor (DGES, 2012).

Em Portugal, foi na década de 80 que surgiram os primeiros serviços organizados de apoio ao estudante universitário com deficiência, na Universidade de Coimbra e na Faculdade de Lisboa, tendo sido destinados aos alunos com deficiência visual (Araújo, 2009).

O núcleo mais antigo, referido por Espadinha (2010), foi em 1985 na Universidade de Coimbra, dependente dos Serviços Académicos da Universidade, um “Núcleo de Apoio ao Estudante com Deficiência Visual” para a produção de materiais em formato de braille e áudio. Este núcleo, em 1989, passou a ser o “Serviço de apoio

ao estudante deficiente”, em 1993, evoluiu para “Gabinete de Apoio Técnico-Pedagógico ao Estudante Deficiente” e, por fim, em 2003, ampliou a sua ação para o desenvolvimento pessoal e social, passando a ser designado por “Apoio Técnico-Pedagógico a Estudantes com Deficiência” (ATPED, 2015).

Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, houve um “serviço de apoio aos alunos deficientes”, desde 1988. Mais tarde, em 2005, evoluiu para “serviços de apoio ao aluno” (Pires, 2007).

Outras universidades, a partir da década de 90, iniciaram os seus serviços ou gabinetes de apoio aos estudantes com deficiência (Espadinha, 2010). Na Universidade do Porto, o primeiro serviço de apoio que surgiu foi o serviço de apoio aos estudantes com deficiência visual, em 1995, sendo que, mais tarde, em 2000, passou a integrar alunos com outras deficiências e, em 2008, foi aprovado o estatuto do estudante com Necessidades Educativas Especiais (SAED, 2015).

Em 1994, no âmbito dos serviços académicos, surgiu um gabinete de apoio ao estudante com deficiência, estando, desde 2007, sob a alçada da reitoria desta universidade (Espadinha, 2010). Este gabinete tem como intuito promover a igualdade de estudantes com NEE e responder às necessidades de estudantes e professores, incluindo a produção e adaptação de materiais de estudo e promover a mudança positiva de atitudes inclusivas em toda a comunidade académica (GAED, 2015).

Igualmente, em 1994, foi concebido o Gabinete Pedagógico, pela reitoria da Universidade de Aveiro, que teve como objetivo o apoio e acompanhamento de alunos com NEE, desenvolvendo alguns cuidados para o acesso às atividades letivas, espaços físicos, equipamento, materiais adaptados e financiamento (GPUA, 2015).

Dois anos mais tarde, em 1996, na Universidade de Évora surgiu um núcleo de apoio ao estudante em que uma das suas unidades era dedicada aos alunos com NEE, porém, em 2007 esse apoio destinou-se a todos os estudantes com NEE (NAE, 2015)

Em Trás-os Montes e Alto Douro, desde 1999, a Universidade concede apoio aos estudantes com NEE, através de um centro de recursos aberto à comunidade, Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade, que disponibiliza uma sala de apoios especiais à leitura na biblioteca central da Universidade (CERTIC, 2015).

As principais áreas de intervenção em Portugal, segundo Araújo (2009), deveriam estar focadas em quatro pontos: 1) acolhimento e acompanhamento técnico; 2) produção de materiais didáticos em formato alternativo; 3) formação nas tecnologias de informação de forma a dominar os equipamentos e usá-los de forma proficiente na sua

formação; 4) identificação de barreiras arquitetônicas. Nesta linha de raciocínio, Vickerman e Blundell (2010) defendem que a realidade de ter instituições universitárias, verdadeiramente, inclusivas que antecipam as potenciais necessidades dos seus estudantes ainda está longe de acontecer. A este propósito, os autores sugerem cinco medidas que as instituições deveriam tomar para contornar esta situação: 1) Preparar o apoio do estudante antes do seu ingresso; 2) Dialogar com os docentes no sentido de desenhar currículos acessíveis; 3) Falar com e reconhecer o papel do estudante nos apoios oferecidos; 4) Desenvolver os serviços necessários e, por fim 5) incluir a preparação de um plano pessoal do aluno.

Enquadramento Legal das NEE no Ensino Superior

A legislação existente em Portugal não é satisfatória para dar resposta aos alunos com NEE (Castanheira, 2013). Deste modo, Santos (2004) defende que a universidade não é a única responsável pelo ingresso e permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior, havendo também uma necessidade de políticas públicas que possam dar suporte e resguardar esta realidade.

Tendo em consideração que não existem legislações obrigatórias, as instituições de Ensino Superior não seguem as mesmas normas. Neste sentido, Castanheira (2013) considera que existe uma grande discrepância nas universidades. Por um lado, é verificado, em algumas instituições no Ensino Superior, um grande empenho através dos estatutos e regulamentos sobre os alunos com NEE e, por outro lado, em algumas instituições verificam-se apenas os serviços mínimos. Antunes, Faria, Rodrigues e Almeida (2013) consideram que seria crucial uma política nacional mais específica nesse domínio que se traduzisse numa maior uniformização de diretivas e práticas. A este propósito, os autores realçam que, se existem escolas básicas e secundárias de referência em função das problemáticas, talvez se pudesse equacionar igualmente a criação de universidades de referência.

Não obstante estes dados, Marques (2006) salienta que é no Ensino Superior que é verificada uma maior evolução em termos de direitos e legislação nacional.

Assim, em 1985, como forma de assegurar a igualdade de oportunidades e a integração dos alunos portadores de deficiências físicas ou sensoriais no Ensino Superior, foi publicado através da portaria nº 787/85, de 17 de outubro, um acréscimo ao *numerus clausus* estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no Ensino Superior de candidatos portadores da respetiva habilitação e que sejam deficientes

físicos ou sensoriais. Nessa mesma portaria, destaca-se o apoio que deverá ser prestado aos alunos com NEE, nomeadamente: material didático necessário aos estudos (transcrições de Braille e material gravado), adaptações individualizadas dos equipamentos de apoio, assim como aconselhamento psicopedagógico.

Mais tarde, em 1994, a portaria nº 216/94, de 12 de abril, estabeleceu 1 % das vagas do contingente especial para estudantes com deficiência física ou sensorial. Posteriormente, em 2001, com a publicação da portaria nº 715/ 2001, de 12 de julho, as vagas do contingente especial foram alargadas para 2% das vagas fixadas para a 1ª fase ou duas vagas. A este propósito, Fernandes e Almeida (2007) defendem que, para existir uma educação inclusiva, no sentido em que a educação deverá ser para todos, essa inclusão terá que, social e politicamente, assumir que esta educação não se pode limitar às verificações de reais condições de acesso, como, por exemplo, a fixação de quotas de entrada, devendo, assim, garantir a qualidade do processo de desenvolvimento de aprendizagens dos alunos e condições de sucesso académico.

A criação do GTAEDS, em 2004, teve como intuito apoiar a permanência do aluno com NEE no Ensino Superior (Faria, 2012). Mais tarde, foi lançado o primeiro plano de ação para a integração das pessoas com deficiência ou incapacidades, em 2006, que se encontrava dividido em quatro eixos fundamentais de intervenção: 1) Acessibilidades e informação; 2) Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral; 3) Habilitar e assegurar condições de vida dignas; 4) Investigação e conhecimento (GSEAR & SNRIPD, 2006). Neste plano foi feita uma referência explícita à necessidade de alargamento e aumento dos apoios prestados aos alunos com necessidades educativas específicas no nível superior público e privado de educação (Espadinha, 2010).

Principais Barreiras e Facilitadores aos alunos com NEE no Ensino Superior

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior colocam desafios aos estudantes com ou sem deficiência, que vão desde a necessidade de obter resultados que permitam o acesso ao curso pretendido até à adaptação ao novo contexto (Gonçalves & Cardoso, 2010).

No caso dos alunos com NEE, alguns acabam por desistir do Ensino Superior, uma vez que, em algumas situações, não conseguem lidar com as exigências do Ensino Superior, situações que podem exacerbar, quando existem dificuldades ao nível da interação com os colegas e os docentes e quando as barreiras físicas e arquitetónicas ou

a falta de serviços de apoio não atenuam as dificuldades sentidas (Fernandes & Almeida, 2007). França (2014) partilha da mesma opinião e conclui através de um estudo de caso que, dependendo do tipo de deficiência que o aluno possui ao ingressar na universidade, depara-se com barreiras atitudinais que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Marçal (2013), o primeiro passo para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior passa por proceder a um ajustamento das acessibilidades físicas, de maneira a tornar os edifícios acessíveis, respondendo, assim, às necessidades dos alunos. Fernandes e Almeida (2007) acrescentam ainda que, além dos obstáculos físicos, a discriminação, por vezes, é excessivamente valorizada por parte dos alunos com NEE. Um estudo realizado por Gonçalves e Cardoso (2010) analisou as perceções de barreiras ao desenvolvimento da carreira em universitários portadores de incapacidade e verificou que as barreiras destacadas pelos alunos com NEE ao longo do desenvolvimento da carreira, são: barreiras arquitetónicas, limitações no material pedagógico, diferentes formas de discriminação e baixa auto-estima. Outros autores como Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares e Veloso (2007) realçam outras barreiras como a dificuldade e acessibilidade aos documentos e bibliografias recomendadas, a falta de recursos manifestada pelos professores e a ausência de regulamento que salvaguardem as necessidades destes alunos. De um modo genérico, para efetivar a inclusão deve ser considerada a trajetória escolar dos alunos: acesso, ingresso, permanência e saída (Ferreira, 2007). Em Portugal, e em outros países menos desenvolvidos nesta área, a legislação e os mecanismos tendem a favorecer o acesso ao Ensino Superior, ficando aquém do exigível ao nível das medidas facilitadoras do sucesso (Fernandes & Almeida, 2007).

Nesta mesma lógica, o Conselho da Europa (Maudinet, 2003) sumariza os principais obstáculos que as pessoas com deficiências têm de ultrapassar no Ensino Superior: 1) As estruturas organizativas das universidades pouco preparadas para acolher pessoas com deficiências; 2) A falta de acessibilidade, ou limitações de acesso a determinados espaços das instituições; 3) A falta de formação dos professores ou a utilização de métodos de ensino rígidos; 4) A escassez de métodos de compensação das incapacidades (por exemplo, a falta de intérpretes de língua gestual) e pouco investimento no ensino à distância; 5) Em algumas universidades a falta de recursos humanos e financeiros para apoiar os estudantes.

Parece ainda crucial o envolvimento de vários profissionais no sucesso da inclusão dos alunos com NEE no Ensino Superior. Neste sentido, é possível verificar, através de um estudo realizado por Abreu (2011), que os alunos parecem desconhecer os apoios que poderão beneficiar, no momento da matrícula, o que poderá traduzir-se numa lacuna que se deve à apreensão dos alunos ou à falta de preparação dos serviços que os acolhem. Além disso, apesar destes alunos terem usufruído de adaptações de recursos, tanto a nível de horários como de materiais e avaliativos essas adaptações parecem diminuir, à medida que a exigência do ensino aumenta. Estes resultados vão ao encontro da opinião da Associação Portuguesa de Deficientes (2005) que defende que, à medida que a exigência do ensino aumenta, a importância e a qualidade das adaptações parecem diminuir. Ainda neste sentido, e tendo em consideração uma revisão de literatura realizada por Silveira, Enumo e Rosa (2012), concluiu-se que existe pouca participação de profissionais de apoio, assim como a disponibilização de materiais e recursos didáticos para a prática educacional de alunos com deficiência. Deste modo, sem a participação de uma equipa de apoio, os professores trabalham sem informação sobre as dificuldades apresentadas.

Papel dos professores na inclusão dos alunos com NEE

Os professores assumem, então, um papel central na inclusão dos alunos com NEE. A perceção dos professores sobre as NEE parecem influenciar a inclusão destes alunos. Nesta linha de raciocínio, Faria (2012) defende que os docentes parecem atuar de acordo com a conceção pessoal de inclusão, sendo que, se esta conceitualização estiver associada a modelos de segregação e integração, o seu comportamento irá manifestar os mesmos paradigmas educativos em detrimento da inclusão. A mesma autora salienta, através da análise de entrevistas a professores universitários, que os docentes podem associar a inclusão destes alunos a processos de estigmatização ou alienação. Ferrari e Sekkel (2007) rematam que a inclusão sobre as NEE é tão crucial quanto os domínios de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, uma vez que ambos são decisivos para o sucesso das ações educativas.

Abreu (2011) considera que é fundamental desenvolver um processo de formação de professores direcionada para as carências dos alunos com NEE, sendo a área educacional aquela que constitui um maior desafio. Ferreira (2007) realça a necessidade da formação continuada dos professores, a adaptação do currículo, a assessoria psicopedagógica e a produção e adequação de recursos pedagógicos,

verificando-se a impossibilidade da inclusão sem ações que integram as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação. Nesta lógica, verificou-se através de um curso destinado a docentes, levado a cabo por Regadas e Ribeiro (2011), que, tanto os docentes como os técnicos, necessitam de ferramentas e técnicas básicas assim como informação mais abrangente e aprofundada sobre estratégias de ensino.

Metodologia

Objetivo

O objetivo principal deste estudo é contribuir para a reflexão e sensibilização das NEE no Ensino Superior, através da sistematização da produção científica realizada em Portugal, nos últimos anos, na área das Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. Além de se pretender contribuir para um maior conhecimento desta realidade no nosso país.

Método

O presente estudo assume um cariz qualitativo/quantitativo. Cariz qualitativo, no sentido da análise documental e análise de conteúdo dos objetivos, metodologia e resultados gerais dos estudos. Consideramos quantitativo, no que concerne ao estudo bibliométrico. Os estudos bibliométricos consistem numa técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico (Araújo, 2006).

Amostra

A amostra do estudo prende-se com os documentos encontrados nas bases eletrónicas de dados: RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), B-on (Biblioteca de Conhecimento Online), Motor de busca Google com as seguintes palavras-chave: “necessidades educativas especiais no ensino superior”, “deficiência e ensino superior”; “inclusão e ensino superior”, “medidas educativas especiais e ensino superior”, “aluno com necessidades especiais na universidade”, “pessoa com necessidades especiais na universidade” e “contingente especial e ensino superior”.

Questões de Investigação

O estudo partiu de uma questão geral: Como é que se traduz a preocupação pelas Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior, na investigação científica?

A partir desta questão mais generalizada, especificamos outras questões, nomeadamente:

- 1) Que tipo de produção científica existe sobre as Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior?
- 2) Quais são os tipos de Necessidade Educativa Especial que têm sido mais estudadas?
- 3) Em que áreas do conhecimento tem sido realizada investigação sobre as Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior?
- 4) Quais são as instituições Portuguesas que têm produzido investigação sobre as Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior?
- 5) Qual é a metodologia utilizada na investigação científica sobre as Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior?
- 6) Quais são os resultados gerais das investigações sobre as Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior?

Procedimentos

Com o intuito de proceder ao levantamento da investigação científica foram consultadas três bases de dados: 1) RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal)- um agregador dos Repositórios nacionais que funciona como expositor da produção científica em texto integral; 2) B-on (Biblioteca de Conhecimento Online)- um agregador de documentos científicos via internet; 3) Motor de busca Google.

O RCAAP tem como objetivo a recolha, agregação e indexação dos conteúdos científicos em acesso aberto existentes nos repositórios institucionais das entidades nacionais de Ensino Superior e outras organizações de I&D. Nesta base estão presentes vários documentos de carácter científico e académico, nomeadamente artigos em revista, comunicações a conferências, teses e dissertações que estão agregados a 93 repositórios portugueses (RCAAP, 2015)

A B-On tem disponível, de maneira limitada, o acesso permanente às instituições de investigação e do Ensino Superior, aos textos integrais de milhares de periódicos científicos e e-books online de alguns fornecedores de conteúdos mais importantes, a nível nacional (B-On, 2015)

Na pesquisa foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “necessidades educativas especiais no ensino superior”; “deficiência e ensino superior”; “inclusão e ensino superior”; “medidas educativas especiais e ensino superior”; “aluno com necessidades especiais na universidade”; “pessoa com necessidades especiais na universidade”, e “contingente especial e ensino superior”. Os documentos foram retirados da base de dados no período de verão de 2015.

Após a pesquisa nas bases de dados anteriormente descritas, procedemos à respetiva sistematização da informação. Para o efeito, foram elaboradas seis tabelas. A primeira tabela sumariza os documentos encontrados nas três bases de dados. As restantes quatro tabelas foram construídas, tendo em consideração a tipologia dos documentos encontrados (teses de mestrado e doutoramento, artigos em revista nacional e internacional, documentos em conferência e capítulo de livro), com os seguintes elementos identitários: Título, Autor, Ano do Documento, Ano da Publicação *Online*, Amostra, Tipo de Necessidade, Área, Instituição e Base de Dados. Por fim, a última tabela organiza os temas e categorias de análise dos objetivos, metodologia e resultados gerais dos trabalhos encontrado se descritos nas tabelas anteriores.

Para sistematizar a informação, tivemos em consideração a organização da análise (Bardin, 2008). Segundo o autor referido anteriormente, a organização da análise procede-se em três fases: 1) A pré-análise, que corresponde à forma de organização e, geralmente, utilização de três missões: a escolha de documentos a serem submetidos a análise, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final. Estes fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica; 2) A exploração do material, genericamente, consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior, abrangendo, essencialmente, operações de codificação, decomposição ou enumeração; 3) O tratamento dos resultados obtidos constitui a última fase, correspondendo ao tratamento dos dados de maneira a serem significativos e válidos.

Apresentação dos Resultados

Numa primeira fase, pesquisamos todos os tipos de artigos existentes em três bases de dados: RCAAP, Google e B-on. A apresentação de resultados irá ser feita em duas partes: a primeira parte pretende dar resposta às primeiras questões de investigação (Questão 1, 2, 3 e 4) e, na segunda parte, pretendemos responder às duas últimas questões (Questão 5 e 6).

Produção Científica nas NEE no ES, em Portugal

Na tabela 1, serão identificados o número de documentos assim como a tipologia de documento encontrada nas três bases de dados. É de salientar que os documentos encontrados se repetem nas bases de dados. Por este motivo, procedeu-se a uma seleção dos documentos encontrados para organizar e apresentar os resultados em resposta às questões de investigação.

Tabela 1.

Caracterização dos documentos encontrados, por bases de dados.

Base de Dados	Tese de Mestrado/Doutoramento	Artigos em Revista Nacional e Internacional	Documentos em Conferência	Capítulo de Livro	Total
RCAAP	7	6	11	1	25
B-On	2	2	4	0	8
Google	3	6	5	1	15
Total	12	14	20	2	48

No que diz respeito à tabela 2, referente às Teses de Mestrado e Doutoramento, foram encontradas oito Teses (seis Teses de Mestrado e duas Teses de Doutoramento). A primeira tese que surgiu foi uma Tese de Doutoramento, no ano 2010 (Espadinha, 2010), sendo que nos dois anos seguintes surgiram duas Teses de Mestrado, 2011 e 2012 (Abreu, 2011; Faria, 2012). As restantes Teses de Mestrado reportam-se ao ano 2013 (Delgado, 2013; Marçal, 2013) e ao ano 2014 (Santos, 2014). A Tese de Doutoramento surge também no ano 2014 (França, 2014). Existe uma exceção na Tese de Mestrado (Moleirinho, 2013), contudo, ao sabermos a data da publicação *online*, provavelmente, a data do documento também será 2013.

Com alguma frequência, as teses são publicadas *online* um ano após a sua realização (Espadinha, 2010; Faria, 2012; Delgado, 2013), apesar de existir uma tese de mestrado que foi publicada após dois anos (Abreu, 2011). Podemos referir que as restantes teses foram realizadas e publicadas no mesmo ano (Marçal, 2013; Santos, 2014; França, 2014), à exceção de (Moleirinho, 2013) que tudo indica que poderá ter sido realizada em 2013.

Relativamente à população estudada nas dissertações, na sua grande maioria, são alunos com NEE (Abreu, 2011; Marçal, 2014; Santos, 2014; Espadinha, 2010), apenas uma Tese de Mestrado recorreu a docentes universitários (Faria, 2012) e a Tese de Doutoramento (França, 2014) estudou alunos com NEE e docentes universitários. As restantes teses são direccionadas para as Universidades Abertas Europeias (Moleirinho, 2013) e para os serviços das Bibliotecas Universitárias (Delgado, 2013).

No que concerne ao Tipo de Necessidade, predominam nas Teses de Mestrado e Doutoramento as NEE gerais, sendo que apenas uma Tese de Doutoramento especifica o tipo de NEE: Deficiência Visual (Espadinha, 2010).

Relativamente às áreas em que são realizados os estudos, podemos considerar muito heterogéneas. Deste modo, predominam as Ciências da Educação (Marçal, 2013; Moleirinho, 2013; Santos, 2014; França, 2014), de seguida, a área da Psicologia da Educação (Abreu, 2011; Faria, 2012), as Ciências da Documentação (Delgado, 2013) e a Psicomotricidade (Espadinha, 2010).

Nas instituições de Ensino Superior que acolheram as Teses de Mestrado e Teses de Doutoramento verifica-se igualmente uma diversidade. A Universidade da Madeira, a Universidade de Lisboa e a Universidade de Aveiro predominam nos estudos apresentados. Contudo, houve a colaboração de outras instituições como a Universidade Aberta e a Universidade de Trás-os-Montes.

Tabela 2:*Caracterização das Teses de Mestrado e Teses de Doutorado*

N	Título	Autor	Ano	Publicação <i>Online</i>	Amostra	Tipo de necessidade	Área	Instituição	Base de Dados
1	Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior	Suzete Abreu	2011	2013	Alunos com NEE	NEE gerais	Psicologia da Educação	Universidade da Madeira	RCAAP B-ON Google
2	Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: estudo exploratório sobre a perceção dos docentes	Catarina Pereira Faria	2012	2013	Docentes Universitários	NEE gerais	Psicologia da Educação	Universidade da Madeira	RCAAP Google B-on
3	Contributos para a Inclusão Digital dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a Distância: Um Estudo Exploratório	Marina Moleirinho	2013	2013	Universidades Abertas Europeias e Estudantes com NEE	NEE gerais	Ciências da Educação Pedagogia do E- <i>learning</i>	Universidade Aberta	RCAAP B-on
4	Serviço para pessoas com deficiência visual nas bibliotecas	Raquel Delgado	2013	2014	Bibliotecas Universitárias	Deficiência Visual	Ciência da Documentação e Informação Área da Biblioteconomia	Universidade de Lisboa	RCAAP
5	Inclusão no Ensino Superior: retratos de estudantes com deficiência	Tatiana Marçal	2013	2013	Alunos com NEE	NEE gerais	Ciências da Educação Educação Social e Intervenção Comunitária	Universidade de Aveiro	RCAAP
6	Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: estudo qualitativo	Evelyn Michelini Fortes dos Santos	2014	2014	Alunos com NEE	NEE gerais	Ciências da Educação Administração e Políticas Educativas	Universidade de Aveiro	RCAAP
7	Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: estudo de caso centrado em alunos com baixa visão * a)	Ana Cristina Espadinha	2010	2011	Alunos com NEE	Deficiência Visual	Psicomotricidade Educação Especial e Reabilitação	Universidade Técnica de Lisboa	RCAAP Google
8	Inclusão de alunos com NEE no Ensino Superior: um estudo de caso na universidade Estadual de Monte Carlos (Unimontes)*a)	Silvana Diamantino França	2014	2014	Alunos com NEE	Alunos com NEE Docentes Universitários	Ciências da Educação	Universidade de Trás-os-Montes Alto Douro	Google

*a) Teses de Doutorado

Na tabela 3 são descritos os onze artigos em revista encontrados nas bases de dados, sendo que dez artigos são de revistas nacionais e um artigo de uma revista internacional. Os primeiros artigos em revista foram publicados em 2007 (Jorge & Ferreira, 2007; Fernandes & Almeida, 2007). Três anos mais tarde, surgiu um artigo nesta temática (Cardoso, 2010), sendo que em 2012 podemos considerar dois artigos (Bisol & Valentini, 2012; Abreu, Antunes & Almeida, 2012). Em 2013, foram publicados três artigos (Antunes & Faria, 2013; Antunes, Faria & Rodrigues, 2013; Barros, Dias & Seara, 2013). Em 2014, verifica-se um artigo (Neto, 2014) e, no ano 2015, um artigo (Pires, 2015). Existe ainda um artigo encontrado que não possui data no artigo ou data de publicação (Caleira, s/d).

A população estudada, na sua grande maioria, são alunos com NEE (Jorge & Ferreira, 2007; Fernandes & Almeida, 2007; Cardoso e Gonçalves, 2010; Abreu, Antunes & Almeida, 2012; Barros, Dias & Seara, 2013; Pires, 2015). Os docentes universitários são estudados em outros artigos (Bisol & Valentini, 2012; Faria, 2013; Antunes, Faria & Rodrigues, 2013), exceto no estudo de Neto (2014), em que a população estudada são os responsáveis pelas bibliotecas universitárias selecionadas para o estudo e o artigo de Caleira (s/d) que é um documento informativo.

Os tipos de necessidades em que se verifica maior incidência de estudos são as NEE gerais (Fernandes & Almeida, 2007; Gonçalves & Cardoso, 2010; Abreu, Antunes & Almeida, 2012; Faria, 2013; Antunes, Faria & Rodrigues, 2013; Pires, 2015). Numa proporção menor, encontra-se estudos debruçados na Deficiência Auditiva (Jorge & Ferreira, 2007; Bisol & Valentini, 2012) e na Deficiência Visual (Neto, 2014).

A área dominante na publicação de artigos em revista é a Psicologia (Gonçalves & Cardoso, 2010; Antunes & Faria, 2013; Antunes, Faria & Rodrigues, 2013). Os restantes artigos distribuem-se pelas áreas da Educação Especial e Reabilitação (Fernandes & Almeida, 2007; Abreu, Antunes & Almeida, 2012); Educação Barros, (Dias & Seara, 2013), Pedagogia (Jorge & Ferreira, 2007), TIC (Bisol & Valentini, 2012), Ciências da Documentação e Informação (Neto, 2014), e Direito (Caleira, s/d).

Existe ainda uma diversidade de revistas onde são publicados os artigos. Podemos referir que não existe uma predominância nas revistas publicadas. Deste modo, foram publicados na *Revista Educação Especial e Reabilitação* dois artigos (Fernandes & Almeida, 2007; Abreu, Antunes e Almeida, 2012). Nas restantes revistas, foi publicados apenas um artigo: *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Jorge & Ferreira, 2007), *Revista Asociacion de Psicologia Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la*

Adolescencia (Gonçalves & Cardoso, 2010), *Revista Portuguesa da Educação* (Bisol & Valentini, 2012), *Revista Indagatio Didactica* (Antunes & Faria, 2013), *Revista Psicologia em Pesquisa* (Antunes, Faria & Rodrigues, 2013), *Revista Teoria e Prática na Educação* (Barros, Dias & Seara, 2013), *Revista da Associação Portuguesa de bibliotecários, arquivistas e documentalistas* (Neto, 2014), *Revista Plural & Singular* (Pires, 2015) e *Revista Verbo Jurídico* (Caleira, s/d).

Os artigos encontram-se, sobretudo, nas bases de dados do RCAAP e do Google.

Tabela 3.

Caracterização dos Artigos em Revistas Nacionais e Revistas Internacionais

N	Título	Autor	Data	Publicação Online	Amostra	Tipo de necessidade	Área	Revista	Base de Dados
1	Transição de alunos surdos para o Ensino Superior	Andreia Jorge Joaquim Armando Ferreira	2007	2007	Alunos com NEE	Deficiência Auditiva	Pedagogia	Revista Portuguesa de Pedagogia	Google
2	Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso académico	Eugénia Fernandes Leandro Almeida	2007	2007	Alunos com NEE	NEE gerais	<i>Educação Especial e Reabilitação</i>	<i>Revista de Educação especial e Reabilitação</i>	RCAAP
3	Perceção de barreiras da carreira: estudo com estudantes universitários com incapacidade a)*	Inês Gonçalves Paulo Cardoso	2010	2010	Alunos com NEE	NEE gerais	<i>Psicologia</i>	<i>Asociacion de Psicologia Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia</i>	RCAAP
4	Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais	ClaudiaAlquatiBisol Carla BeatrisValentini	2012	2012	Docentes	Deficiência Auditiva	<i>Educação</i>	<i>Revista Portuguesa de Educação</i>	Google
5	A inclusão no ensino superior: estudo exploratório numa universidade portuguesa	Micaela Abreu Ana Antunes Leandro Almeida	2012	2012	Alunos com NEE	NEE gerais	<i>Educação Especial e Reabilitação</i>	<i>Revista de Educação Especial e Reabilitação</i>	Google RCAAP
6	A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal	Ana Antunes Catarina Faria	2013	2013	Docentes Universitários	NEE gerais	<i>Psicologia</i>	<i>IndagatioDidactica</i>	Google
7	Inclusão no Ensino Superior: percepção de professores em uma universidade portuguesa	Ana Antunes Catarina Faria Sandra Estevão Rodrigues Leandro Almeida	2013	2013	Docentes Universitários	NEE gerais	<i>Psicologia</i>	<i>Revista: Psicologia em Pesquisa</i>	RCAAP
8	Projeto Acessibilidades: a educação e a distância inclusiva no ensino superior	Daniela Barros Isabel Dias Isabel Seara	2013	2013	Alunos com NEE	NEE gerais	<i>Educação</i>	<i>Revista Teoria e Prática na Educação</i>	RCAAP
9	O papel social da Biblioteca Universitária na inclusão do indivíduo portador de deficiência visual	Lígia Maria Fortes Pinto e Neto	2014	2014	Responsáveis de Bibliotecas Universitárias	Deficiência Visual	<i>Ciências da Documentação e Informação</i>	<i>Revista da Associação Portuguesa de bibliotecários, arquivistas e documentalistas Plural & Singular</i>	RCAAP
10	A inclusão no ensino superior: realidade ou miragem?	Sofia Pires	2015	2015	Alunos com NEE	NEE gerais	<i>Não Possui</i>		Google
11	Do princípio da igualdade nos contingentes especiais de acesso ao Ensino Superior	João Caleira	s/d	Não possui	Não possui	Não possui	<i>Direito</i>	<i>Verbo Jurídico</i>	Google

*a) Artigo em Revista Internacional

Na tabela 4, são descritos os quinze documentos de conferências que foram encontrados nas bases de dados. Nestes documentos estão incluídas Atas em Conferência e Comunicação em Posters.

O primeiro documento publicado foi em 2007 (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares & Veloso, 2007), em 2008, foi publicado um artigo (Petronilho, Magalhães, Magalhães, Machado & Miguel, 2008), em 2009, foram publicados três artigos (Monteiro & Gomes, 2009; Monteiro & Gomes, 2009; Alves, Filipe, Pereira, Seco & Sousa, 2009), em 2010, um artigo (Curado & Oliveira, 2010), em 2011 dois artigos (Regadas & Ribeiro, 2011; Abreu & Antunes, 2011), em 2012, um artigo (Martins & Martins, 2012), em 2013, quatro artigos (Castanheira, 2013; Marçal, Amante, Segurado, Santos, 2013; Barros, Dias & Seara, 2013; Antunes, Abreu & Faria, 2013), em 2014 foi encontrado um artigo (Marçal, Santos & Pinto, 2014).

À semelhança dos outros estudos, a população estudada, predominantemente, são os alunos com NEE (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares & Veloso, 2007; Alves, Filipe, Pereira, Santos, 2009; Curado & Oliveira, 2010; Abreu & Antunes, 2011; Martins & Martins, 2012; Castanheira, 2013; Marçal, Amante, Segurado, Santos, 2013; Barros, Dias & Seara, 2013; Amante & Marçal, 2014; Marçal, Santos & Pinto, 2014). São encontrados também estudos que recorrem à população dos docentes (Regadas & Ribeiro, 2011) e outro em que os dois grupos (alunos e docentes) fazem parte da população estudada (Antunes, Abreu & Faria, 2013). Em outros dois estudos (Monteiro & Gomes, 2009; Monteiro & Gomes, 2009), a população estudada são os responsáveis pelos gabinetes/serviços de apoio aos alunos com deficiência.

A maior parte dos estudos centra-se na problemática das necessidades educativas especiais de carácter geral, sendo que, apenas uma minoria, está centrada em necessidades específicas como a Deficiência Visual (Monteiro & Gomes, 2009; Monteiro & Gomes, 2009; Martins & Martins, 2012), as dificuldades da leitura, a Dislexia (Alves, Filipe, Pereira & Santos, 2009) e as dificuldades de acesso de ordem física ou sensorial (Barros, Dias & Seara, 2013).

As áreas de maior destaque nos documentos de conferência são: as TIC (Monteiro & Gomes, 2009; Monteiro & Gomes, 2009; Alves, Filipe, Pereira & Santos, 2009; Regadas & Ribeiro, 2011; Amante & Marçal, 2014; Marçal, Santos & Pinto, 2014); de seguida, a Psicologia é a área que domina as conferências (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares & Veloso, 2007; Curado & Oliveira, 2010; Abreu & Antunes, 2011; Antunes, Abreu & Faria, 2013); as Ciências da Documentação e

Informação (Martins & Martins, 2012; Marçal, Amante, Segurado & Santos, 2013); as Ciências da Educação (Barros, Dias & Seara, 2013), e a Enfermagem (Petronilho, Magalhães, Machado & Miguel, 2008).

A maior parte dos documentos de conferência foram apresentados no Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares & Veloso, 2007; Monteiro & Gomes, 2009; Abreu & Antunes, 2011; Castanheira, 2013), os restantes são repartidos pela Conferência Nacional de TIC na Educação (Monteiro & Gomes, 2009), Congresso Internacional *Family, School and Society* (Alves, Filipe, Pereira & Santos, 2009), o Encontro Nacional Superar com as TIC (Regadas & Ribeiro, 2011), Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (Martins & Martins, 2012), INCLUDiT- Conferência Internacional para a Inclusão (Marçal, Amante, Segurado & Santos, 2013; Marçal, Santos & Pinto, 2013), Seminário Exclusão Digital na Sociedade de Informação (Barros, Dias & Seara, 2013), Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura- Desafios sociais e educação: culturas e práticas (Antunes, Abreu & Faria, 2013) e Colóquio: Inclusividade e Ensino (Amante & Marçal, 2014). Existem dois documentos que, apesar que estarem incluídos na categoria de documentos de conferência, nada indica a conferência na qual foram publicados.

Os artigos encontram-se, maioritariamente, nas bases de dados do RCAAP e do motor de busca Google.

Tabela 4

Caracterização dos Documentos em Conferência

N	Título	Autor	Ano	Publicação <i>Online</i>	Amostra	Tipo de Necessidade	Área	Congresso	Base de Dados
1	Estudantes com deficiência no ensino superior: percepção dos fatores facilitadores e inibidores da integração do sucesso académico	Sandra Rodrigues Eugénia Fernandes Joana Mourão Leandro Almeida Ana Paula Soares Ana Veloso Fernando Petronilho	2007	2007	Alunos com NEE	NEE gerais	Psicologia da Educação	Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia	RCAAP
2	Medidas para incrementar a cooperação entre as universidades do espaço hispano-luso e outros atores sociais no âmbito da diversidade funcional	Maria Manuela Magalhães Maria Pereira Machado Nazaré Miguel	2008	2008	Não possui	Não possui	Enfermagem	Não Possui	RCAAP
3	Práticas de e-learning nas universidades públicas portuguesas e a problemática da acessibilidade e inclusão digitais	Ricardo Monteiro Maria João Gomes	2009	2009	Responsáveis pelos gabinetes/serviços de apoio aos alunos com deficiência	Deficiência Visual	TIC	Congresso Internacional Galego Português.	RCAAP
4	Estudo de práticas de acessibilidade e inclusão digital nas universidades públicas portuguesas	Ricardo Monteiro Maria João Gomes	2009	2009	Alunos com NEE	Deficiência Visual	TIC	Conferência Internacional de TIC na Educação.	RCAAP
5	Dislexia no Ensino Superior: contributo do Serviço de Apoio ao Estudante e do Centro de Recursos para a Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria	Sandra Alves Luís Pereira Filipe Ana Patrícia Pereira Graça Maria dos Santos Batista Seco Célia Sousa	2009	2009	Alunos com NEE	Dislexia	Psicologia da Educação	Congresso Internacional Family, School and Society.	RCAAP
6	Estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Lisboa	Ana Paula Curado Valentina Oliveira	2010	2010	Alunos com NEE	NEE gerais	Psicologia	Não Possui	Google
7	As TIC na capacitação de docentes da Universidade do Porto para acessibilidade e inclusão	Nuno Regadas Alice Ribeiro	2011	2011	Docentes	NEE gerais	TIC	Encontro Nacional Superar Barreiras com as TIC.	RCAAP
8	Alunos com necessidades educativas especiais: estudo de caso no ensino superior	Micaela Abreu Ana Antunes	2011	2011	Alunos com NEE	NEE gerais	Psicologia da Educação	Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia	RCAAP

N	Título	Autor	Ano	Publicação <i>Online</i>	Amostra	Tipo de Deficiência	Área	Congresso	Base de Dados
9	Bibliotecários de instituições de ensino superior quebra barreiras	Ana Bela Martins Andrea Martins	2012	2012	Serviços da biblioteca da Universidade de Aveiro	Deficiência Visual	Ciências da Documentação e Informação	Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas	RCAAP
10	Integração dos alunos com necessidades especiais no ensino superior: a evidência de um percurso	Luís Castanheira	2013	2013	Alunos com NEE	NEE gerais	Não Possui	Congresso Internacional Galego-Potuguês de Psicopedagogia	Google
11	Informação para a inclusão	Bruno Marçal Maria João Amante Teresa Segurado Denise Santos	2013	2013	Alunos com NEE	NEE gerais	Ciências da Documentação e Informação	INCLUDiT-Conferência Internacional para a Inclusão.	RCAAP
12	E-learning no ensino superior: práticas de integração no âmbito do projeto Acessibilidades a)*	Daniela Barros Isabel Barros Dias Isabel Roboredo Seara	2013	2013	Alunos com NEE	NEE físicas ou sensoriais	Ciências da Educação	7º Seminário Exclusão Digital na Sociedade de Informação	RCAAP
13	Ensino Superior Inclusivo? Vozes de alunos e professores numa universidade pública portuguesa	Ana Antunes Micaela Abreu Catarina Faria	2013	2013	Alunos com NEE Docentes Universitários	NEE gerais	Psicologia da Educação	Congresso Internacional de PsicologiaEducação e Cultura-Desafios sociais e educação: culturas e práticas.	RCAAP
14	Informação para a inclusão numa Biblioteca do Ensino Superior a)*	Maria João Amante Bruno Marçal	2014	2014	Alunos com NEE	NEE gerais	TIC	Colóquio: Inclusividade e Ensino	Google
15	A produção de conteúdos inclusivos sensibilização e formação de utilizadores num contexto universitário a)*	Bruno Marçal Denise Santos Célia Pinto	2014	2014	Alunos com NEE	NEE gerais	TIC	INCLUDIT-Conferência Nacional para a Inclusão	Google

*a) Comunicação em poster

Na tabela 5, é descrito o único documento encontrado que se insere na categoria de Capítulos de Livros. Este documento foi publicado *online* em 2010. A população estudada são os alunos com NEE, mais concretamente, alunos com Dislexia. A área em que se debruça este capítulo de livro é a Psicologia. Este capítulo pertence ao Livro *Investigación en Convivencia Escolar: variables* e encontra-se disponível na base de dados do RCAAP.

Tabela 5

Caracterização do Capítulo de Livro

Título	Autor	Ano	Publicação Online	Amostra	Tipo de Necessidade	Capítulo do Livro	Base de Dados
Dislexia em estudantes no ensino superior: alguns dados de intervenção no Instituto Politécnico de Leiria	Sandra Alves Luís Pereira Filipe Ana Patrícia Pereira Graça Maria dos Santos Batista Seco Marcelino Pereira	2010	2010	Alunos com NEE	Dislexia	Investigación en Convivencia Escolar: variables	RCAAP

Pertinência da Produção Científica realizada nas NEE no ES em Portugal

Além do estudo bibliométrico da produção científica realizada sobre as NEE no ES em Portugal, analisamos a pertinência e o contributo que a mesma permitiu a esta área, através da análise de conteúdo dos documentos encontrados (teses de mestrado e doutoramento, artigos em revistas nacionais e internacionais, documentos em conferência e capítulo de livro). Assim sendo, definiram-se para análise três temas *à priori*: Objetivos, Metodologia e Resultados gerais, procedendo-se à organização de categorias emergentes em cada um deles (Tabela 6).

Conforme se pode verificar na Tabela 6, os principais objetivos dos documentos consultados podem ser agrupados em três objetivos centrais:

a) Reflexão e Compreensão. Esta categoria subdivide-se em duas categorias específicas: inclusão no ES “*Contribuir para a reflexão e compreensão da realidade da inclusão das NEE no Ensino Superior*” (Abreu, 2011) e facilitar propósitos de intervenção “*Contribuir para a construção de uma proposta de apoio ao modelo pedagógico virtual*” (Moleirinho, 2013).

b) Contribuir para a caracterização, que também está subdividida em categorias específicas: Caracterização dos alunos “*Contribuir para a reflexão e compreensão da inclusão das pessoas com NEE, através da caracterização de um grupo de alunos com NEE que frequenta o ensino superior (...)*” (Abreu, 2011), ainda dentro da categoria da caracterização dos alunos, são especificadas a caracterização dos alunos com NEE na sua generalidade “*Contribuir para a reflexão e compreensão do processo de inclusão de estudantes com NEE na instituição de Ensino Superior*” (Antunes, Faria, Rodrigues & Almeida, 2013) e a caracterização dos alunos com NEE mais específicas “*Identificar e caracterizar os estudantes com deficiência visual no Ensino Superior Português*” (Espadinha, 2010). Também são especificadas formas de apoio, nomeadamente, estratégias pedagógicas “*(...) colaborar de forma indireta para a adoção de medidas educativas mais adequadas às NEE dos estudantes*” (Faria, 2012) e serviços prestados “*Analisar o papel da biblioteca universitária na inclusão social e digital do indivíduo portador de deficiência visual*” (Neto, 2014).

c) Contribuir para a construção de instrumentos de avaliação “*Construir e validar 3 instrumentos de avaliação*” (Fernandes & Almeida, 2007).

Quanto à metodologia utilizada para realizar os estudos, é variada e foi analisada em função de três categorias, neste caso definidas previamente, uma vez que são típicas deste tema em análise:

a) Participantes especificando duas subcategorias: Amostra Alargada “74 pessoas com deficiência visual” (Espadinha, 2010) e Amostra Reduzida “6 jovens adultos surdos” (Jorge & Ferreira, 2007).

b) Nos instrumentos as categorias que surgiram foram: Entrevista (Santos, 2014), Questionário (Delgado, 2013), Observação (França, 2014) e Análise Documental (França, 2014).

c) Quando à tipologia de documentos, encontrou-se a Quantitativa (Delgado, 2013), Qualitativa (Faria, 2012) e Mista (Monteiro & Gomes, 2009).

Nos resultados gerais considerou-se três grandes categorias:

a) Caracterização dos alunos com NEE “*Caraterização dos alunos: Entrada tardia no Ensino Superior; portadores de vários tipos de deficiência desde motoras, sensoriais e neurológicas; natureza da problemática congénita e adquirida; todos os participantes beneficiaram, em algum momento do percurso escolar, de apoios educativos*” (Abreu & Antunes, 2011).

b) Perceção subdividida na Perceção dos Alunos “*Das barreiras relativas ao presente destacaram: limitações no material pedagógico; dificuldades económicas; barreiras arquitetónicas; mobilidade; falta de apoio; incompreensão da incapacidade pelos professores; discriminação; dificuldade em sala de aula; dificuldade no exercício do trabalho; baixa autoestima e independência*” (Gonçalves & Cardoso, 2010) e a Perceção dos Professores “*Este grupo de professores reconhece que a inclusão deve acontecer como resultado de um direito à educação e à formação dos alunos com NEE, não só como direitos legais e sociais, mas também como resposta do sistema educativo aos que revelam mais dificuldades de adaptação*” (Antunes & Faria, 2013).

c) Por fim, os resultados ressaltam a categoria da Intervenção, nomeadamente, ao nível da legislação “*É necessário desenvolver esforços devido ao aumento de alunos com NEE no ES tornando-se assim inevitável uma melhor legislação e regulamentação de apoio a estes estudantes.*” (Castanheira, 2013), ao nível de recursos “*Foi denotado o fraco interesse em fomentar estratégias para a aquisição de coleções de documentos em formato especial, desencadeando uma prática de exclusão não permitindo a promoção de uma biblioteca inclusiva ao limitar a oferta e divulgação de novos suportes; Foi*

registado que a maioria não dispõe de nenhum dos suportes considerados essenciais; Foi verificado uma insignificante procura no auxílio aos departamentos da BAES” (Delgado, 2013) e ao nível de serviços “Pensamos que pode constituir uma mais valia, a implementação de um núcleo de apoio aos alunos portadores de deficiência nas instituições de ensino superior, à semelhança do que acontece noutros países” (Abreu, 2010).

Tabela 6

Categorias da Pertinência da produção Científica

Tema	Categorias
Objetivos	Reflexão e Compreensão Inclusão no ES Facilitar propósitos de intervenção Contribuir para a caracterização Alunos com NEE Alunos com NEE gerais Alunos com NEE em grupos mais específicos Formas de apoio Estratégias pedagógicas Serviços ou Gabinetes Contribuir para a construção de instrumentos de avaliação
Metodologia	Participantes Número de Participantes Amostra Alargada Amostra Pequena Instrumentos Entrevista Questionário Observação Análise Documental Tipologia Quantitativa Qualitativa Mista
Resultados	Caracterização dos alunos com NEE Perceção Dos alunos Dos professores Intervenção Legislação Recursos Serviços

Discussão dos Resultados

A elaboração deste trabalho está assente no propósito de contribuir para a reflexão e sensibilização acerca das Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior. Para tal, procedeu-se à sistematização científica em Portugal, recorrendo ao levantamento bibliográfico de todos os documentos científicos disponíveis sobre o tema, em três bases de dados: o RCAAP, o Google e a B-On; elaborando-se, ainda, uma análise documental sobre os mesmos. Assim, são discutidos em seguida os resultados anteriormente apresentados.

De acordo com a ordem cronológica, os primeiros documentos encontrados são datados de 2007, ano em que ocorre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, para divulgar esclarecimentos acerca das obrigações e deveres dos Estados, de modo a assegurar os direitos iguais, incluindo os cidadãos com deficiências (United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights e Inter-parliamentary Union, 2007). É possível, assim, constatar que a investigação científica em Portugal sobre as NEE no Ensino Superior surgiu, sensivelmente, nove anos após as recomendações do Conselho da Europa aos Estados Membros sobre o acesso ao Ensino Superior, promovendo e implementando medidas especiais necessárias para evitar situações de discriminação (Council of Europe e Committee of Ministers, 1998).

Contudo, considerando que foi a partir de 1985 que surgiu a preocupação pela integração dos alunos, através da portaria nº 787/85 de 17 de outubro, pelo acréscimo ao *numerus clausus* estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no Ensino Superior de candidatos portadores de deficiência física ou sensorial, verifica-se que a atenção científica ao tema das NEE no Ensino superior ocorre vinte e dois anos após a publicação da portaria referida. É de salientar que neste intervalo de tempo a publicação da portaria nº 216/94 de 12 de abril estabeleceu 1 % das vagas do contingente especial para estudantes com deficiência física ou sensorial e, em 2001, através da portaria nº 715/ 2001 de 12 de julho, as vagas do contingente especial foram alargadas para 2% das vagas fixadas para a 1ª fase. Considerando esta portaria, o interesse científico pelo tema surge um ano após o lançamento do primeiro plano de ação para a integração de pessoas com deficiência, criado em 2006 (Caleira, s/d).

Convém ressaltar ainda que, num total de trinta e cinco trabalhos, produzidos a partir de 2007, em formato de artigo científico e documento apresentado em

conferência, até 2015, ano em que se registou apenas um artigo científico, até ao momento, o maior número de publicações registou-se em 2013. Apesar de estes dados serem um indício de que o interesse científico pelo tema em análise aumentou ligeiramente nos anos mais recentes, é necessário ter em consideração que estes artigos são os que se encontram acessíveis nas três bases de dados anteriormente indicadas, podendo haver uma parte da produção científica não disponível na *internet*, que permita uma análise mais concreta da evolução temporal da produção científica sobre o tema em estudo. De acordo com Patrício (2014), e acerca desta constatação, a escassez de investigação não é sinónimo que os estudantes com NEE não estejam presentes no Ensino Superior, mas sim, que existe pouco investimento nesta temática.

No que diz respeito ao tipo de investigação científica existente sobre as NEE no Ensino Superior, as publicações encontram-se em formato de Teses de Mestrado e Doutoramento, Artigos Científicos em Revistas Nacionais e Internacionais, Documentos em Conferência e Capítulo de Livro. É possível apurar que o formato de investigação encontrado em maior número, nas bases de dados, são os Documentos em Conferências, seguindo-se os artigos em Revistas Nacionais e Internacionais, as Teses de Mestrado e Doutoramento e, por fim, os Capítulos de Livro.

Relativamente aos tipos de NEE, as necessidades são abordadas genericamente, sendo poucos os estudos que especificam o tipo de NEE, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Dislexia. Isto pode ser indicador de que a investigação científica realizada procura contribuir para a reflexão e compreensão do tema no seu âmbito geral, não tendo sido, ainda, criado um espaço que se evidencie para uma reflexão mais pormenorizada e individualizada, consoante o tipo de NEE.

Realçando as áreas de conhecimento que têm realizado investigação acerca das NEE no Ensino Superior, elas são diversificadas, surgindo a Psicologia, as TIC, as Ciências da Educação, as Ciências da Documentação e Informação, a Psicomotricidade, a Enfermagem e o Direito. As Ciências da Educação predominam nas Teses de Mestrado e Teses de Doutoramento, a área da Psicologia é dominante nos artigos de Revista Nacional e Internacional, por sua vez, nos documentos em conferências, surgem as TIC e, no Capítulo de Livro, destaca-se a Psicologia. Estes dados ilustram um interesse em várias áreas, desde as sociais, às da saúde e de direito, o que poderá ser ilustrador da transversalidade do tema das necessidades educativas especiais, exigindo esforços sociais variados para a sua compreensão e para uma melhor intervenção. Outro aspeto que se poderá coadunar com este resultado diz respeito à própria intervenção

continuada por parte dos organismos internacionais, iniciada com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e com a Declaração dos Direitos das Crianças (1959), aprovados pelas Nações Unidas (Felizardo, 2010), e que se estende ao longo do tempo, a título de exemplo, a aprovação do “Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência”, pelas Nações Unidas, que encoraja os Estados a concretizar objetivos de igualdade e participação plena das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento (United Nation, 1983; Resolução 37/52; Felizardo, 2010). As intervenções por parte dos órgãos políticos e sociais poderão ter resultado numa maior consciencialização e interesse na compreensão do tema em estudo, abrangendo todas as áreas.

O interesse científico pelo tema manifesta-se a nível nacional, assistindo-se ao contributo de várias instituições portuguesas, no que concerne à produção de investigação. Exemplificando: nas Teses de Mestrado e Teses de Doutoramento, destacam-se a Universidade da Madeira, a Universidade de Lisboa e a Universidade de Aveiro, apesar de se registar o contributo de outras instituições, como a Universidade de Trás-os-Montes e a Universidade Aberta.

De acordo com a análise da produção científica elaborada, os principais objetivos sinalizados ilustram uma preocupação dos investigadores acerca do conhecimento das características: a) Da população estudantil, nomeadamente, de alunos com necessidades educativas especiais numa lente geral e também recorrendo a grupos específicos; b) De variáveis contextuais relacionadas com as NEE, como as formas de apoio e estratégias pedagógicas existentes, e de serviços e gabinetes de apoio. Outro objetivo que ressalta consiste na reflexão e compreensão norteada para a inclusão no Ensino Superior, o que permite facilitar propósitos de intervenção junto da população em estudo. E ainda é possível averiguar que existe já uma investigação preocupada com a intervenção e com a avaliação do conhecimento mais profundo da problemática, mediante a construção de instrumentos que permitam o mesmo.

Relativamente à metodologia usada nos estudos, no que diz respeito aos participantes, alguns estudos recorrem a amostras pequenas (maioritariamente em estudos qualitativos) e outros a amostras alargadas. Acerca dos instrumentos utilizados na recolha dos dados, as entrevistas semiestruturadas surgem com maior frequência, seguindo os questionários e ainda a combinação de instrumentos, como na Tese de Mestrado produzida por Santos (2014), em que foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Tal evidência, aliada à constatação de que a maior parte

dos estudos utilizam a metodologia qualitativa ou mista, e em menor número a metodologia quantitativa, torna claro que a investigação sobre o tema em análise procura compreender e descrever o fenómeno globalmente considerado (o que poderá estar relacionado com o estudo das NEE em geral, sem que os seus tipos específicos constituam um foco frequente) (Évora, 2006; Almeida & Freire, 2008).

Os resultados apontados nas investigações sinalizadas agrupam-se em três grandes temas, nomeadamente: a caracterização dos alunos com NEE (Abreu, 2011; Abreu & Antunes, 2011; Abreu, Antunes, & Almeida, 2012; Amante & Marçal, 2014; Jorge & Ferreira, 2007; Marçal, Amante, Segurado, & Santos, 2013); a perceção dos alunos e dos docentes (exemplo: Antunes, Abreu, & Faria, 2013), e ainda a intervenção dos organismos sociais, através da criação de legislação (Espadinha, 2010), e académicos, mediante a disponibilização de recursos e serviços (Jorge & Ferreira, 2007; Gonçalves & Cardoso, 2010; Santos, 2014). Os resultados ilustram, não só uma preocupação científica acerca do conhecimento da população sinalizada, os alunos com NEE, como também nas perceções dos docentes que intervêm em contexto universitário e ainda dos esforços sociais e académicos no sentido da inclusão, que se operacionaliza através da legislação e envolve os recursos contextuais e a criação de serviços adequados e ajustados às necessidades da população.

Conclusão

Em jeito de conclusão, consideramos que a preocupação sobre as NEE no ES traduz-se pela produção de investigação científica nas Teses de Mestrado e Doutoramento, Artigos em Revistas Nacionais e Internacionais, Documentos em Conferência e Capítulo de Livro.

Notou-se ao longo dos anos incremento da investigação científica, o que pode ser indicador de uma maior preocupação nesta temática, além de se assistir ao contributo de várias áreas do conhecimento proveniente da transversalidade da temática e de várias instituições do ES, em Portugal.

A preferência pela metodologia qualitativa nos estudos torna evidente que a investigação sobre o tema pretende compreender e descrever o fenómeno globalmente. A este propósito, poderemos relacionar o facto das NEE serem estudadas na generalidade e não especificando os tipos de NEE. Contudo, existe uma maior preocupação pela recolha de dados junto dos alunos, quando comparados com outros grupos.

Os resultados das investigações, genericamente, debruçam-se sobre as características dos alunos com NEE, as perceções dos alunos e dos docentes e a intervenção a vários níveis, nomeadamente ao nível da legislação, recursos ou serviços. Podemos verificar, neste sentido, que existe necessidade de intervenções mais adequadas como, o desenvolvimento de uma melhor legislação e regulamentação de apoio aos estudantes com NEE, a adaptação de materiais e a disponibilização de recursos e de informação.

Esta necessidade de intervenção poderá contribuir para estudos futuros, focando algumas fragilidades na intervenção realizada até ao momento.

Uma das principais limitações deste estudo prende-se com a utilização das palavras chave e com a pesquisa nestas três bases de dados. Neste sentido, se tivessem sido utilizadas outras palavras chave, eventualmente, poderiam ser encontrados outros estudos. Deste modo, o número de estudos encontrados poderá não corresponder ao número real de documentos sobre as NEE no ES.

Em suma, terminamos este estudo realçando que, apesar de existir uma maior necessidade de intervenção, não devemos esquecer que, segundo Sassaki (1997), para a inclusão acontecer, terá de existir um movimento da pessoa com NEE e da estrutura social promotora da inclusão, que se influenciam mutuamente. Neste sentido, a inclusão poderá trazer benefícios tanto ao aluno como à instituição.

Bibliografia

- Abreu, M, Antunes, A. & Leandro, A. (2012). A inclusão no ensino superior: estudo exploratório numa universidade portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.
- Abreu, M. & Antunes, A. (2011) Alunos com necessidades educativas especiais: estudo de caso no ensino superior. *Livro de Atas Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade de Corunha.
- Abreu, S. M. (2011). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

- Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Especiais. (2015). *Guia de Acessibilidades do Ensino Superior* Acedido a 4 de agosto, de <http://www.european-agency.org/agency-projects/heag/home-page-pt>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, S., Filipe, L. Pereira, A., Santos, G. (2009). Dislexia no Ensino Superior: contributo do serviço de Apoio ao Estudante e do Centro de Recursos para a Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria. *Livro de Atas do I Congresso Internacional Family, School, Society*, Porto.
- Amante, M & Marçal, B. (2014) *Informação para a inclusão numa biblioteca do Ensino Superior*. Comunicação apresentada no Colóquio: Inclusividade e Ensino, Lisboa.
- Antunes, A. & Faria, C. (2013) A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre perceções de mudança social, institucional e pessoal. *Indagatio Didactica*, 5(2), 475-488.
- Antunes, A., Abreu, M., Faria, C. (2013). Ensino Superior Inclusivo? Vozes de alunos e professores numa universidade portuguesa. *Livro de Atas do I Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura*, Vila Nova de Gaia.
- Antunes, A., Faria, C., Rodrigues, S. & Almeida, L. (2013) Inclusão no Ensino Superior: percepção de professores numa universidade portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, 7(2), 140-150.
- Araújo, C. (2006). Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, 12(1), 11-32.
- Araújo, P. (2009). *Protocolo de actuação dos Serviços de Apoio a estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior*. Comunicação apresentada no I Seminário GTAEDS, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Associação Portuguesa de Deficientes (2005). *Educação Inclusiva, educação de qualidade para todos – Inclusão das crianças e jovens com deficiência no ensino regular*. Acedido a 5 de agosto de 2015, de http://www.apd.org.pt/index.php?option=com_docman&task=doc
- ATPED. (2015). *Histórico de ATPED: Apoio técnico-pedagógico a estudantes com deficiência*. Acedido a 28 de agosto de 2015, de http://www.uc.pt/depacad/atped/historico_atped/
- Bairrão, J. (1998) *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Bairrão, J., Pinto, I., Rodrigues, A., Silva, M., & Tormenta, J. (1985) Uma experiência psicopedagógica no ensino primário. *Cadernos de psicologia*, 1, 103-110.
- Bardin, L. (2008) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barros, D, Dias, I., & Seara, I. (2013) *E-learning no ensino superior: práticas de integração no âmbito do projeto Acessibilidades*. Comunicação apresentada no 7º Seminário Exclusão Digital na Sociedade de Informação, Universidade de Lisboa.
- Barros, D., Dias, I., & Seara, I. (2013) Projeto Acessibilidades: a educação à distância inclusiva no ensino superior. *Revista Teoria e Prática na Educação*, 16(1), 7-19.
- Batanero, J. M. (2004). Necesidades educativas especiales en el contexto universitario español. *Revista de la Educación Superior*, 33(131).
- Bisol, A. & Valentini, C. (2012) Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 263-280.
- Caleira, J. (s/d). Do princípio da igualdade nos contingentes especiais de acesso ao Ensino Superior. *Verbo Jurídico*, 1-29.

- Castanheira, L (2013) Integração de alunos com necessidades especiais no ensino superior: a evidência de um percurso. *Livro de Atas do Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*, Corunha.
- CERTIC. (2015). CERTIC - *Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade*. Acedido a 29 de agosto de 2015, de http://www.acessibilidade.net/certic_utad.php
- CNE (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE
- Conselho da Europa. (1992). *Uma política coerente para a reabilitação das pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013) *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Council of Europe e Committee of Ministers. (1998). *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on access to higher education*. Acedido a 15 de agosto de 2015, de http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/access%20to%20higher%20education_recommendation.pdf
- Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de Dezembro de 2009. *Diário da República nº 252-I Série*.
- Decreto-Lei n.º 3/ 2008*, de 7 de Janeiro. *Diário da República nº 4-I Série*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 319/ 91*, de 23 de Agosto. *Diário da República nº 193- I Série*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 35/ 90*, de 25 de Janeiro. *Diário da República nº 21-I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/ 2001, de 18 de Janeiro. Diário da Republica nº 15-I Série. Ministério da Educação.

Delgado, R. (2013) *Serviço para pessoas com deficiência visual nas bibliotecas*. Dissertação de Mestrado: Universidade de Lisboa.

Despacho 33/SERE/88 de 30 de setembro. Diário da Republica nº 227- II Série. Ministério da Educação

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 17 de agosto. Diário da Republica nº 189- II Série. Ministério da Educação

Despacho n.º 105/ 97, de 1 de Julho. Diário da Republica nº 149-I Série. Ministério da Educação.

Dickinson, Y. (2006). *Embedding success: enhancing the learning experience for disabled students*. York: The Higher Education Academy

Direção Geral do Ensino Superior. (2012). *Concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público: Contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial: 2007- 2011*. Acedido a 23 de agosto de 2015, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/>

Duarte, E. R., Rafael, C. B. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M. & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (2), 289-300.

Espadinha, A. C. (2010). *Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos de baixa visão*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Faria, C. (2012) *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

- Felizardo, S. M. (2010). *Perspetivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Comunicação apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Ferrari, M. A., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(4), 636-64.
- Ferreira, L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- França, S. (2014) *Inclusão de alunos com NEE no ensino superior: um estudo de caso na universidade Estadual de Monte Carlos (Unimontes)*. Tese de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes.
- Gabinete do Secretariado Estado Adjunto e da Reabilitação, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência. (2006). *1º Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009*. Acedido a 13 de agosto de 2015, de <http://www.inr.pt/uploads/docs/programaseprojectos/paipdi/PAIPDIdesenv.pdf>.
- GAED. (2015). *Gabinete de Apoio ao Estudante Deficiente* Acedido a 29 de agosto de 2015, de <http://www.uminho.pt/Default.aspx?tabid=29&pageid=458&lang=pt-PT>
- GPUA. (2015). *Apresentação de "alunos com necessidades educativas especiais" do Gabinete Pedagógico*. Acedido a 29 de agosto de 2015, de <http://www.ua.pt/pedagogico/PageText.aspx?id=1762>

- Jorge, A. & Ferreira, A. (2007) Transição de alunos surdos para o Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 335-357.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86*, de 14 de Outubro. Diário da Republica nº 237-I Série. Ministério da Educação.
- Marçal, B., Santos, D., & Pinto, C. (2014) *A produção de conteúdos inclusivos sensibilização e formação de utilizadores num contexto universitário*. Comunicação apresentada para a INCLUDiT- Conferência Nacional para a Inclusão, Leiria.
- Marçal, B., Amante, M, Segurado, T., & Santos, D. (2013) *Informação para a Inclusão*. Comunicação apresentada para a INCLUDiT- Conferência Nacional para a Inclusão, Leiria
- Marçal, T. (2013) *Inclusão no ensino superior: retratos de estudantes com deficiência*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Marchesi, A. (2004) Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas In S. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (2ª Eds) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed
- Marques, G. M. (2006). *As crenças na inclusão e o conceito de autoeficácia dos professores: Contributos para a formação de professores e para a consolidação do movimento inclusivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Martins, A. & Martins, A. (2012) Bibliotecários de instituições de ensino superior quebram barreiras. *Livro de Atas do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, Lisboa.
- Maudinet, M. (2003). *Access to social rights for people with disabilities in Europe*. Acedido a 15 de agosto 2015, de http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Access%20to%20social%20rights%20%20in%20Color.pdf
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2006) *European Agency for Development in Special Needs Education*. Acedido a 03 de agosto de 2015, de <http://www.european->

agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume2/Thematic-PT.pdf

Moleirinho, M. (2013). *Contributos para a inclusão digital dos estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior à Distância: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.

Monteiro, R. & Gomes, M. (2009) *Estudo de práticas de acessibilidade e inclusão digital nas universidades públicas portuguesas*. Comunicação apresentada no VI Congresso Internacional de TIC na Educação, Braga.

Monteiro, R. & Gomes, M. (2009) Práticas de e-learning nas universidades publicas portuguesas e a problemática da acessibilidade e inclusão digitais. *Livro de Atas do X Congresso Internacional Galego Português*, Braga.

Morales, A. P. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

NAE. (2009). *Apresentação do "Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais" do Núcleo de Apoio ao Estudante*. Acedido a 29 de agosto de 2015, de <http://www.nae.uevora.pt/aenec>

Neto, L. (2014) O papel social da biblioteca universitária na inclusão do individuo portador de deficiência visual. *Cadernos BAD*, 1, 19-31.

OCDE. (2003). *Disability in higher education*. Paris: OECD Publication Service.

Patrício, M. I. (2002). Políticas de inclusão no sistema educativo: a escola e a socialização das pessoas com deficiência. *Revista Portuguesa de Administração e Políticas Públicas*, 3 (1-2), 119-128.

Patrício, M. I. S., (2004). *Percursos Acadêmico e Profissional do estudante com deficiência na Universidade de Coimbra (1989-2003)*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

- Pereira, M. (2006) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior, *UNIrevista*, 1 (2), 1-6.
- Pires, L. A. (2007). *A caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência - estudo de caso*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pires, S. (2015) A inclusão no ensino superior: realidade ou miragem?. *Plural & Singular*, 10, 24-45.
- Portaria nº 216/94 de 12 de abril. *Diário da República nº 85-I Série*. Ministério da Educação.
- Portaria nº 715/2001 de 12 de julho. *Diário da República nº 160-I Série*. Ministério da Educação.
- Portaria nº 787/85 de 17 de outubro. *Diário da República nº 239-I Série*. Ministério da Educação.
- Regadas, N. & Ribeiro, A. (2011) *As TIC na capacitação de docentes da Universidade do Porto para a acessibilidade e inclusão*. Comunicação apresentada no I Encontro Nacional Superar as Barreiras com as TIC, Universidade de Aveiro.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Stenberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Resolução 37/52 *World Programme of Action concerning Disabled Person*. Acedido a 28 de agosto de 2015, de <http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r052.htm>.
- Riddell, S., Tinklin, T. & Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education: perspectives on widening access and changing policy*. London: Routledge
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. *Revista Educação Especial*, 23, 9-15.

- Rodrigues, S., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A.P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. *Livro de Atas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade da Corunha.
- SAED. (2015). *Apresentação do "Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente"* Acedido a 29 de agosto de 2015, de <http://sdi.letras.up.pt/default.aspx?pg=saedup.ascx&m=11>
- Santos, E. (2014). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: estudo qualitativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Sasaki, R. (1997). *Inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: Manuscrito do Autor (Não publicado)
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1995). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Acedido a 15 de agosto de 2015, de <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>
- Sibbald, A., Robertson, R. & Bebbington, D. (2006). *Diversity Resources Project*. Acedido a 29 de agosto de 2015, de <http://www.lfhe.ac.uk/diversity/drp/report.pdf>
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silveira, K., Enumo, S. & Rosa, E. (2012) Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambientes inclusivos: uma revisão da literatura. *Revista de Educação Especial*, 4, 18, 695-708.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Comunicação apresentada no Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha.

- UNESCO (1998). *Report of the United Nations Consultive Expert Group Meeting on International Norms and Standards relating to Disability – Legal Framework*. Acedido a 4 de agosto de 2015, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/disberk3.htm>
- United Nations. (1983). *World Programme of Action concerning Disabled Persons*. Acedido a 3 de agosto de 2015, de <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=23>
- Vickerman, P. & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21-32.