UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MICHELE LEMOS DE OLIVEIRA SOUSA CARVALHO

POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Uberlândia – MG
2025

MICHELE LEMOS DE OLIVEIRA SOUSA CARVALHO

POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.
Orientadora: Prof.ª Dra. Valéria Peres Asnis

Uberlândia – MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C331
2025

Carvalho, Michele Lemos de Oliveira Sousa, 1984-
Políticas públicas e ações institucionais de acessibilidade nas IES: um estudo comparado entre Brasil e Portugal [recurso eletrônico] / Michele Lemos de Oliveira Sousa Carvalho. - 2025.

Orientadora: Valéria Peres Asnis.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.566
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Asnis, Valéria Peres,1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br -
ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 28/2025/943, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de agosto de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h05
Matrícula do Discente:	12312EDU016				
Nome do Discente:	MICHELE LEMOS DE OLIVEIRA SOUSA CARVALHO				
Título do Trabalho:	"Políticas públicas e ações institucionais de acessibilidade nas IES: um estudo comparado entre Brasil e Portugal"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Produção do Conhecimento na área na última década"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/valeria-peres-asnis/invite_userid), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Lisbeth Soares - UFMT; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Valéria Peres Asnis - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Valéria Peres Asnis, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a)candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/08/2025, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/08/2025, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Lisbeth Soares**, **Usuário Externo**, em 25/08/2025, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6595139** e o código CRC **37F1FB6C**.

AGRADECIMENTOS

No percurso para a finalização desta pesquisa, compartilho a minha ressignificação do verbo *aprender* com este trabalho. A pesquisa acadêmica exige reaprender a ler e reaprender a escrever, o que, consequentemente, implica um aprendizado constante.

No decorrer desse caminho, em janeiro de 2024, fui acometida com uma surdez súbita no ouvido direito, de nível moderada. Os desafios que eram vivenciados antes da surdez foram potencializados, dado que ela trouxe um zumbido incessante e perturbador. Em virtude disso, a dificuldade em concentrar e em compreender as leituras se tornou o novo desafio, e, assim, me encontro nessa trajetória de reaprender — não apenas no âmbito acadêmico, mas também no pessoal.

A certeza que me acompanha é a de que, em momento algum, estive sozinha, pois Deus foi meu sustento e amparo, principalmente quando acreditei que não seria possível avançar até aqui.

Deixo o meu agradecimento a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso, em especial:

À minha família, pelo apoio e por todas as orações que me fortaleceram; e especialmente, ao José Guilherme, pelo companheirismo, pela parceria incansável e por não me deixar desistir. Tive também a companhia amorosa e leal das minhas três cachorrinhas — Mimosa, Pretinha e Balinha — presenças indispensáveis para a realização desta pesquisa.

À professora Dra. Valéria Peres Asnis, minha orientadora, pelas orientações fundamentais para a construção deste trabalho. Agradeço também por toda a compreensão e paciência que me foram dedicadas ao longo desse processo.

Às professoras Dra. Vilma Aparecida de Souza e Dra. Maria Célia Borges, que participaram da banca de qualificação, e às professoras Dra. Lisbeth Soares e Dra. Vilma Aparecida de Souza, que integraram a banca de defesa, pelo cuidado, pela atenção e por ampliarem os horizontes da pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), por tantos conhecimentos partilhados.

Às amigas que fizeram parte desta caminhada — Emanuele Gonçalves, Fernanda de Magalhães, Leiriane Martins, Maiza dos Santos, Nilma Silva, Tatiane da Silva e Lara Rodrigues — pela presença, pelos aprendizados e pela força que tornaram o caminho mais leve.

Às colegas de trabalho, pela compreensão, apoio e parceria, essenciais para essa caminhada acadêmica.

RESUMO

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objeto de investigação duas Instituições de Ensino Superior: a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Brasil, e o Instituto Universitário de Lisboa (Iscte), em Portugal. A pesquisa teve como objetivo compreender se, e como, as diretrizes e princípios de acessibilidade são viabilizados nesses espaços institucionais, considerando os desafios, avanços, limitações e lacunas na promoção de uma Educação Superior inclusiva. Trata-se de um Estudo Comparado, associado à Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Ball, Maguire e Braun, 2016), ancorado na teoria crítica de Michael Apple (2001; 2003), articulado à perspectiva sócio-histórica da Educação Comparada (Nóvoa, 2009; 2017). A pesquisa foi desenvolvida em três momentos: (1) pesquisa bibliográfica e análise documental sobre as influências políticas e econômicas internacionais na formulação das políticas de inclusão no Ensino Superior no Brasil e em Portugal; (2) análise documental da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e do Decreto-Lei nº 54/2018 de Portugal; (3) estudo das ações dos núcleos institucionais de acessibilidade – o Núcleo de Acessibilidade da UFU e o Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (SAS/GNEE) do Iscte. Os resultados indicam que, embora ambas as instituições tenham avançado na formalização de ações voltadas à promoção da acessibilidade, ainda existem barreiras significativas no cotidiano universitário, especialmente relacionadas à atuação institucional fragmentada e aos desafios substanciais para garantir a efetivação plena da acessibilidade e permanência dos estudantes. Verificou-se também que as políticas são frequentemente traduzidas de modo desigual nas práticas institucionais, revelando tensões entre a proposta normativa e sua efetiva materialização – conforme aponta a teoria da atuação (Ball *et al*., 2016). A pesquisa conclui que as ações do Núcleo de Acessibilidade e do Gabinete de Apoio aos Estudantes são fundamentais, mas insuficientes quando não articuladas a um compromisso institucional mais amplo e sustentado com a justiça social.

Palavras-chave: Ensino Superior; Políticas Públicas; Educação Especial; Necessidade Específica; Acessibilidade.

ABSTRACT

This study is part of the Research Line State, Policies, and Education Management of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia and investigates two Higher Education Institutions: the Federal University of Uberlândia (UFU, Brazil) and the University Institute of Lisbon (Iscte, Portugal). The research has as purpose to understand whether and how accessibility guidelines and principles are implemented within these institutional contexts, considering the challenges, progress, limitations, and gaps in promoting inclusive higher education. It's a comparative study associated with the Policy Cycle Approach (Ball, 1994; Ball, Maguire & Braun, 2016), grounded in Michael Apple's Critical Theory (2001; 2003) and articulated with the socio-historical perspective of Comparative Education (Nóvoa, 2009; 2017). The study was conducted in three stages: (1) bibliographical research and document analysis on international political and economic influences on the formulation of inclusion policies in Higher Education in Brazil and Portugal; (2) documentary analysis of the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13.146/2015) and Portugal's Decree-Law No. 54/2018; (3) examination of the actions of institutional accessibility centers—the UFU Accessibility Center and Iscte's Support Office for Students with Special Needs (SAS/GNEE). The results indicate that, although both institutions have advanced in formalizing actions aimed at promoting accessibility, significant barriers remain in daily university life, particularly related to fragmented institutional action and the challenges of ensuring full accessibility and student permanence. It was further observed that policies are often unevenly translated into institutional practices, revealing tensions between normative proposals and their effective implementation, as discussed in policy enactment theory (Ball *et al.,* 2016). The findings allow us to conclude that efforts of the Accessibility Center and the Support Office are essential but insufficient when not connected to a broader and sustained institutional commitment to social justice.

Keywords: Higher Education; Public Policies; Special Education; Specific Needs; Accessibility.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Estrutura do Grupo Banco Mundial 48
Figura 2 – Linha do Tempo – Convenções e Declarações Internacionais Compartilhadas entre Brasil e Portugal 62
Figura 3 – Linha do Tempo – Influência das Convenções e Declarações Internacionais nas Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Brasil 70
Figura 4 – Linha do Tempo – Influência das Convenções e Declarações Internacionais nas Políticas de Educação Inclusiva em Portugal 77
Figura 5 – Localização dos *Campi* da UFU no Estado de Minas Gerais 123
Figura 6 – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (UFU) 127
Figura 7 – Distribuição de Vagas para o Ingresso na UFU – Sisu/Enem e Concurso Seletivo Vestibular 129
Figura 8 – Localização dos *Campi* do Instituto de Lisboa no Distrito de Lisboa 161
Figura 9 – Apresentação do Conteúdo disponível no Manual de Apoio para Docentes - Estudantes com Necessidades Específicas (Iscte) 173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas de 2014 a 2023 104
Gráfico 2 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior nos Cursos de Graduação Presenciais e EAD - (Instituições públicas e privadas) de 2014 a 2023 105
Gráfico 3 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior – Cursos de Graduação Presencial (IES públicas) de 2014 a 2023 106
Gráfico 4 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior – Cursos de Graduação Presencial (IES privadas) de 2014 a 2023 106
Gráfico 5 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior – Cursos de Graduação EAD (IES públicas) de 2014 a 2023 107
Gráfico 6 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior – Cursos de Graduação EAD (IES privadas) de 2014 a 2023 108
Gráfico 7 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior (IES públicas e privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 111
Gráfico 8 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior Presencial (IES públicas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 112
Gráfico 9 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior Presencial (IES privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 113
Gráfico 10 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior EAD (IES públicas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 114
Gráfico 11 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior EAD (IES privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 115
Gráfico 12 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior (IES públicas e privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 116
Gráfico 13 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior Presencial (IES públicas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 118
Gráfico 14 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior Presencial (IES privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 119
Gráfico 15 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior EAD (IES públicas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 120
Gráfico 16 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior EAD (IES privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023 121

Gráfico 17 – Matrículas de Estudantes de Graduação na UFU (Presencial e EAD) de 2014 a 2023 124
Gráfico 18 – Matrículas de Estudantes de Graduação público da Educação Especial na UFU de 2014 a 2023 125
Gráfico 19 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial nos cursos de Graduação (presencial) da UFU de 2014 a 2023 137
Gráfico 20 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial nos cursos de Graduação (EAD) da UFU de 2014 a 2023 138
Gráfico 21 – Concluintes Cursos de Graduação - Estudantes público da Educação Especial (presencial) da UFU de 2014 e 2023 139
Gráfico 22 – Concluintes Cursos de Graduação - Estudantes público da Educação Especial (EAD) da UFU de 2014 e 2023 140
Gráfico 23 – Novos Estudantes Inscritos no Ensino Superior em Portugal nas IES Públicas (Universitário e Politécnico) e IES Privadas (Universitário e Politécnico) de 2014/2015 a 2023/2024 149
Gráfico 24 – Novos Estudantes Inscritos no Ensino Superior em Portugal nas IES Públicas e Privadas - Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) e Licenciatura (1º Ciclo) de 2014/2015 a 2023/2024 150
Gráfico 25 – Vagas EAD para o Ensino Superior – 2024/2025 151
Gráfico 26 – Evolução do número de Estudantes com Necessidades Específicas no Ensino Superior em Portugal - IES públicas e privadas de 2017/2018 a 2024/2025 155
Gráfico 27 – Evolução e prevalência do número de bolsas de estudo atribuídas a estudantes do Ensino Superior com deficiência e/ou incapacidade de 2017/2018 a 2023/2024 156
Gráfico 28 – Evolução do número de Estudantes com Necessidades Específicas Diplomados/ Concluintes (por grau acadêmico) de 2017/2018 a 2022/2023 157
Gráfico 29 – Número de alunos inscritos com Necessidades Específicas que não se encontram inscritos no mesmo par estabelecimento/curso no ano letivo seguinte, nem se diplomaram 159
Gráfico 30 – Matrículas nos Cursos de Licenciatura no Iscte 163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas Aplicados na Pesquisa 34
Quadro 2 – Brasil e o FMI 51
Quadro 3 – Portugal e o FMI 51
Quadro 4 – Composição da Diretoria para Educação e Habilidades - OCDE 53
Quadro 5 – Apresentação dos temas educacionais abarcados pela Unesco 55
Quadro 6 – A Educação Inclusiva na perspectiva dos Organismos Internacionais 59
Quadro 7 – Marco de Ação da Educação - Metas até 2030 67
Quadro 8 – Marco de Ação da Educação – Meios de Implementação 68
Quadro 9 – Relação das legislações que pautam a Educação Especial no Brasil - da Educação Básica ao Ensino Superior (continua) 71
Quadro 10 – Relação das legislações que pautam o percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva em Portugal – do Ensino Básico ao Ensino Superior (continua) 80
Quadro 11 – Comparativo de Intertextualidade entre Documentos Legais 91
Quadro 12 – Intertextualidade do conceito de acessibilidade entre os documentos legais 92
Quadro 13 – Comparações e convergências entre textos legais 93
Quadro 14 – Inclusão no Ensino Superior: Brasil e Portugal 94
Quadro 15 – Normativos Complementares sobre Ensino Superior para Estudantes com Deficiência em Portugal 95
Quadro 16 – Características do Ensino Superior no Brasil (continua) 101
Quadro 17 – A distribuição da Universidade Federal de Uberlândia 123
Quadro 18 – Ações Institucionais da UFU voltadas para a Inclusão e Acessibilidade de estudantes público da Educação Especial (continua) 128
Quadro 19 – Auxílios de Assistência Estudantil (continua) 133
Quadro 20 – Características do Ensino Superior em Portugal (continua) 145
Quadro 21 – O Iscte em Números 162
Quadro 22 – Ações Institucionais do Iscte voltadas para a Inclusão e Acessibilidade de pessoas com deficiência (continua) 166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AGCS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES-PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
Cedefop	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEE	Comunidade Econômica Europeia
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CFI	Corporação Financeira Internacional
CERCI	Cooperativas para a Reabilitação de Crianças Inadaptadas
CTeSP	Curso Técnico Superior Profissional
Dacin	Divisão de Acessibilidade e Inclusão
DEPAE	Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
Diren	Diretoria de Ensino
DIRES	Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil
DIRVE	Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a distância
EASNIE	Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva
ECOSOC	Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EEE	Espaço Europeu da Educação
EEES	Espaço Europeu do Ensino Superior
EFTP	Educação e Formação Técnica e Profissional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
Eurostat	Gabinete de Estatísticas da União Europeia

Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GBM	Grupo Banco Mundial
GEPEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
GTAEDES	Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	Centro Internacional para a Conciliação de Divergências em Investimentos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iscte	Instituto Universitário de Lisboa
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantias de Investimentos
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NE	Necessidades Específicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PEI	Plano Educativo Individual
PIB	Produto Interno Bruto
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

	Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
Prouni	Programa Universidade Para Todos
RDM	Relatório de Desenvolvimento Mundial
SAS/GAA	Gabinete de Aconselhamento ao Aluno
SAS/GNEE	Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Específicas
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UAb	Universidade Aberta
UE	União Europeia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNU-EGOV	Unidade Operacional em Governação Eletrônica da Universidade das Nações Unidas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 18
2. A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E O ESTUDO COMPARADO - DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO 25
2.1 A Pesquisa em Política Educacional 25
2.2 A Abordagem do Ciclo de Políticas 29
2.3 O Estudo Comparado 35
2.4 Procedimentos metodológicos 39
3. O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E DE PORTUGAL 42
3.1 Condições históricas para o surgimento de novas forças políticas e econômicas 44
3.1.1. O Banco Mundial (BM) e o Grupo Banco Mundial (GBM) 45
3.1.2. O Fundo Monetário Internacional (FMI) 50
3.1.3. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 52
3.1.4. O Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) 54
3.2 A constituição da educação inclusiva no paradigma neoliberal 57
3.2.1. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil 69
3.2.2. A educação inclusiva em Portugal 76
3.3 A política educacional enquanto política global 85
4. O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DAS LEGISLAÇÕES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO BRASIL E DE PORTUGAL 87
4.1 A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) 87
4.2 O Decreto-Lei n.º 54/2018 de Portugal 89
4.3 Intertextualidade e tradução nas políticas de inclusão 91
5. PERSPECTIVAS SOBRE A ACESSIBILIDADE: AÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PRÁTICA 96
5.1 Concepções e abordagens da acessibilidade no Ensino Superior 96
5.2 O Ensino Superior no Brasil 97
5.2.1 A constituição do Ensino Superior Brasileiro 98
5.2.2 O panorama do Ensino Superior Brasileiro 101
5.2.3 O acesso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior Brasileiro 109
5.2.4 Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e as ações do Núcleo de Acessibilidade . 122
5.3 O Ensino Superior em Portugal 141
5.3.1 A constituição do Ensino Superior Português 141

5.3.2 O panorama do Ensino Superior Português 144
5.3.3 O acesso de Estudantes com Necessidades Específicas (NE) no Ensino Superior Português 152
5.3.4 Instituto Universitário de Lisboa (Iscte) e as ações do Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE) 160
CONSIDERAÇÕES FINAIS 176
REFERÊNCIAS 182

1. INTRODUÇÃO

Ao apresentar as perspectivas que fundamentam este estudo, enfatiza-se que é cada vez maior a presença no Ensino Superior, de estudantes público da Educação Especial (Brasil) e estudantes com Necessidades Específicas (Portugal), o que, com certeza, representa um avanço significativo nas políticas educativas. No entanto, existem ainda obstáculos limitados à acessibilidade e à permanência destes alunos que deixam descobertas algumas lacunas na aplicação de políticas inclusivas, a serem tratadas nesta pesquisa, com objetivo de investigar estas questões através de uma análise comparativa, examinando como as dinâmicas, em nível global e local, influenciam as políticas e medidas institucionais.

Diante disso, o presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU) e tem como objeto de investigação duas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo uma no estado de Minas Gerais/Brasil – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e outra em Lisboa/Portugal – Instituto Universitário de Lisboa (Iscte), no que se refere à acessibilidade no ensino superior de estudantes público da Educação Especial, no contexto brasileiro, e de estudantes com Necessidades Específicas, no contexto português.

As discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência em diversos espaços sociais têm ganhado destaque e são essenciais para romper as inúmeras barreiras que dificultam o exercício de seus direitos sociais, econômicos, culturais, civis e políticos. Nos últimos anos, além do aumento significativo de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior, essa temática tem se mostrado cada vez mais relevante no cenário internacional.

Diante disso, para além das diretrizes formais de inclusão, é relevante observar como a acessibilidade vem sendo efetivada nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e de Portugal. Nesse contexto, importa considerar de que forma os estudantes público da Educação Especial, no contexto brasileiro, e de estudantes com Necessidades Específicas, no contexto português, têm sido acolhidos em suas singularidades, bem como a efetivação das políticas para garantir sua valorização e suporte. A atuação dos núcleos de acessibilidade revela-se central nesse processo, especialmente no que se refere à promoção de condições que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito desses estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica.

O estudo apresentado nesta dissertação baseia-se no referencial metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores e na perspectiva sócio-histórica do Estudo Comparado proposta por Nóvoa (2009, 2017), apoiados na teoria crítica de Apple (2001, 2003), para analisar as políticas públicas de inclusão de forma

mais abrangente e detalhada, visto que esta pesquisa considera que as políticas de inclusão no Ensino Superior não podem ser compreendidas apenas como avanços legais ou formais, mas precisam ser analisadas a partir das contradições estruturais e das disputas ideológicas que atravessam as instituições educacionais.

Dessa forma, a perspectiva crítica possibilita ampliar a compreensão das narrativas e ações que surgem na conexão entre as esferas institucionais e as políticas educacionais. A análise das ações da UFU e do Iscte revela que "as políticas têm muitas vezes consequências espantosamente imprevisíveis" e que mesmo "as reformas instituídas com boas intenções podem ser contestadas pela forma segundo a qual funcionam na prática" (Apple, 2003, p. 244). O acesso formal não garante, por si só, a justiça educacional, sendo necessário observar como os recursos são distribuídos e como os sujeitos são efetivamente acolhidos em sua singularidade.

O Estudo Comparado funciona como um elo entre as realidades do Brasil e de Portugal ao evidenciar além das semelhanças e diferenças nos métodos de inclusão e acessibilidade utilizados por ambos os países, isso porque, é importante compreender como as dinâmicas globais e locais se cruzam para moldar as políticas públicas e iniciativas institucionais. Entende-se, nessa direção, que tais pontos de vista possibilitam considerar questões políticas, econômicas, históricas e culturais que influenciam as estratégias de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior, resultando em uma análise que visa explorar interpretações críticas e reflexivas.

Diante desse contexto, com o propósito de apresentar o interesse pela temática, são descritos os percursos que possibilitaram a minha formação profissional e me conduziram à escolha da pesquisa no campo das Políticas da Educação direcionadas às pessoas com deficiência. Para tanto, retomo a minha trajetória em um breve relato, da infância ao presente.

Recordo-me de quando tinha aproximadamente quatro anos e não frequentava a escola, meu pai que era carteiro, chegava em casa nas sextas-feiras com os gibis da Turma da Mônica. Entusiasmada, ficava perguntando a ele ou à minha mãe o que estava escrito, considerando que a leitura de imagens que realizava já não me satisfazia. Sempre pacientes, paravam o que estavam fazendo para ler os gibis que tanto gostava e ainda gosto!

A minha trajetória como estudante se iniciou no ano de 1990 com cinco anos na pré-escola, em uma instituição municipal de ensino, a mesma em que vivenciei no ano de 2010 a minha primeira experiência como professora. Na sequência, cursei todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas estaduais. No ano de 2000, estava com quinze anos e decidida que

iria trabalhar, fui estudar no noturno para cursar o segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Neste mesmo ano consegui um emprego como recepcionista em uma clínica de fisioterapia, o local em que tive o primeiro contato com pessoas com deficiência. Dois pacientes, os quais recordo-me os nomes, me marcaram, sendo uma criança com paralisia cerebral e um adolescente com transtorno do espectro autista (TEA). Naquela época, não compreendia sobre as deficiências, porém, na criança com paralisia cerebral a deficiência física era visível e em relação ao adolescente com TEA, por não ser uma deficiência visível, tinha dificuldade em entender o TEA.

Ao concluir o Ensino Médio, almejava estudar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), uma universidade pública e bem-conceituada, considerando também que seria desafiador pagar um curso de graduação em uma instituição privada. A forma de ingresso nessa instituição ocorria através do PAIES – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior e do Processo Seletivo do Vestibular. Após escolher o curso de Geografia no PAIES (por gostar dessa disciplina) e realizar o Processo Seletivo do Vestibular por três anos (seis semestres) para o curso de Psicologia e não ser aprovada, ingressei no curso de Pedagogia noturno, iniciado em 2005, após a aprovação no Vestibular.

No curso de Pedagogia, a turma em que ingressei era a última do currículo antigo e não contemplava disciplina na área da Educação Especial. Ao concluir o curso de Pedagogia, trabalhava no setor administrativo de uma construtora, permanecendo entre os anos de 2006 e 2018 concomitantemente ao trabalho como professora a partir de 2010.

A minha estreia no trabalho como professora em 2010 se deu como regente no primeiro ano do Ensino Fundamental e foi uma experiência enriquecedora tanto quanto desafiadora. No ano de 2011 também trabalhei como professora regente no primeiro ano do Ensino Fundamental e nessa turma tive muita dificuldade para desenvolver um bom trabalho, devido a inexperiência, também por não saber trabalhar com crianças público da Educação Especial. Com essa vivência profissional, compreendi que deveria estudar para realizar um trabalho com vistas a alcançar a todas as crianças e auxiliá-las em seu desenvolvimento.

A docência na Educação Infantil iniciou em 2012 e sentia prazer em trabalhar com os bebês e as crianças bem pequenas, o contexto em que me encontrei enquanto docente. Neste mesmo ano fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Uberlândia, para o cargo de Professora de Educação Infantil e 1º ao 5º Ano do Fundamental e escolhi continuar o trabalho como servidora efetiva na Educação Infantil que é uma importantíssima etapa da Educação Básica.

Os primeiros cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* que realizei foram em Educação em Direitos Humanos, no período de 2013 a 2014 e Coordenação Pedagógica - EAD, entre o final de 2014 a 2016, na UFU. Além desses, concretizei outros dois cursos de Pós-Graduação "Lato Sensu" EAD, em instituições privadas, sendo o curso de Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar, entre 2018 e 2019 e o curso em Atendimento Educacional Especializado, realizado nos anos de 2021 e 2022.

No ano de 2019, a Prefeitura Municipal de Uberlândia realizou outro concurso público e consegui a aprovação para o cargo de Professora de Educação Infantil e 1º ao 5º Ano do Fundamental e para o cargo de Profissional de Apoio Escolar. Ao ser convocada para a posse, no ano de 2021, escolhi o cargo de professora. Nesse segundo cargo, trabalhei até o final do primeiro semestre de 2023, quando decidi trabalhar, na escola, em um único turno.

Desde a conclusão do curso de licenciatura, sinto a necessidade em aprofundar os estudos no campo das Políticas da Educação Especial, tendo em vista que a educação se inicia na política. Em 2023, ao me ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, conheci o Gepepes - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional, grupo da linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão da Educação".

Este Grupo de Estudos e Pesquisa foi formado em 2009 e tem como finalidade realizar estudos na área da Educação Especial, da inclusão educacional, envolvendo políticas públicas, formação docente, metodologias de ensino, estudo de Língua Brasileira de Sinais, entre outros. O atual projeto do Gepepes, que é amplo, tem como objetivo geral compreender o processo de criação, organização e contribuições dos Núcleos de Acessibilidade, na constituição de políticas institucionais de inclusão de pessoas público da Educação Especial dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, bem como, suas contribuições para integralização dos cursos e inserção profissional por este grupo de estudantes.

Assim, a pesquisa intitulada "Políticas públicas e ações institucionais de acessibilidade nas IES: um estudo comparado entre Brasil e Portugal" configura-se como um recorte do projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Escolar (GEPEPES), visando contribuir para o aprofundamento da compreensão acerca das políticas públicas de acesso e permanência de estudantes público da Educação Especial (Brasil) e estudantes com Necessidades Específicas (Portugal), no Ensino Superior, de ambos os países. A seleção da instituição de Ensino Superior localizada em Lisboa/Portugal fundamenta-se na

parceria acadêmica estabelecida por meio do Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt).

Brasil e Portugal, principalmente a partir da década de 1990, têm enfrentado grandes mudanças no âmbito econômico, político, social e educacional, ocasionadas pelas influências do neoliberalismo. Em relação à educação superior, verifica-se que ambos os países "se veem rodeados por uma série de reformas neste campo educacional, impulsionadas por políticas de ajuste estrutural que se desenvolveram em um contexto de globalização financeira e produtiva" (Santos, 2013, p. 36).

Nos últimos anos, o número de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior tem crescido de maneira expressiva, evidenciando a ampliação do acesso, mas também impondo desafios significativos às políticas acessibilidade e permanência. No Brasil, entre os anos de 2018 e 2023, houve um aumento de 113% nas matrículas desse público, conforme aponta o Censo da Educação Superior (2023). Em Portugal, o crescimento foi ainda mais notável: entre os anos letivos de 2017/2018 e 2022/2023, registrou-se um aumento de 128%, de acordo com o relatório "Pessoas com Deficiência em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2023". Esses dados não apenas revelam a crescente presença de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior, mas também reforçam a urgência de compreender como as políticas públicas e as ações institucionais têm se estruturado para garantir não apenas o acesso, mas também a manutenção e o sucesso acadêmico desse grupo. Esta análise torna-se especialmente relevante num contexto global marcado por crescentes demandas pela inclusão no Ensino Superior.

No campo acadêmico, a investigação das políticas e ações voltadas à acessibilidade no Ensino Superior também apresenta um importante avanço teórico e metodológico. Por meio de análises comparativas entre dois contextos diferentes, a pesquisa permite identificar padrões e especificidades que são questionadas para a formulação de políticas mais adequadas e contextualizadas. Ao conectar elementos globais e locais, este estudo fomenta reflexões sobre o impacto das políticas educacionais inclusivas, promovendo debates que dialogam com o compromisso ético e científico de construir sociedades mais justas. Além do mais, a relevância deste estudo é reforçada pela sua capacidade de apresentar práticas concretas que podem servir de referência para outras instituições de ensino e países. Investigando as ações dos núcleos de acessibilidade e as políticas públicas de inclusão em dois contextos marcados por influências globais, o estudo contribui para o fortalecimento do direito à educação.

Dado o papel desempenhado pelo Núcleo de Acessibilidade - UFU, o Gabinete de apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE) - Iscte e pelas políticas públicas de inclusão educacional no Brasil e Portugal, surgiu a problemática da pesquisa, abordada na seguinte pergunta: como as Instituições de Ensino Superior têm constituído as políticas de acessibilidade para estudantes público da Educação Especial (Brasil) e estudantes com Necessidades Específicas (Portugal)?

Por conseguinte, a pesquisa tem como objetivo geral realizar um estudo comparativo entre duas instituições de Ensino Superior, sendo uma do Brasil e outra de Portugal, e visa compreender se, e como as diretrizes e princípios da acessibilidade são viabilizados nesses espaços, considerando os desafios, limitações, avanços e possíveis lacunas na promoção de uma educação realmente inclusiva. Mais especificamente, pretende-se:

a) Compreender as principais influências que possibilitaram a formulação das políticas de inclusão e acessibilidade para estudantes público da Educação Especial (Brasil) e estudantes com Necessidades Específicas (Portugal), considerando os condicionantes históricos, sociais e ideológicos envolvidos;

b) Analisar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto-Lei nº 54/2018 de Portugal, à luz do contexto da produção de texto, observando as intencionalidades, disputas e intertextualidades que configuram esses documentos normativos;

c) Investigar, no contexto da prática, as ações institucionais de acessibilidade desenvolvidas pelas duas Instituições de Ensino Superior.

Nesse sentido, a proposta do estudo comparado referente a acessibilidade nas IES entre Brasil e Portugal encontra-se estruturada, neste trabalho, a partir da presente introdução, de quatro seções dedicadas ao desenvolvimento temático e das respectivas Considerações Finais.

A seção um é composta pela *Introdução*, que perpassa desde o início da minha trajetória como estudante até chegar a questão e os objetivos que orientam esta pesquisa.

A seção dois, intitulada *A abordagem do Ciclo de Políticas e o estudo comparado – delineamento teórico-metodológico* apresenta o referencial metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) associada ao Estudo Comparado, apoiados na teoria crítica, intencionando apresentar os seus diferentes contextos e os processos metodológicos da construção desta pesquisa, constituída a partir da abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica e documental.

Na seção três, *O contexto de influência na formulação das políticas de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior do Brasil e de Portugal,* pretendeu-se compreender as

principais influências que possibilitaram a constituição das políticas de inclusão e acessibilidade para estudantes público da Educação Especial (Brasil) e estudantes com Necessidades Específicas (Portugal).

A seção quatro, denominada *O contexto da produção de texto das legislações em educação inclusiva do Brasil e de Portugal,* objetivou analisar a Lei Brasileira de Inclusão e o Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal.

Na seção cinco, *Perspectivas sobre a acessibilidade: ações das Instituições de Ensino Superior no contexto da prática,* propôs-se a analisar as propostas de inclusão e acessibilidade das Instituições de Ensino Superior, de ambos os países.

Nas *Considerações Finais*, foi realizada a sistematização das discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, com destaque para os principais pontos observados e as constatações relacionadas às políticas e ações de inclusão e acessibilidade, no âmbito das IES analisadas no Brasil e em Portugal.

2. A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E O ESTUDO COMPARADO - DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta seção tem como finalidade apresentar o referencial teórico-metodológico adotado para a realização deste estudo. Em vista disso, para alcançar uma melhor compreensão sobre o uso dessas abordagens metodológicas, realizou-se um breve decurso apontando os aspectos históricos e metodológicos da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e do Estudo Comparado, ademais, apresenta-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da realização desta pesquisa.

2.1 A Pesquisa em Política Educacional

No contexto desta pesquisa, faz-se importante compreender os processos históricos e sociais que influenciaram e influenciam a formulação das políticas de inclusão e acessibilidade tanto no Brasil quanto em Portugal, haja vista que elas retratam os conflitos entre a efetivação dos direitos e os interesses financeiros e políticos. Para entender essas dinâmicas com maior profundidade é necessário ir além da análise dos textos normativos e adentrar nos discursos que justificam a formulação das políticas educacionais.

Nesse sentido, Araújo e Almeida (2010) refletem que, antes de qualquer análise, é fundamental questionar o significado do termo "política", já que para grande parte da população, essa palavra costuma estar associada a campanhas eleitorais, partidos, propagandas e até mesmo à intensa presença de material publicitário em períodos eleitorais. Ademais, a política é também diretamente vinculada à atuação de políticos profissionais, frequentemente marcada por práticas pouco éticas, o que contribui para a construção de uma imagem negativa.

Para as autoras, a definição clássica do termo política vem do adjetivo *politikós*, originado de polis, referindo-se a tudo que se relaciona com a cidade, ao urbano, público e civil.

> A obra A política, de Aristóteles, é considerada a primeira obra sobre este tema, pois introduz a discussão sobre o Estado e as formas de governo. A obra seminal de Aristóteles (2008) consiste em um marco divisor para as ideias de liberdade de agir e de pensar, do convencimento pelo diálogo e pela persuasão, que repercutirá daí em diante naquilo que pensarão os homens sobre o sentido e a utilidade da política no cotidiano da polis e da vida em sociedade (Araújo; Almeida, 2010, p.98).

Ainda na sustentação de Araújo e Almeida (2010), na Atenas antiga, a política estava ligada à persuasão (*peithein*), ou seja, à capacidade de se expressar com habilidade por meio da palavra (logos) e, assim, exercer influência no convívio coletivo — um aspecto que conferia ao indivíduo seu caráter político. Com o passar do tempo, essa concepção grega da política como

prática do diálogo e da convivência entre diferentes na *polis* foi perdendo força nas sociedades modernas, sendo progressivamente substituída por uma visão mais restrita.

No contexto contemporâneo, como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7) "a política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado", ou seja, ao conjunto de atividades voltadas à organização e regulação da vida pública sob responsabilidade do Estado. Nesse viés, Azevedo (2004, p. 12) esclarece que as políticas educacionais estão inseridas na esfera das políticas públicas "que representam a materialidade da intervenção do Estado, sobretudo da máquina governamental" e isso implica considerar que as políticas são elaboradas em um contexto de negociações, disputas, acordos e confrontos entre os diversos grupos e classes existentes na sociedade.

> [...] Uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 9).

Nesse sentido, compreender as políticas de inclusão e acessibilidade exige uma análise das condições histórico-sociais e dos interesses que as moldam. Portanto, ambos os países, Portugal a partir da década de 1980 e o Brasil a partir da década de 1990, passaram a adotar reformas educacionais orientadas por princípios do neoliberalismo, caracterizados pela desresponsabilização do Estado, privatização dos serviços públicos, avaliação por resultados e responsabilização individual dos sujeitos. Conforme Harvey (2005), o neoliberalismo atua como um projeto político de restauração das elites econômicas, reorganizando o papel do Estado em favor do mercado, ou seja,

> o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2005, p. 12).

Sob esse aspecto, em consonância com Harvey (2005), o papel do Estado é redefinido e passa a ser visto como garantidor da integridade das estruturas de mercado, limitando sua atuação apenas à criação das condições necessárias ao funcionamento do sistema capitalista.

Assim, a intervenção estatal é tolerada na medida em que viabiliza e protege os interesses de mercado, configurando um modelo de governança[1].

No campo das políticas públicas educacionais, essa racionalidade tem implicado em reformas gerencialistas que tratam a educação como serviço e o estudante como cliente, afetando diretamente o compromisso com a justiça social e a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Sobre o fortalecimento do chamado "Estado avaliador", Apple (2003) afirma:

> O Estado parece estar devolvendo o poder aos indivíduos e a instituições autônomas que estão eles próprios competindo cada vez mais no mercado, o Estado continua forte em áreas-chave. Como já afirmei antes, uma das principais diferenças entre o liberalismo clássico e sua fé em "indivíduos empreendedores" num mercado e as formas correntes do neoliberalismo é o compromisso deste último como um Estado regulamentador. O neoliberalismo exige de fato a produção constante de evidência de que o indivíduo está realmente "fazendo de si mesmo um empreendimento." Nessas condições, a educação não só se torna uma mercadoria mercantilizável como pão e carros, onde predominam os valores, procedimentos e metáforas do mundo dos negócios, como seus resultados têm de ser redutíveis a "indicadores de desempenho" padronizados (p. 93).

O neoliberalismo para Dardot e Laval (2016) é considerado além de uma ideologia ou política econômica; é um sistema de normas que exerce influência global, fazendo com que a lógica do capital oriente todas as relações sociais em diferentes âmbitos da vida. Portanto, o neoliberalismo,

> [...] é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. [...] O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência" (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Para tanto, as políticas além de serem processos e resultados, também se manifestam como texto e discurso e são duas dimensões que se inter-relacionam. A política como texto "entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas" (Ball, 1993 apud Mainardes, 2006, p. 53), que, de acordo com as leituras, terão inúmeras interpretações. Ball, Maguire e Braun (2016) exemplificam a política como texto, que se refere

---

[1] A definição do conceito de governança foi pautada em Shiroma e Evangelista (2014, p. 26): "Governança" refere-se às mudanças no modo de governar, abrangendo novos modos de controle e mecanismos sutis de governação [*soft governance*]. Tais mudanças levam muitos pesquisadores a refletirem sobre as ações de governo que extrapolam o Estado de modo a considerar a atuação de outros intelectuais orgânicos coletivos que atuam na governança. A noção de *Governo* aparece na literatura examinada mais associada às estruturas do Estado, enquanto *Governança* ou *Governação* às ações e aos processos, mecanismos e estratégias de governo.

a documentos formais, legislações e normativas que expressam os interesses das instituições governamentais ou educacionais.

> Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ ou é definida superficialmente como em uma tentativa de "resolver um problema". Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. (Ball*;* Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Esses textos específicos são um registro das políticas de interesse, mas sua aplicação na prática está sujeita a interpretações, adaptações e transformações pelos diferentes atores sociais (Ball; Maguire; Braun, 2016). Isso significa que o texto político, por si só, é um ponto de partida, mas não determina os resultados onde serão traduzidos e aplicados.

Em relação à política como discurso, (Ball, 1993 *apud* Mainardes, 2006, p. 53) "explica que os discursos incorporam significados [...] e com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se [regimes de verdade]". Dessa forma, política como discurso transcende o nível textual, abrangendo as narrativas, valores e práticas que moldam e legitimam os textos políticos. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p.13), os "processos discursivos são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados". Assim, o discurso cria os cenários que sustentam as políticas, funcionando como um campo simbólico em que ideias são negociadas, onde "alguns discursos serão mais dominantes que os outros" (Ball, 1993 apud Mainardes, 2006, p. 54).

Entende-se, nesse contexto, que a principal diferença entre política como texto e como discurso não é um caráter fixo e interpretativo de cada dimensão. Enquanto o texto é compreendido e interpretado, o discurso é dinâmico e incorporado pelas práticas sociais e relações de poder. Essa dualidade permite compreender que as políticas se tornam "encenadas" (ou atuadas) por diferentes atores e em contextos específicos:

> Elas "falam" de formas diferentes para grupos específicos da escola e para especialistas, disciplinas, ou grupos com a mesma idade e são (às vezes) encenadas/atuadas de forma diferente dentro da mesma escola por diferentes atores de políticas - por exemplo, dentro de diferentes departamentos disciplinares ou na administração da escola ou áreas técnicas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 19).

Portanto, ao analisar as políticas educacionais, é essencial considerar tanto os textos formais quanto os discursos que os sustentam e reinterpretam. Essa abordagem crítica enfatiza que as políticas se traduzem nos contextos em que são aplicadas, influenciadas por práticas locais, recursos materiais e relações de poder.

Apple (2001) argumenta que para compreender as políticas educacionais, exige uma análise que contempla fatores econômicos, culturais e ideológicos. Para o autor, "não é apenas

através de uma determinada abstração como a economia que podemos encontrar a gênese dos tempos difíceis que vivemos. Pelo contrário, as palavras-chave são luta e modelação, que nos remetem para questões estruturais" (Apple, 2001, p. 41). Ou seja, as políticas educacionais são atravessadas por múltiplas disputas sociais em diferentes esferas: Estado, cultura, produção e na organização da vida coletiva.

O autor ressalta ainda que, ao tentar reproduzir suas próprias condições de existência, o modo de produção dominante cria antagonismos e contradições, os quais se manifestam de maneira concreta nas políticas e instituições, sendo remodelados pelas lutas sociais de grupos organizados em torno de gênero, classe, raça ou deficiência. Como afirma, "cada aspecto do processo social […] serve para afetar as relações com (e entre) os outros" (Apple, 2001, p. 41).

Desse modo, as políticas de inclusão e acessibilidade devem ser analisadas como expressões dessas disputas e, segundo Apple (2001), o Estado e a escola não escapam às exigências impostas pelas dinâmicas do capital. As políticas públicas são alinhadas aos interesses econômicos e as práticas educativas passam a ser direcionadas para atender às exigências do mercado de trabalho.

2.2 A Abordagem do Ciclo de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) foi elaborada pelo pesquisador inglês Stephen J. Ball e colaboradores e tem sido adotada como referência para a análise do desenvolvimento das políticas sociais e educacionais. A formulação inicial do ciclo de políticas (*policy cycle approach)* ocorreu no final da década de 1980 e início da década de 1990, após o Ato de Reforma Educacional instituir o currículo nacional para a Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte em 1988 (Mainardes, 2006; 2018).

Nessa conjuntura, Ball e Bowe (1992) desenvolveram uma pesquisa referente a "implementação" do currículo nacional inglês apoiados na elaboração de um ciclo político contínuo composto por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira arena, a política proposta fazia referência à política oficial, englobando as intenções do governo, as intenções das escolas e outros espaços onde as políticas emergem; a segunda arena, a política de fato, constituída pelos textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta, basilares para que as políticas sejam colocadas em prática, e a terceira arena, a política em uso que refere-se ao processo de implementação da política dos profissionais que atuam nas práticas institucionais (Mainardes, 2006; 2018).

Entretanto, esse ciclo não teve continuidade pelos autores, por entenderem que apresentava uma certa rigidez e conceitos limitados, se opondo ao modo que gostariam de representar o processo político. Por conseguinte, o ciclo de políticas foi reelaborado por Bowe e Ball e apresentado no livro *Reforming education and changing schools* (1992), (Reformando a Educação e Mudando as Escolas [1992] – tradução nossa). Ressaltaram nessa obra que o eixo da análise das políticas deveria se dar entre a formação do discurso da política e a interpretação realizada pelos profissionais em seus contextos de atuação, relacionando os textos da política à prática. Apresentaram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (Mainardes, 2006).

> Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (Bowe *et al.*, 1992 apud Mainardes, 2006, p. 50).

Antes de adentrar nos contextos, é preciso enfatizar que as políticas de acessibilidade adotadas no Brasil e em Portugal são resultado de uma complexidade na interação entre fatores globais e necessidades locais particulares. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146/2015 é um exemplo de como diretrizes internacionais têm influenciado as bases para a inclusão educacional no país - como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006). Do mesmo modo, o Decreto-Lei nº 54/2018 em Portugal apresentou uma iniciativa semelhante dentro do panorama europeu das políticas inclusivas, também em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006).

A partir destes dois exemplos, é fundamental compreender de que forma as políticas de acessibilidade se concretizam em práticas reais nos seus respectivos contextos. No entanto, os aspectos materiais e culturais específicos de cada país influenciam diretamente na maneira como tais políticas são acolhidas, ajustadas e convertidas em benefícios efetivos para os alunos público da Educação Especial (Brasil) ou estudantes com Necessidades Específicas (Portugal).

O primeiro contexto apresentado é o de influência, no qual os discursos políticos e as políticas públicas são iniciados, sendo um espaço de interesse e disputa a fim de influenciar e definir as finalidades da educação. Mainardes (2006) ancorado nos trabalhos de Ball, afirma que neste contexto atuam partidos políticos, grupos de governo, redes políticas e sociais, empreendedores educacionais, agências multilaterais, entre outros. Destaca também que as "políticas são recontextualizadas e reinterpretadas por cada nação" (Mainardes, 2006, p. 52).

Quanto ao contexto da produção de texto, que está totalmente interrelacionado ao contexto de influência, os textos políticos estão geralmente articulados com o interesse do público em geral e representam a política por meio de: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc”. (Mainardes, 2006, p. 52). Nesse sentido, [...] Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (Bowe *et al.*, 1992 apud Mainardes, 2006, p. 52).

O terceiro contexto refere-se ao contexto da prática, em que a política é interpretada e recriada. Os profissionais da educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Os autores destacam que as políticas não são “implementadas” neste contexto, elas são interpretadas pelos sujeitos e recriadas, sendo os textos políticos interpretados a partir das experiências, valores e propósitos. Os textos podem também serem rejeitados, ignorados e até mesmo mal interpretados, o que se justifica por estar relacionado a diversos interesses (Mainardes, 2006).

Após a abordagem receber uma série de críticas, (Ball, 1994) apresentou no livro *Education Reform:* a critical and post-structural approach, (Reforma Educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural – tradução nossa), outros dois novos ciclos de política que foram acrescentados ao contexto inicial: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política (Mainardes, 2006).

O contexto dos resultados ou efeitos, quarto contexto, contempla a análise das várias dimensões de uma política, suas implicações e as mudanças que ocorreram na prática, além do impacto dessas mudanças no que se refere a justiça social, igualdade e liberdade individual, considerando os efeitos que causaram ao cenário analisado. Esse contexto pode ser pesquisado junto ao contexto da prática.

O quinto contexto é o contexto de estratégia política, que versa em identificar o conjunto de atividades sociais e políticas fundamentais para enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (Mainardes, 2006) e pode ser analisado juntamente ao contexto de influência.

No ano de 2012, Ball juntamente com as pesquisadoras Maguire e Braun, aperfeiçoaram a abordagem do ciclo de políticas no que versa aos processos de recontextualização das políticas. Assim, desenvolveram uma pesquisa em quatro escolas secundárias da Inglaterra, que

culminou no livro *How school do policy (2012),* lançado no Brasil em 2016 intitulado: Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias (Mainardes, 2018).

Dessa pesquisa, apresentaram a teoria da atuação *(policy enactement*[2]*)* na escola e "os autores usam esse termo *(enactement)* para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas" (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 12). A teoria da atuação, de acordo com Mainardes (2018, p. 7), "oferece conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas", também contribuem para o levantamento de dados no contexto da prática, bem como, para a análise e apresentação dos resultados.

Rosa (2013) aprofunda essa compreensão ao destacar que o conceito de *policy enactments* se opõe à noção tradicional de implementação, pois "colocar as políticas 'em cena' implica o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas" (p. 458). Entende-se, a partir disso, que há uma distância entre o que está descrito nas leis e o que é interpretado a partir das ações cotidianas. Como afirma a autora, "as subjetividades dos sujeitos-atores" são permeadas pelo discurso oficial, mas também pelas práticas locais, pelas contradições e pelos conflitos que caracterizam o trabalho político das escolas (Rosa, 2013, p. 459).

A teoria da atuação pode ser utilizada na análise das ações dos Núcleos de Acessibilidade, visto que, traduzem as diretrizes nacionais e internacionais em práticas que devem atender às necessidades de seus estudantes. No Brasil, por exemplo, o Núcleo de Acessibilidade trabalha para cumprir e colocar em prática as orientações expressas na Lei Brasileira de Inclusão, enquanto em Portugal, o Gabinete de apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE), apoia a permanência do estudante no Ensino Superior. Portanto, mais do que uma teoria, a atuação é uma prática reflexiva que permite às instituições questionar e aprimorar continuamente as suas ações.

Além desse enfoque, Ball ao ser entrevistado por Avelar (2016), explicitou que expandiu o seu interesse de pesquisa para a *rede global de política educacional, "*que é um conjunto de relacionamentos ligados à política que agora se estendem pelo mundo e adentram diferentes países, através dos quais se movem ideias políticas, tecnologias políticas, pessoas e

---

[2] *Policy enactement.* "O termo *enactment* é de difícil tradução. Originalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Neste livro, os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/ representado de diferentes formas. [...] Para a Língua Portuguesa, *"policy enactment"* pode ser entendido como as políticas são encenadas, colocadas em ação" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12).

dinheiro" (Avelar, 2016, p. 8). Ball ainda afirma que "é importante reconhecer que agora existe um conjunto mais amplo de atores, que têm graus diferentes de impacto e influência sobre políticas e, novamente, em países desenvolvidos e em desenvolvimento em todo o mundo" (Avelar, 2016, p. 11).

É necessário destacar que os estudos de Ball têm se pautado na etnografia de rede, considerando o cenário atual, "com uma crescente internacionalização e privatização da educação" (Avelar, Ball, 2024, p. 19), além das mudanças da política educacional, por meio de um processo de reforma educacional ocorrendo na maioria dos países. Tais reformas não ocorrem de forma isolada ou puramente nacional, mas são amplamente influenciadas por redes de políticas públicas compostas por uma variedade de atores — incluindo o Estado, organismos multilaterais, organizações não governamentais, fundações empresariais e o setor privado.

Essas redes funcionam como instâncias articuladoras de um novo modo de governança educacional e operam na disseminação de discursos, práticas e modelos que confirmam um projeto educacional transnacional, alinhado aos princípios da gestão por resultados, eficiência e competitividade.

Em relação a essa abordagem, Dale (2004) explica que trata-se da consolidação de uma "agenda globalmente estruturada para a educação", impulsionada por forças econômicas que operam acima e além das fronteiras nacionais, mas que se concretizam por meio de mediações locais. Segundo o autor, "as forças econômicas operando supra e transnacionalmente [...] rompem ou ultrapassam as fronteiras nacionais ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações" (Dale, 2004, p. 426).

Esse panorama é fundamental para analisar as políticas de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior, uma vez que as diretrizes adotadas pelas instituições, embora aparentemente locais, são muitas vezes produtos de tensões e negociações que envolvem influências externas e interesses diversos mediados por essas redes. Assim, compreender o papel dessas articulações políticas e econômicas é essencial para revelar os projetos de sociedade e de educação que estão em disputa nas políticas de acessibilidade no Brasil e em Portugal.

> As ideias de políticas neoliberais se movem de um lugar para outro por meio do que muitas vezes, ingenuamente, chamamos de "empréstimo de políticas". Na verdade, o que há é uma política educacional global, recontextualizada, em cada país, de diferentes formas. Cada vez mais, os governos querem "aprender" com "o que funciona" ou o que dizem funcionar em outros lugares. Isso estimulou um crescente interesse na mobilidade de políticas e no trabalho *de* e *em* redes de políticas (Ball, 2024, p. 12).

Tendo em vista que a Abordagem do Ciclo de políticas (ACP) é uma proposta flexível e oferece diversos instrumentos para a coleta de dados e análise crítica dos percursos das políticas, nesta pesquisa serão desenvolvidas as seções referentes ao contexto de influência, o contexto da produção de texto, além do contexto da prática. A escolha de trabalhar com estes três contextos reflete-se no próprio propósito da pesquisa, que é abordar os aspectos mais importantes e estratégicos das políticas de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES), portanto, auxiliam na conexão das ações globais às práticas locais.

Esse movimento do nível macro/global ao nível micro/local é também elucidado por Shiroma, Garcia e Campos (2011). Para as autoras, a ACP é um referencial analítico que

> [...] possibilita uma leitura atenta das influências e determinações, tanto em nível macro como em nível micro, não tomando essas duas dimensões constitutivas da dinâmica social como entidades isoladas, mas, ao contrário, como inter-relacionadas e sócio historicamente condicionadas (p. 223).

O quadro 1 apresenta os contextos da ACP aplicados na pesquisa:

Quadro 1 – Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas Aplicados na Pesquisa

Contexto	Descrição	Aplicação na Pesquisa
Contexto de Influência	Abrange os espaços onde as políticas são iniciadas, com disputas entre diferentes atores sociais que tentam moldar as finalidades das políticas educacionais.	Investigar as influências globais e nacionais, como as agências internacionais (BM, ONU, FMI, OCDE) e os atores locais (movimentos sociais, partidos políticos), que contribuíram para a formulação das políticas de inclusão e acessibilidade no Ensino Superior do Brasil e de Portugal.
Contexto da Produção de Texto	Consiste na criação de textos oficiais, como legislações, normativas e documentos institucionais, que formalizam as intenções políticas.	Examinar os documentos oficiais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e o Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018, que institui o Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal. A análise permitirá identificar os discursos mobilizados, verificar como se articulam com outras políticas e diretrizes, além de reconhecer as relações de intertextualidade entre os documentos.
Contexto da Prática	Refere-se às estratégias desenvolvidas nas instituições para enfrentar desigualdades e ajustar as políticas com base nos resultados observados.	Analisar as estratégias e ações adotadas pelo Núcleo de Acessibilidade (UFU) e pelo Gabinete de apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (Iscte) visando compreender de que forma atendem de maneira real e justa às necessidades dos estudantes com deficiência.

Fonte: Elaboração própria com base em Mainardes (2006; 2018).

Assim, o uso da ACP, associado à análise crítica das redes de formulação e circulação de políticas, permitirá à pesquisa revelar tanto os condicionantes globais quanto as especificidades institucionais envolvidas na construção das políticas de inclusão e acessibilidade nas IES do Brasil e de Portugal. Além da Abordagem do Ciclo de Políticas, a

pesquisa comparada é outra abordagem metodológica aplicada neste estudo, apresentada a seguir.

2.3 O Estudo Comparado

Nesta subseção, aborda-se um breve histórico da Educação Comparada e o seu desenvolvimento nos aspectos teóricos. A comparação é uma prática presente na evolução do pensamento humano e está intrinsecamente relacionada ao processo de construção do conhecimento. Para Franco (2000, p. 200) "a comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro". Nessa mesma direção, Nóvoa (2009, p. 24) afirma que "o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza".

O estudo comparado, de acordo com Nóvoa (2017), deve ser guiado para a compreensão da diferença. Para tanto, o autor propõe três gestos fundamentais: distanciamento, intercessão e comunicação.

O distanciamento propõe a estranhar o que se julga conhecer, a intercessão sugere que o conhecimento precisa de mediação para circular entre contextos, e a comunicação exige abertura ao diálogo com outras formas de ver e viver a educação. Isso porque,

> Através da comparação, identificando as semelhanças e eliminando as diferenças, podemos constituir os tipos genéricos de educação que correspondem às diferentes espécies de sociedade. [...] Uma vez estabelecidos esses tipos, é necessário explicá-los [...] obtendo assim as leis que dominam a evolução dos sistemas de educação (Durkheim, 1911, p.1539 *apud* Nóvoa, 2017, p. 19).

Assim, o estudo comparado se configura em um processo de problematização das realidades educacionais, reconhecendo que as políticas não são neutras e nem universais. Portanto, "uma ciência comparada da educação seria organizada em torno destas leis da educação, permitindo prever a evolução da educação e estabelecer, com rigor, soluções e modelos de transferência de políticas" (Nóvoa, 2017, p. 19).

> Ao longo da sua história, a educação comparada foi fortalecendo esta "lógica de especialistas" que atinge, nos dias de hoje, proporções desmesuradas. Podemos mesmo admitir que estamos próximos de um ponto a partir do qual o excesso de dados e medidas se torna contraproducente. A luz ilumina e ajuda a ver, mas um foco permanente e intenso pode perturbar o olhar e paralisar a ação (Nóvoa, 2017, p. 21)

Nesse sentido, a proposta comparativa desta pesquisa busca compreender como Brasil e Portugal construíram o seu percurso educacional, a partir de suas histórias, contradições e

disputas internas. Como afirma Nóvoa (2017, p. 25), é preciso "iniciar um novo momento da educação comparada marcado pelo estudo e pela compreensão da diferença".

A fim de compreender os estudos em educação comparada, Ferreira (2009) afirma que ainda são considerados recentes, nascendo no século XIX, com o propósito de obter informações e soluções sobre os sistemas educacionais a serem utilizados como modelos por diversos países. No ano de 1817 Marc-Antoine Jullien publicou o livro *Esquisse et vues préliminaires d`un ouvrage sur l'éducation comparée* (Esboço e visões preliminares de uma obra sobre educação comparada - tradução nossa), considerado a primeira obra sobre a educação comparada, trazendo o "[...] objetivo de demonstrar como se podia fazer a coleta dos dados necessários a uma correta descrição dos sistemas educativos e a posterior comparação entre eles" (Ferreira, 2009, p. 146). Dessa forma, na primeira metade do século XIX foram publicados estudos e relatórios descritivos sobre o ensino em diferentes países, possibilitando um maior conhecimento das diversas realidades educacionais existentes.

A partir da segunda metade do século XIX na Europa, foi sendo delineada uma matriz com base em estatística comparada para avaliar os países o que impôs uma nova visão de educação e um novo modelo de sistema escolar a ser seguido. Além disso, Émile Durkheim buscou nesse período definir o sentido da ciência da educação a partir da perspectiva comparada. "Uma ciência comparada da educação seria organizada em torno destas leis da educação, permitindo prever a evolução da educação e estabelecer, com rigor, soluções e modelos de transferência de políticas" (Nóvoa, 2017, p. 19).

A primeira metade do século XX foi marcada por uma perspectiva interpretativa da educação comparada. Ferreira (2009) afirma que Michael Sadler trouxe uma postura mais explicativa para a educação comparada, buscando interpretar e questionar os sistemas educativos dos outros países. Após a Primeira Guerra Mundial, "houve um esforço para pensar a educação num quadro internacional" (Nóvoa, 2009, p. 30), considerando as reformas e políticas educativas. Após a segunda guerra mundial, os estudos comparados internacionais passaram a ter "um caráter pragmático, sobretudo com a criação dos principais organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Unesco" (Sobrinho *et al*, 2015, p. 340).

As décadas de 1940 e 1950 foram marcadas pelo interesse dos Estados Unidos e Europa em investirem em assistência tecnológica e econômica em educação dos países periféricos. Na década de 1960, o Banco Mundial, a Unesco e OCDE ampliaram as pesquisas comparativas de natureza quantitativa, objetivando intervir nas políticas e reformas educativas dos países menos

desenvolvidos (Malet, 2004). Essa concepção de educação comparada defendia o acompanhamento dos processos de modernização social e não considerava as distintas realidades dos países. Diante disso, desde o fim da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 1960, os estudos comparados apresentaram uma abordagem positivista, sendo, portanto, descritiva e utilizavam "aspectos mais manejáveis da realidade e generalizações passíveis de constatação empírica" (Ferreira, 2009, p. 155).

A partir da década de 1970, a "educação deixa de ser um agente de desenvolvimento e de modernização da sociedade e se torna um instrumento de dominação/subordinação dos países desenvolvidos sobre os não desenvolvidos" (Carvalho, 2014, p. 134). Por meio da abordagem crítica, os estudos em educação comparada buscaram compreender os diferentes grupos sociais e as suas relações com a educação, além de tentar explicitar as bases da desigualdade educacional. Para Nóvoa (2009, p.46), em termos metodológicos, a perspectiva crítica em educação comparada assumiu "uma diversidade de referências qualitativas: estudos de caso, métodos etnográficos, abordagens biográficas, etc."

Na década de 1980 a educação comparada tem os seus métodos e suas bases teóricas questionados. Contudo, na década de 1990, é retomado o interesse pelo conhecimento da realidade educacional de outros países, sob uma nova perspectiva de educação comparada, principalmente em decorrência dos processos de globalização e das mudanças significativas ocorridas no capitalismo marcadas pelo enfraquecimento do Estado-nação. De acordo com Carvalho (2014),

> [...] a educação nos diferentes países passa a ser discutida em fóruns internacionais, nos quais se destaca a crescente influência das organizações internacionais, como OCDE, FMI, Unesco, Banco Mundial etc. Surgem, assim, tratados, documentos normativos, declarações, estudos, exames, orientações e programas de cooperação, cuja finalidade é prescrever os modos de operar as reformas e de elaborar as políticas educativas dos diferentes países. Nessa prescrição de reformas educacionais, a agenda geralmente privilegia certas políticas de gestão, de financiamento, padrões de formação de professor, currículo e procedimentos de avaliação de desempenho e prestação de contas que aproximam as organizações escolares da lógica do mercado. Sugerem-se medidas que enfatizam a redução do patrocínio e do financiamento estatal, a concessão de subsídios e o estabelecimento de parcerias, além da introdução de mecanismos de mercado para regular as trocas educativas, os quais impõem os modelos de eficiência e eficácia emprestados do setor empresarial. (p. 135).

Ao longo da década de 1990 tem-se uma mudança de paradigma da educação comparada com a abordagem sócio-histórica (Ferreira, 2009) ou perspectivas sócio-históricas (Nóvoa, 2009), em que se deixa de analisar os fatos para analisar o sentido histórico dos fatos. Nesse contexto,

> o objeto da comparação é, assim, reconstruído: a análise abandona a referência aos contextos definidos pela visibilidade dos seus contornos geográficos, políticos ou

> sociais [...] há todo um esforço para ultrapassar uma perspectiva centrada nos níveis intermédios de decisão e para apreender toda a complexidade dos fenômenos de globalização e de localização: o inquérito comparativo interroga o infinitamente grande e o infinitamente pequeno, não como dois processos distintos, mas como dois momentos de um mesmo processo histórico (Nóvoa, 2009, p. 50).

Essa perspectiva sócio-histórica apresentada por Nóvoa (2009) assegura que a Educação Comparada deve transcender a análise descritiva e assumir uma postura problematizadora, conectando fenômenos locais e globais para interpretar os impactos das políticas educacionais em contextos específicos. Esse enfoque crítico tornou-se essencial para compreender as dinâmicas de acessibilidade e inclusão no Ensino Superior, permitindo questionar como fatores históricos, econômicos e culturais moldam as práticas educacionais.

Souza e Batista (2017) afirmam quanto a pesquisa das políticas educacionais a partir da pesquisa comparada:

> Assim, investigar Políticas Públicas de Educação sob perspectiva comparada implica revalorizar o conceito de espaço-tempo de modo a melhor compreender a historicidade dos fenômenos educacionais, que não são realidades naturais, mas construções sociais impregnadas de valores que disputam a representação da política no âmbito local e global. (Souza; Batista, 2017, p.9).

Diante dessa afirmativa, entende-se que investigar Políticas Públicas de Educação sob a perspectiva comparada, exige uma compreensão ampla e crítica do conceito de espaço-tempo, o que significa reconhecer os fenômenos educacionais enquanto construções sociais influenciadas por valores, interesses e disputas de poder.

Diante do exposto, o Estudo Comparado na perspectiva sócio-histórica juntamente com a Abordagem do Ciclo de Políticas, ancorados na Teoria Crítica de Apple, possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa de forma reflexiva, na busca de problematizar as políticas de acessibilidade entre as IES diante da influência do neoliberalismo e, consequentemente, as suas implicações sociais.

Assim, ao investigar as políticas de acessibilidade sob a perspectiva crítica e comparativa, busca-se compreender como essas influências se concretizam nas práticas institucionais e quais os avanços estão se consolidando com vistas a garantir o direito à Educação Superior para estudantes público da Educação Especial (Brasil) e estudantes com Necessidades Específicas (Portugal).

2.4 Procedimentos metodológicos

A seleção dos métodos de pesquisa neste estudo reflete a complexidade do tema em análise, que são as políticas de inclusão educacional nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e de Portugal. Desse modo, utiliza-se a perspectiva qualitativa para investigar como as políticas são elaboradas e como são percebidas pelos diversos atores sociais envolvidos nas dinâmicas das instituições.

As pesquisas qualitativas direcionadas para a investigação de políticas educacionais inclusivas permitem explorar os significados atribuídos pelos diferentes atores às práticas institucionais. Como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 47) "os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas". Essa perspectiva é essencial para compreender como as políticas são interpretadas e colocadas em prática no contexto das IES, especialmente no que se refere à acessibilidade.

> A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Ao contrário da pesquisa quantitativa que procura padrões generalizados, a pesquisa qualitativa propõe-se a investigar a complexidade das interações sociais para entender como as políticas são vivenciadas e interpretadas em contextos locais específicos. De acordo com Minayo (2010), “pesquisa qualitativa busca responder perguntas específicas” que se relacionam com um nível de realidade que não pode ser medido quantitativamente porque envolve valores, crenças e significados pessoais.

Chizzotti (2000) amplia essa compreensão ao afirmar que a pesquisa qualitativa baseia-se na interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto estudado, além disso, reconhece que o objeto não é algo neutro. Direcionada para a análise de políticas educacionais inclusivas, possibilita a avaliação não só dos documentos formais das políticas, mas também das práticas que as influenciam e dos desafios enfrentados pelos participantes envolvidos.

Portanto, o presente estudo está inserido na abordagem qualitativa, que contribui para o desenvolvimento de estudos no campo da política educacional, proporcionando um vasto

entendimento das realidades investigadas. Para o desenvolvimento desta pesquisa, a abordagem qualitativa contribui para a compreensão das ações dos Núcleos de Acessibilidade das IES.

Nesse sentido, a pesquisa adota a perspectiva crítica de Michael Apple como base teórica ao longo de todo o processo investigativo. Essa escolha se justifica pela relevância de sua teoria em compreender a educação como um campo de disputa ideológica, no qual as políticas e práticas refletem e reproduzem desigualdades sociais, mas também abrem possibilidades de resistência. Para o autor, é essencial perceber que o "sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e de exploração nas sociedades" (Apple, 2001, p. 50).

A abordagem crítica permite analisar as tensões, contradições e relações de força presentes nas políticas educacionais e torna-se um instrumento para revelar as disputas simbólicas e materiais que moldam as práticas escolares e institucionais.

O estudo é desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica e documental, abordagens que permitem uma compreensão ampla e aprofundada do tema. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica proporciona "o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras". A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), baseia-se em materiais já elaborados, permitindo ao pesquisador obter um vasto conhecimento sobre o tema estudado. Esse procedimento possibilita uma análise detalhada das influências que moldaram as políticas de inclusão e acessibilidade para estudantes público da Educação Especial (Brasil) e estudantes com Necessidades Específicas (Portugal).

Neste percurso, a análise dialoga com autores que oferecem fundamentos significativos para a compreensão crítica das políticas educacionais. Destaca-se Michael Apple (2001, 2003), cujas reflexões sobre ideologia, poder e os mecanismos de reprodução nas instituições educativas elucidam as formas como determinadas políticas reforçam ou desafiam desigualdades estruturais. Mainardes (2006, 2018) e Stephen Ball (2016, 2022, 2024) que contribuem com a Abordagem do Ciclo de Políticas e a teoria da atuação (*policy enactment*), permitindo a compreensão das políticas como processos dinâmicos e disputados em diferentes contextos. Roger Dale (2004) amplia esse conjunto ao discutir a influência das redes transnacionais e o que denomina de "agenda globalmente estruturada para a educação", evidenciando como as dinâmicas globais moldam os rumos das políticas nacionais.

No campo específico da inclusão e acessibilidade, são fundamentais as contribuições no contexto brasileiro de Miranda e Silva (2008); Pletsch (2009); Kassar (2011); Santos (2013); Freitas (2016); Pavezi e Mainardes (2018); Garcia e Michels (2021); Asnis (2023); Cabral,

Mendes e Ebersold (2023); Lima e Carmo (2023); Piccolo (2023). No cenário português destaca-se as contribuições de Rodrigues e Nogueira (2011); Correia e Fernandes (2019); Capucha (2023); Nogueira *et al.* (2023); Ribeiro (2023); Guerreiro, Branco e Silva (2025). Esses referenciais permitem construir uma leitura crítica das políticas de inclusão como construções sociais marcadas por tensões ideológicas, disputas e contradições estruturais que atravessam as instituições educacionais.

No contexto da produção de texto, a pesquisa documental aborda aspectos fundamentais do que é apresentado no texto e o que envolve o seu discurso. Ainda, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida de forma complementar à pesquisa documental, contribuindo com dados específicos sobre o tema. Para Gil (2008), a pesquisa documental se distingue por trabalhar com fontes primárias que ainda não foram analisadas por pesquisadores.

Marconi e Lakatos (2003, p. 174) reforçam que, "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Assim, neste estudo realizou-se a análise da legislação vigente no Brasil e em Portugal, dos documentos institucionais das IES, bem como das normativas específicas que regulamentam a acessibilidade no Ensino Superior.

No contexto da prática, foram analisados o perfil das Instituições de Ensino Superior (IES) investigadas e suas respectivas constituições; as formas de ingresso no Ensino Superior; o gabinete de apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE) do Iscte e do Núcleo de Acessibilidade da UFU; o perfil dos estudantes atendidos e as ações propostas por esses setores para promover a acessibilidade. Para tanto, o levantamento documental foi conduzido a partir das páginas eletrônicas das IES e plataformas legislativas, garantindo o acesso a fontes atualizadas e fidedignas.

Portanto, as abordagens teóricas e os procedimentos metodológicos adotados neste estudo fundamentam-se na teoria crítica de Apple (2001), a fim de garantir o rigor analítico e o comprometimento com uma perspectiva científica crítica e reflexiva. O percurso metodológico proposto apoia-se em referências históricas e contemporâneas que permitam compreender as políticas de inclusão no Ensino Superior em suas múltiplas dimensões (ideológicas, institucionais e estruturais).

3. O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E DE PORTUGAL

A presente seção, tem como finalidade compreender as principais influências que possibilitaram a constituição das políticas de inclusão e acessibilidade para estudantes no Ensino Superior do Brasil e de Portugal. O contexto de influência, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (Mainardes, 2018), é entendido como o espaço onde os problemas são definidos, as demandas são organizadas e os discursos políticos começam a ser formulados, e onde também se travam disputas entre diferentes grupos sociais, econômicos e institucionais.

Nesse processo, destaca-se a atuação das chamadas redes de políticas públicas, compostas por uma variedade de atores como organismos internacionais (Unesco, OCDE, Banco Mundial), ONGs, fundações empresariais, especialistas acadêmicos e setores do Estado, que atuam de forma articulada na formulação e circulação de agendas políticas. Como afirmam Shiroma e Evangelista (2014), essas redes configuram um novo arranjo de governança educacional que rompe com a centralidade exclusiva do Estado, e que difunde modelos, discursos e diretrizes que reconfiguram as políticas nacionais, orientadas por racionalidades neoliberais.

> A promoção da governança em redes pode ser interpretada como estratégia neoliberal para remodelar a Sociedade Civil reformando o próprio Estado. Relações entre grupos de interesse e governo, parcerias público-privadas, ações coletivas de responsabilidade social de empresas, ações realizadas por instâncias híbridas que demarcam novos tipos de relações entre organizações estatais e não estatais, redefinem as funções e responsabilidades do Estado, compartilhadas com a Sociedade Civil. Ao longo dos períodos de governo os membros dos diversos grupos ocupam cargos de forma diferenciada, segundo o sentido das disputas políticas internas e de acordo com as relações que conseguem estabelecer com os detentores do poder institucional (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 31).

As redes políticas de educação são descritas por Ball (2022, p. 29) como uma "nova forma de interação social, definidas por relações, dinâmicas e fluxos específicos". Elas formam comunidades políticas que geralmente se baseiam em suas percepções comuns dos problemas sociais e de suas possíveis soluções e, consequentemente, surgem novos discursos dentro da política onde "novas narrativas sobre o que conta como uma "boa" política são articuladas e validadas" (Ball, 2022, p. 29).

No caso das políticas de inclusão e acessibilidade, a influência dessas redes pode ser observada tanto na formulação de documentos oficiais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e o Decreto-Lei n.º 54/2018 em Portugal, quanto nas pressões normativas para a adoção de indicadores, metas e práticas institucionais. Assim, esta análise busca identificar

quem são os atores envolvidos, quais discursos predominam, como circulam as ideias entre o global e o local, e de que forma essas redes contribuem para a definição do que é considerado “inclusão” ou “acessibilidade” no Ensino Superior.

Essa articulação entre redes, discursos e produção de políticas evidencia não apenas a diversidade de atores envolvidos, mas também os mecanismos de poder que operam nesses espaços. Como aponta Apple (2003, p. 47), “iniciativas políticas variadas surgiram dos segmentos neoliberais da nova aliança hegemônica. A maior parte passou a girar em torno da criação de ligações mais íntimas entre educação e economia [...]”. Ao assumir os espaços deixados pelo recuo do Estado, essas redes impõem formas de regulação e padronização que podem alterar o objetivo da inclusão, convertendo-a em metas e desenvolvimento de habilidades.

Segundo Mainardes (2018, p. 13), “a análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma [nova política]". Nesse sentido, foram utilizadas pesquisas documentais e bibliográficas que abarcam historicamente questões econômicas e políticas, tanto mundiais, como nacionais para substanciar a análise.

A constituição da trajetória da Educação Especial no Brasil, bem como os percursos da educação para alunos com Necessidades Específicas (NE) em Portugal se relacionam a questões históricas, políticas e econômicas. Embora essa trajetória histórica tenha se construído com base no trabalho de pesquisadores brasileiros e portugueses, Kassar (2011) apresenta três enfoques dentre os quais a Educação Especial pode estar relacionada, os quais guiarão este estudo.

Nesse sentido, para Kassar (2011), o primeiro enfoque refere-se ao atendimento das pessoas com deficiência, em decorrência dos conflitos bélicos e a garantia de emprego para os mutilados na segunda guerra mundial, tendo como fundamento a Teoria do Capital Humano; o segundo aspecto atribui-se ao movimento de pessoas, pais ou profissionais ligados às pessoas com deficiência, que se organizaram em associações em defesa de seus direitos, sobretudo a partir da década de 1950; o terceiro é relativo às convenções internacionais e às “ações reguladas pelas agências multilaterais” (Kassar, 2011, p. 47-48).

Para as organizações internacionais, o cenário pós-guerra apresentou o controle da economia global com a imposição do capitalismo, ampliando suas ações para além da Europa e incluindo os países em desenvolvimento, com o objetivo de garanti-los na base capitalista. Nessa conjuntura, a educação passou a significar sinônimo de progresso econômico, com vistas a formar os indivíduos aptos para o processo de produção. Na década de 1970 os ideais do

sistema neoliberal começaram a ganhar força a partir de uma nova crise na economia mundial, conforme os esclarecimentos de Bendrath e Gomes (2011):

> Com o poder estatal em crise, a política econômica começou a adotar um sistema capaz de garantir a estabilidade e o retorno da taxa de crescimento. Começava então a ser disseminada a teoria monetarista neoliberal, que entre outros aspectos, previa a descentralização do Estado e a redução do investimento em setores sociais. Tal teoria vem constituindo-se no alicerce ideológico e fundamentando a atuação do Banco Mundial e do FMI desde então (p. 97).

Em relação aos organismos internacionais, é recorrente serem referenciados nos textos que abordam a temática das políticas públicas quanto à influência que exercem globalmente, no entanto, como é possível compreender criticamente as influências exercidas desconhecendo as estruturas desses organismos internacionais?

Diante disso, faz-se necessário apresentar brevemente as condições históricas que propiciaram o surgimento de novas forças políticas e econômicas, além das estruturas dos principais organismos que atuam diretamente na formulação de políticas educacionais. Logo, eles não serão apenas citados na pesquisa, poderão ser entendidos dentro do seu campo de atuação.

3.1 Condições históricas para o surgimento de novas forças políticas e econômicas

A reorganização política global que ocorreu após o fim da segunda guerra mundial resultou em mudanças significativas em toda a sociedade, incluindo a educação, que se tornou imprescindível no desenvolvimento e consolidação das relações capitalistas. Nessa perspectiva, com o processo civilizatório e o modo de produção, houve alterações no sistema financeiro mundial com o propósito de possibilitar a reconstrução da ordem econômica e social mundial. Diante desse cenário, a Teoria Keynesiana é difundida e adotada por vários países, levando ao chamado Estado de Bem-Estar.

A Teoria Keynesiana, elaborada pelo economista britânico John Maynard Keynes, contestava o modelo de economia liberal que considerava as relações individuais como base para a regulação econômica. Para Keynes, apenas a lei da oferta e procura não promoveria os ajustes econômicos e esse sistema não garantiria o equilíbrio necessário, portanto, considerava fundamental a presença do Estado como regulador em todos os setores da economia a fim de equilibrar os níveis de emprego, produção e acumulação de capital (Bendrath; Gomes, 2011).

O sistema econômico proposto por Keynes sustentou a retomada econômica após a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, que resultou em uma grande depressão nos países

capitalistas, permanecendo também na reconstrução dos países afetados após as guerras. Esse cenário estabeleceu "a criação de organismos internacionais que pudessem de alguma forma regular as atividades econômicas dos países, oferecendo-lhes auxílio técnico ou financiamentos para a reconstrução dos países afetados pela guerra" (Bendrath; Gomes, 2011, p. 94). Nesse contexto, foram criados o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Sistema da ONU.

Dessa forma, com o intuito de conhecer as estruturas dos organismos internacionais, apresenta-se, a seguir, o Banco Mundial (BM) e o Grupo Banco Mundial (GBM) desde a sua origem até o início da década de 1990, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além do Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), na busca da compreensão das influências exercidas na formulação de políticas educacionais do Brasil e de Portugal.

3.1.1. O Banco Mundial (BM) e o Grupo Banco Mundial (GBM)

O BM teve a sua elaboração inicial em 1941, estando na presidência do governo dos Estados Unidos da América (EUA) Franklin Roosevelt (1933-1945), com vistas a trabalhar na reconstrução mundial e organizar a economia internacional de forma que garantissem "o livre comércio para os produtos norte-americanos, abertura dos mercados estrangeiros ao capital estadunidense e o acesso irrestrito a matérias-primas" (Pereira, 2009, p. 52), sendo considerado por White (secretário adjunto dos Estados Unidos) necessário para promover a paz econômica mundial.

No ano de 1944, ocorreu na cidade de Bretton Woods (EUA) a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, que originou o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). Os EUA foram o maior acionista e o mais influente do BIRD e consequentemente se beneficiaram mais do que outros acionistas em termos econômicos e políticos. As duas instituições se diferem no seu campo de atuação, sendo o BM responsável por auxiliar na reconstrução e desenvolvimento dos países membros no pós-guerra e ao FMI coube controlar e supervisionar o sistema monetário internacional com vistas a garantir estabilidade econômica.

Com o início da guerra fria em 1947, a prioridade dos Estados Unidos da América foi "disseminar instituições americanas no exterior, administrar politicamente o mundo não comunista e conter o comunismo dentro de suas próprias fronteiras" (Pereira, 2016a, p. 238).

Considerando a grande proporção financeira tomada pelo Plano Marshall e tendo um menor papel na reconstrução dos países, o BM ampliou suas ações para a promoção do desenvolvimento do chamado Terceiro Mundo. Como era dependente do mercado de capitais, conseguia atrair investidores por meio de uma política de investimento em infraestrutura (construção de barragens e usinas termoelétricas, vias de transporte, telecomunicações, entre outros), no entanto, nenhum empréstimo foi destinado para área social por não serem considerados lucrativos (Pereira, 2016a).

A partir da segunda metade da década de 1950 e com as mudanças ocorridas no cenário internacional, o BM precisou se reestruturar ampliando a assistência técnica e econômica com a finalidade de aumentar os seus clientes como a África e a Ásia, "o financiamento para a agricultura cresceu e setores que até então não eram elegíveis a empréstimos como educação, abastecimento de água potável e saneamento básico, passaram a ser" (Pereira, 2016a, p. 246). Apesar da educação ser classificada como gasto social e não como investimento econômico, na década de 1960 iniciaram os financiamentos em especial para o Ensino Técnico e para o Ensino Superior, sendo a educação fundamental desconsiderada nesse período.

Nesse período, os empréstimos que mais aumentaram foram para a agricultura, com a denominada "revolução verde". A questão agrícola, apesar de estar em crescimento, era vista com preocupação e com o temor de uma crise alimentar, pautada no aumento acelerado da população (Pereira, 2016a), aliado a isso, o discurso para a redução da pobreza passou a ser disseminado. Em 1974 foi publicado o livro "redistribuição com crescimento" que

> lançou as bases para a cientifização da pobreza pautada pela centralidade da pobreza como categoria de análise e foco da ajuda ao desenvolvimento [...]. A tese de que a superação da pobreza rural ocorreria pelo aumento da "produtividade dos pobres" pressupunha que vivia na pobreza apenas quem não estivesse inserido em atividades produtivas e rentáveis. Assim, a pobreza era tomada como um fenômeno inteligível em si mesmo e como produto da exclusão do desenvolvimento econômico, e não como um dos seus resultados (Pereira, 2016a, p. 251-252).

No decorrer da década de 1970 a economia política mundial foi sendo modificada: houve o crescimento das instituições privadas e o governo dos EUA rompeu unilateralmente com o regime monetário Bretton Woods. A economia mundial passou por um período de declínio de crescimento e, no final dessa década, não havia mais espaço para os projetos sociais (Pereira, 2016a).

Já na década de 1980 o BM instituiu o empréstimo orientado para políticas, contendo várias condições aos Estados clientes para ajustarem as suas economias ao novo sistema internacional e ainda manter o pagamento da dívida externa. É nesse contexto que o BM e o

FMI começaram a influenciar diretamente nas políticas internas dos países devedores, inclusive nas políticas educacionais.

> No âmbito da administração pública e das políticas sociais, as condicionalidades priorizavam a redução do déficit fiscal (mediante corte de gastos com pessoal e custeio), de subsídios ao consumo e do custo per capita dos programas, além da reorientação política social para saúde e educação primárias, por meio da focalização na extrema pobreza. Entre 1980 e 1982, o banco atuou no sentido de firmar o ajustamento estrutural como meio necessário para adaptar os países endividados às novas condições da economia internacional, seguindo de perto a divisão entre "Estado" e "mercado" que emergia como expressão da política neoliberal encabeçada pelos governos Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA) e da mudança mais geral na correlação de forças entre capital e trabalho (Pereira, 2016a, p. 254).

No ano de 1989 foi criado entre os Estados Unidos e os representantes das principais forças que impulsionavam a liberalização econômica na América Latina o Consenso de Washington, contendo dez[3] prescrições voltadas para o crescimento da economia que "fortalecia a concorrência, descentralizava o poder estatal e conferia poder de decisão ao setor privado" (Bendrath e Gomes, 2011, p. 99). Sobre o Consenso de Washington, Pereira (2016a) também nos esclarece:

> Elaborado sobre os escombros do muro de Berlim e embalado pelo discurso da vitória final do capitalismo e da democracia liberal [...] servindo para enquadrar os governos dos países da periferia a um programa centrado na liberalização da economia e na reorientação do Estado como provedor de regras que garantissem a segurança e a rentabilidade dos negócios privados. [...] Se tratava de um paradigma político internacional liderado pelo BM e pelas demais instituições financeiras multilaterais e moldado por forças políticas, econômicas e intelectuais (p. 257).

No Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM)[4] publicado pelo BM em 1990, voltou a ser enfatizado o investimento em capital humano (incluindo saúde e educação básica) e a formulação de um modelo de combate à pobreza que estabeleceram um referencial para a reforma das políticas sociais, alinhado a um discurso consistente com a liberalização econômica. Além disso, a reformulação das políticas sociais se pautou na ideia de que uma gestão pública eficiente dependia da parceria entre Estado e organizações da sociedade civil (como sinônimo de associações voluntárias – ONGs) – parceria entre o público e o privado (Pereira, 2016).

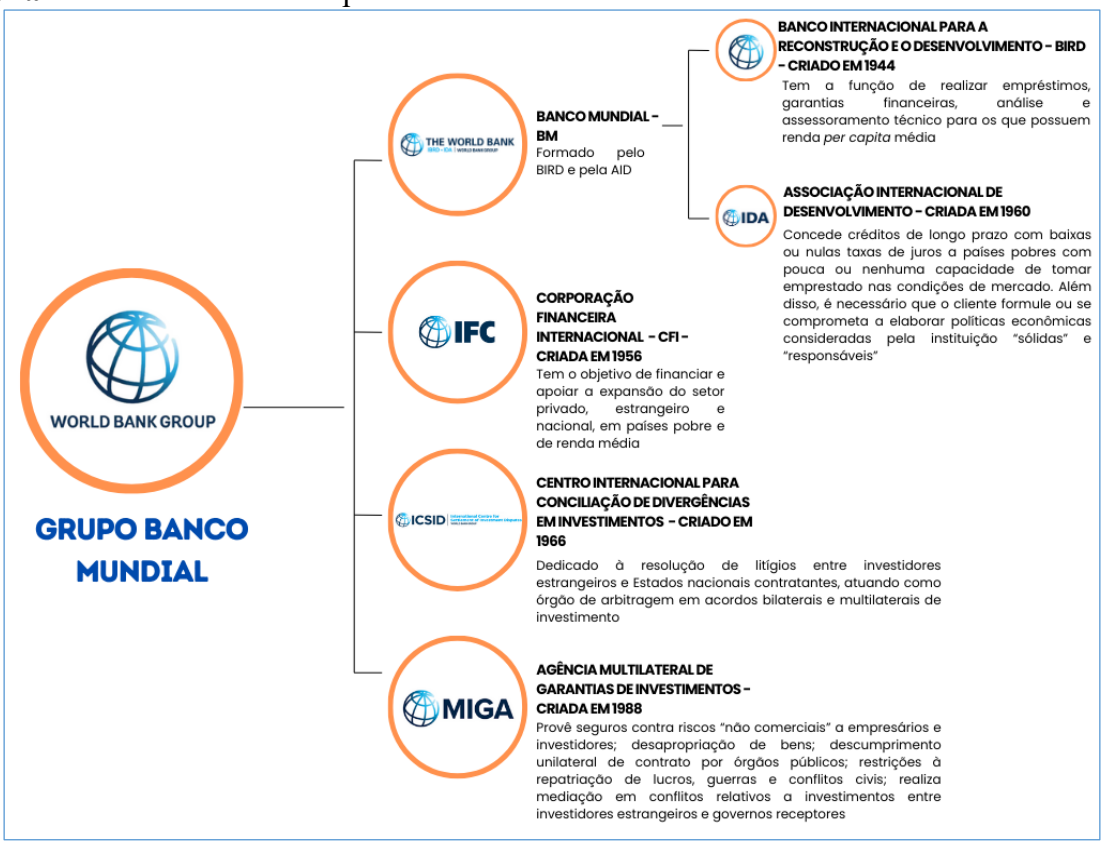
---

[3] O Consenso de Washington, tratado como uma regra de dez medidas capazes de garantir o crescimento econômico e assegurar a estabilidade da moeda: Disciplina fiscal; Controle dos gastos públicos; Reforma tributária; Liberalização do setor financeiro; Liberalização comercial; Taxas de juros competitivas; Abertura para investimento estrangeiro; Privatização de empresas estatais; Desregulamentação da economia; Proteção aos direitos autorais (Bendrath e Gomes, 2011, p. 98).

[4] Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Oxford: Oxford University Press, 1994. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/188701468322757498/pdf/PUB85070SPANIS1o0A1994100101PUBLIC1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

Referente à estrutura, o Grupo Banco Mundial é composto por cinco organizações distintas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) – chamado de Banco Mundial, Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para a Conciliação de Divergências em Investimentos (ICSID) e a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (MIGA).

Figura 1 – A Estrutura do Grupo Banco Mundial



Fonte: Elaboração própria com base em Pereira (2009; 2018).

O Banco Mundial, portanto, é formado pelo BIRD e AID, e possui extrema importância no contexto de influências de formulação das políticas educacionais. Os recursos financeiros do BIRD resultam das contribuições dos Estados-membros; empréstimos e intermediação financeira em mercados internacionais de capital mediante a emissão de bônus; por meio dos ganhos provenientes dos pagamentos de empréstimos e créditos, a intermediação bancária e os investimentos que realiza com a sua receita (Pereira, 2009; 2018).

Em relação aos empréstimos do BM aos Estados clientes, são realizados mediante exigências sobre o que devem ou não fazer em relação à política econômica, bem como no âmbito das políticas públicas. Assim, para ser um Estado cliente, é necessário que seja membro do BM, mas, nem todo membro do BM é cliente, considerando que, os países ricos e com maior

importância dentro da instituição como EUA, Reino Unido, Alemanha, Japão, França e Canadá exercem pressões sobre o BM (Pereira, 2018).

Importante destacar que a relação existente entre o BM e os Estados clientes é de comum acordo e não se trata de uma imposição realizada de forma unilateral. Pereira (2018) nos esclarece como é estabelecida essa relação a partir de quatro aspectos:

> 1º: os Estados nacionais são [...] estruturas de poder por meio das quais se institucionalizam, num determinado território, relações entre agentes econômicos, políticos e sociais desiguais em poder, riqueza e prestígio [...] a relação do Banco com os Estados envolve e implica também os grupos e as classes sociais, pois é da disputa e dos acordos de poder entre eles que se dá a política estatal.
> 2º: [...] a relação do Banco com os Estados não se limita ao governo e às agências estatais, mas envolve também organizações da sociedade civil e corporações privadas.
> 3º: [...] os Estados dispõem de condições muito assimétricas de negociação, dependendo do tamanho de suas economias e do seu grau de dependência externa. Por exemplo, países pobres altamente endividados dependem avidamente de financiamento externo e dispõem de condições de barganha absolutamente distintas de países como China e Brasil, que contam com grandes volumes de reservas internacionais e bancos nacionais de desenvolvimento com carteiras muito maiores que a do Banco Mundial.
> 4º [...] o Banco é um ator social em meio a uma extensa rede de relações de agentes públicos, privados, não governamentais, filantrópicos, empresariais e financeiros que disputam os rumos, os meios e os significados do desenvolvimento, em escala nacional e global. Tais agentes, mesmo diferindo profundamente entre si quanto aos recursos de poder de que dispõem, interagem com o Banco no sentido de adaptar, negociar e veicular as ideias e as prescrições à instituição, traduzindo-as conforme os seus próprios interesses e prioridades. Nesse sentido, é frequente que governos utilizem as recomendações ou condicionalidades do Banco para respaldar a implantação de reformas impopulares (p. 2190).

O Brasil passou a fazer parte do que hoje é denominado Grupo Banco Mundial em 14 de janeiro de 1946 e teve seu primeiro empréstimo aprovado no ano de 1949, ademais, continua sendo um importante cliente, tanto do BIRD como da CFI. De acordo com a página virtual do BM, o apoio para as parcerias público-privadas é crescente no Brasil, visto que o país

> É o segundo maior cliente da CFI (a carteira atingiu US$ 7,2 bilhões em novembro de 2023), com um mercado de capitais próspero e sofisticado, que o torna um laboratório de soluções para financiamento climático e parcerias público-privadas (PPPs) (Banco Mundial, [s.d.], s.p.)[5].

Já Portugal, integrou-se ao BM em março de 1961 e atualmente é membro das cinco instituições que formam o GBM, "que trabalham com outros governos membros para financiar projetos, elaborar políticas e entregar programas para acabar com a pobreza extrema e

[5] O Banco Mundial no Brasil. Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview#2. Acesso em 14 jan. 2025.

impulsionar a prosperidade compartilhada" (Banco Mundial em Portugal, [s.d.], s.p.)[6]. Ao consultar a página virtual do BM, não constam empréstimos destinados ao país.

Por fim, o BM reformulou a sua política no decorrer dos seus 80 anos e modificou seu foco para o financiamento de projetos setoriais em países em desenvolvimento e a partir de financiamentos, consultorias e pesquisas econômicas, prescreve agendas políticas a serem assumidas pelos Estados clientes; logo, influencia diretamente nos campos políticos, sociais e econômicos globais.

3.1.2. O Fundo Monetário Internacional (FMI)

O Fundo Monetário Internacional (FMI) originou-se juntamente com o BM no ano de 1944 na conferência de Bretton Woods[7] com 29 países, tendo a finalidade de promover a cooperação monetária internacional dos países aliados, apoiar a expansão do comércio e do crescimento econômico além de evitar crises econômicas.

No conjunto de ações do FMI, destaca-se o aconselhamento político aos países membros, por meio de avaliações econômicas, recomendações políticas e monitora o desenvolvimento econômico em nível global. Já a assistência financeira é realizada por empréstimos quando estão em crise ou para evitar situações de crise. Esse empréstimo segue a um programa de políticas, conhecido como condicionalidade política, estabelecido entre a instituição e o país-membro, que é monitorado pelo FMI.

Ainda, o FMI oferece o desenvolvimento de capacidade das instituições dos países-membros "incluindo bancos centrais, ministérios das finanças, administrações de receitas, agências estatísticas e agências de supervisão do setor financeiro - resulta em políticas mais eficazes e maior estabilidade econômica e inclusão (FMI, [s.d.], s.p.)"[8]. Atualmente, 191 países são membros do FMI que apoia políticas econômicas que promovem estabilidade financeira e cooperação monetária, consideradas essenciais para aumentar a produtividade, criação de empregos e bem-estar econômico.

De acordo com o próprio fundo, para ingresso ao FMI, cada país-membro é responsável por fazer o pagamento de sua quota, que é o sustento da estrutura financeira e de governança.

---

[6] Banco Mundial em Portugal. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/country/portugal. Acesso em 14 jan. 2025.

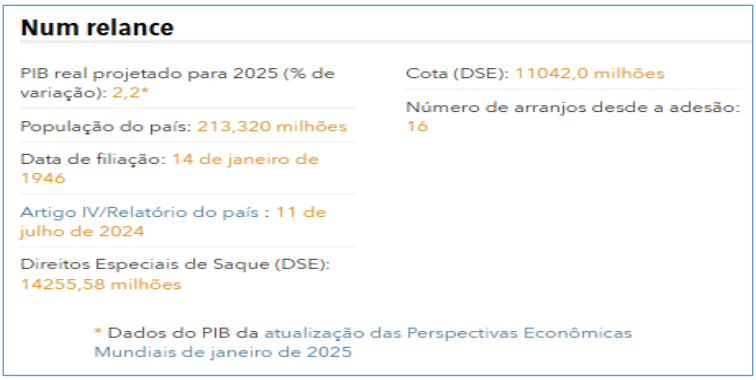
[7] Conferência de Bretton Woods. Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/archive/history#. Acesso em: 14 jan. 2025.

[8] Fundo Monetário Internacional (FMI). O que é o FMI? Disponível em: https://www.imf.org/en/About/Factsheets/IMF-at-a-Glance. Acesso em: 18 jan. 2025.

Ademais, as cotas são denominadas em Direitos Especiais de Saque (SDRs) - a unidade de conta do FMI - e que influenciam diretamente no poder de voto dos países-membros nos órgãos de decisão.

O Brasil filiou-se ao FMI em 1945, de acordo com o Banco Central do Brasil e além de participar como credor nas operações de concessão de empréstimos para países em dificuldades, se submete ao monitoramento regular das suas condições econômicas e da estabilidade do sistema financeiro local, bem como toma parte em missões de prestação de assistência técnica e aconselhamento econômico a outros países-membros. No Quadro 2 são apresentadas as informações recentes do Brasil junto ao FMI.

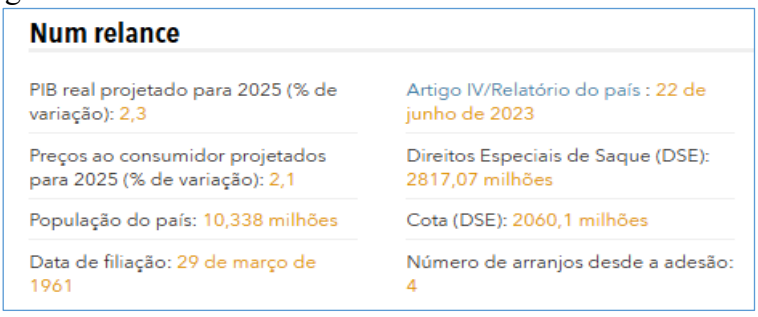
Quadro 2 – Brasil e o FMI



Fonte: FMI (2025).

As informações sobre Portugal e o FMI são reduzidas. Contudo, foram encontradas informações relativas às intervenções realizadas no país que correspondem aos anos de 1977, 1983 e 2011. Na página do Banco de Portugal (BP) constam documentos entre o Fundo e o país, apresentados cronologicamente. Portugal aderiu ao FMI em 1960, de acordo com o Banco de Portugal. A seguir, o quadro 3 apresenta as informações atuais.

Quadro 3 – Portugal e o FMI



Fonte: FMI (2025).

3.1.3. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com sede em Paris (França), foi fundada em 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE) com o início das atividades em 28 de julho de 1948, para fazer a gestão do Plano Marshall "coordenar o auxílio financeiro [...] dos Estados Unidos e do Canadá aos países devastados pela Segunda Guerra e conduzir política e economicamente [...] a reconstrução do continente europeu." (Pereira, 2016b, p. 54). O autor ainda esclarece que:

> A fundação da OCDE deu-se a partir da visão político-estratégica dos governos dos países-membros de sua antecessora (liderados pelos EUA) de assegurar a manutenção da estabilidade econômica através do processo de integração da ordem econômica mundial ao modelo liberal de economia de mercado. É neste movimento político que a OCDE surge com uma missão internacional – ser um espaço de formulação política, disputa de projetos e de aliança entre os países-membros –, destinada à consolidação do modelo econômico adotado no pós-guerra pelos países desenvolvidos, e em complementação ao arcabouço de outras organizações econômicas oriundas de Bretton Woods [...] (Pereira, 2016b, p. 55).

A OCDE é um fórum e centro de conhecimento único para dados, análises e melhores práticas em políticas públicas, não fornecendo empréstimos financeiros aos países. Dessa forma, são formuladores de políticas nos âmbitos sociais, econômicos e ambientais. Atualmente, 38 países são membros da OCDE, contando com a União Europeia (UE). Após mais de 40 anos de sua fundação, a OCDE ampliou a sua atuação para além dos países membros e atualmente abrange todos os países que aderem à economia de mercado (neoliberal).

A Organização é financiada por seus países-membros e os valores são proporcionais à economia de cada membro. Existe também a opção das contribuições voluntárias para apoiar financeiramente os resultados do programa de trabalho da OCDE. O Brasil em meados de 2017, conforme informações do Banco Central do Brasil, se tornou o primeiro Parceiro Chave a solicitar formalmente a acessão a membro pleno da OCDE e em 2022 recebeu o convite da OCDE para iniciar o processo de acessão. No que se refere à Portugal, o país é um dos membros da OCDE e participou da fundação da OECE em 1948.

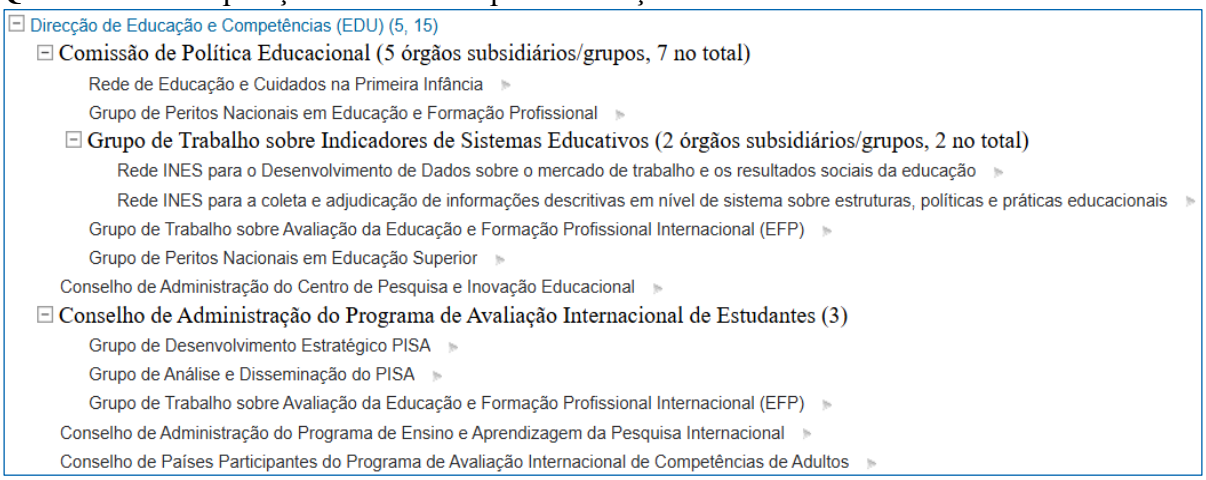
A estrutura da OCDE é composta por Conselho, Comitês e Secretariado. O Conselho é o órgão decisório, sendo composto por um representante de cada País-Membro, bem como da União Europeia e é presidido pelo Secretário-Geral. Realizam anualmente a reunião do Conselho Ministerial, juntamente com os governos para discutir os principais desafios políticos do mundo e definir as prioridades para o ano seguinte. Os Comitês são compostos por mais de 300 órgãos substantivos que propõem soluções, desenvolvem padrões, avaliam dados e

sucessos de políticas e revisam ações de políticas. Os participantes dos comitês são provenientes de países membros ou parceiros e representam órgãos de Estado, universidades, empresas e sociedade civil.

O Secretariado é composto por várias diretorias e divisões que trabalham em parceria com formuladores de políticas em cada país, contemplando mais de 3.500 funcionários. Diversos profissionais trabalham com especialistas do governo para fornecer insights e expertise para ajudar a orientar a formulação de políticas baseadas em evidências em estreita coordenação com os Membros.

A OCDE articula debates sobre interesses internacionais em educação e desenvolvimento econômico desde os anos de 1960. Especificamente para a educação, têm-se a Diretoria para Educação e Habilidades que está inserida no Secretariado e fornece análises de políticas e consultoria sobre educação, auxiliando os países da OCDE e economias parceiras a projetar e gerenciar seus sistemas de educação e habilidades e a implementar reformas para que os cidadãos possam desenvolver o conhecimento, habilidades, atitudes e valores de que precisam ao longo de suas vidas.

Quadro 4 – Composição da Diretoria para Educação e Habilidades - OCDE



Fonte: Guia *on-line* para a atividade intergovernamental da OCDE (2025).

Em relação às políticas educacionais, tem-se o Localizador de reformas de políticas educacionais (*The Education Policy Reforms Finder)*, apresentado nos idiomas francês e inglês, que contêm informações sobre mais de 1.600 reformas de políticas educacionais em 38 sistemas educacionais, nas quais estão incluídos Brasil e Portugal.

3.1.4. O Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU)

Ao iniciar a pesquisa sobre a ONU, foram encontrados diversos textos voltados para as questões dos direitos humanos, e não para as questões políticas que envolvem a estrutura da instituição. Dessa forma, muitas informações desse organismo foram retiradas de suas páginas virtuais.

A ONU é uma organização internacional, fundada em 1945 por 50 países, sendo composta atualmente por 193 Estados-membros, com sede em Nova York, Estados Unidos. O processo de elaboração da ONU foi iniciado em 1944, durante a Segunda Guerra mundial, tendo como proposta implementar um novo sistema de segurança coletiva pela União Soviética, Estados Unidos, China e o Reino Unido e foi criada oficialmente em 24 de outubro de 1945. Dentro da sua estrutura organizacional, a ONU adotou como línguas oficiais, o inglês, francês, espanhol, árabe, chinês e russo e todos os seus documentos são publicados nesses idiomas.

O Sistema das Nações Unidas é composto por agências, fundos, programas e missões de paz que tratam de diversas questões e são financiados separadamente. Em relação ao financiamento, o valor das contribuições dos Estados-membros é baseado em uma fórmula complexa, não descrita em sua página, informa apenas que inclui o tamanho da economia de cada país e demais fatores. Para ter o poder de voto na Assembleia Geral, o país não pode ter dívida com a ONU, ou, negociar e pagar mesmo que parcialmente a dívida.

Os principais órgãos da ONU são: 1) a Assembleia Geral; 2) o Conselho de Segurança; 3) o Conselho Econômico e Social; 4) o Conselho de Tutela; 5) o Tribunal Internacional de Justiça; 6) o Secretariado das Nações Unidas. O Sistema compreende ainda agências especializadas, fundos e programas. Como exemplos diretos da atuação da ONU em questões mundiais diversas têm-se: a agência da área de saúde como a Organização Mundial de Saúde (OMS), da área de educação como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Organização Internacional do Trabalho (OIT).

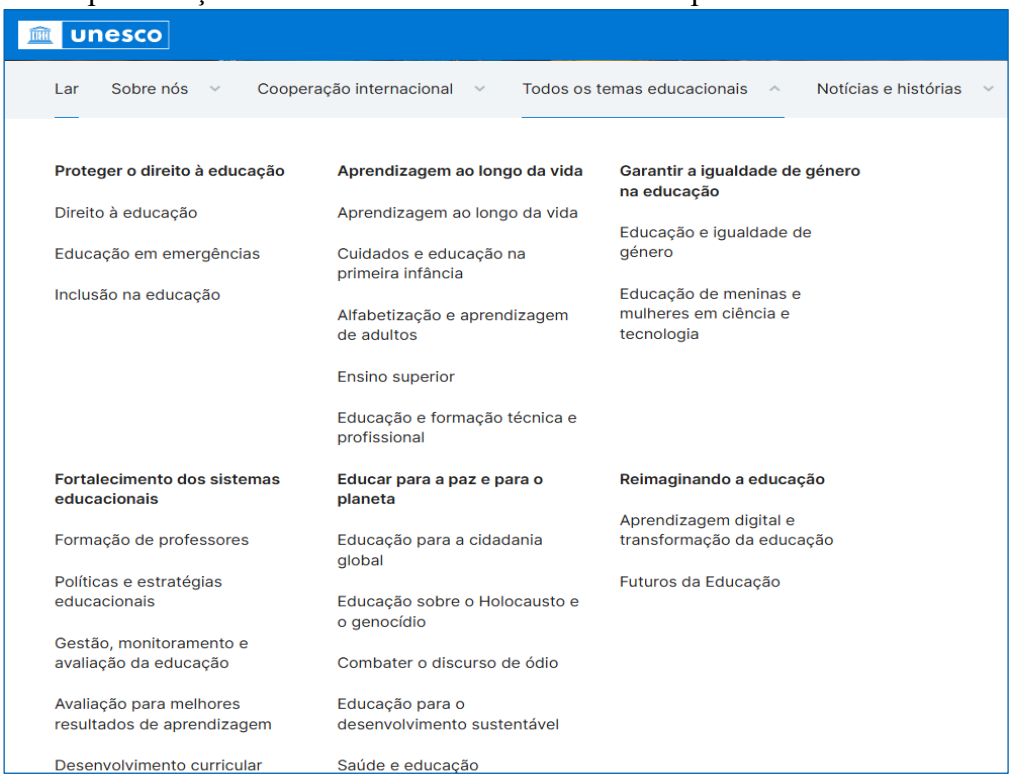
No que tange à educação, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) é o que mais nos interessa nesta pesquisa. Esse é o principal órgão de coordenação, revisão e diálogo sobre políticas e recomendações relacionadas com questões econômicas, sociais e ambientais, bem como a implementação de metas de desenvolvimento acordadas internacionalmente. “Ele oferece um ponto de encontro global único para diálogos produtivos

entre formuladores de políticas, parlamentares, acadêmicos, fundações, empresas, jovens e mais de 3.200 organizações não governamentais registradas (ONU,[s.d.], s.p.)[9]".

No Brasil o Sistema das Nações Unidas é composto por 24 agências especializadas, fundos e programas que trabalham para apoiar o desenvolvimento sustentável do país, guiados pelo Marco de Cooperação 2023-2027. Dentre essas agências, as que se envolvem diretamente com as questões educacionais são o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A Conferência das Nações Unidas para a criação de uma organização educacional e cultural foi convocada em Londres de 1 a 16 de novembro de 1945, para estabelecer a "solidariedade intelectual e moral da humanidade" e, evitar uma nova guerra mundial. No dia 16 de novembro, 37 países assinam a carta que estabelece a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A carta entrou em vigor em 4 de novembro de 1946, sendo ratificada por vinte países, incluindo o Brasil. A Unesco fornece liderança global e regional em educação, fortalece sistemas educacionais em todo o mundo. O quadro 5 apresenta os temas educacionais abordados pela Unesco.

Quadro 5 – Apresentação dos temas educacionais abarcados pela Unesco



Fonte: Unesco (2025).

[9] Organização das Nações Unidas (ONU). ECOSOC em resumo. Disponível em: https://ecosoc.un.org/en/about-us. Acesso em: 17 jan. 2025.

De todos os temas educacionais apresentados no quadro 5, os que interessam para a pesquisa são: inclusão na educação, que se encontra no tópico "Proteger o direito à educação" e Ensino Superior, inserido no tópico "Aprendizagem ao longo da vida". Em Portugal, a ONU possui sete escritórios oficiais, sendo dois relacionados diretamente à educação: UNU-EGOV – Unidade Operacional em Governança Eletrônica da Universidade das Nações Unidas e Unesco – Comissão Nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

A Unidade Operacional da Universidade das Nações Unidas sobre Governança Eletrônica Orientada por Políticas (UNU-EGOV), é um *think tank*[10] voltado para políticas e dedicado à Governança Eletrônica; um centro central de pesquisa, serviços de consultoria e treinamento; uma ponte entre pesquisa e políticas públicas; um impulsionador da inovação; um parceiro sólido dentro do sistema da ONU e seus Estados-membros, com foco particular no desenvolvimento sustentável, inclusão social e cidadania ativa.

O Programa de Pesquisa Central da UNU-EGOV 2020-2024 trabalha para obter resultados por meio de três linhas de pesquisa independentes:

1) Governança digital, regulamentações e políticas (Governança): possuem o objetivo de ajudar os governos a entender, adotar e regular as tecnologias digitais para melhores resultados de governança;

2) Transformação Digital, Inovação e Tecnologias (Tecnologia): Estudam como tecnologias emergentes (Inteligência Artificial, Blockchain ou Computação Quântica) podem criar oportunidades e desafios para serviços públicos e tomada de decisão;

3) Participação, Pessoas e Comunidades (Pessoas): As pessoas estão no centro da Governança e da Transformação Digital. Abordam fatores como pobreza, desigualdade, insegurança e exclusão, bem como felicidade e bem-estar, além de enfatizar a equidade e a inclusão social como o cerne da pesquisa e do trabalho político.

No que se refere à Unesco, Portugal criou a sua Comissão Nacional em 1979. A Comissão Nacional da Unesco desenvolve atividades no âmbito das quatro áreas: educação, ciência, cultura e comunicação – e nas áreas temáticas desta Organização, difundindo e dinamizando as políticas e os programas aprovados na Unesco, em colaboração com as demais entidades governamentais e os diferentes grupos ativos na sociedade.

---

[10] Ball (2022, p. 35) nos esclarece que *think thank* "pode ser entendido como um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisa e propõem soluções de problemas nas áreas social, tecnológica, de política estratégica etc.

Na área da educação, consta na página da Comissão Nacional da Unesco que promovem o alargamento, a cooperação e a dinamização da Rede das Escolas Associadas da Unesco (SEA), com o objetivo de divulgar os valores e programas em prol de uma educação de qualidade, dos direitos humanos, do diálogo intercultural e do desenvolvimento sustentável. A partir da análise das estruturas e diretrizes que orientam a atuação dos principais organismos internacionais, passa-se à investigação do processo de constituição da educação inclusiva e o seu viés econômico.

3.2 A constituição da educação inclusiva no paradigma neoliberal

A educação inclusiva constitui-se como uma proposta voltada à garantia do direito à educação para todas as pessoas. Essa concepção deve ser compreendida em uma perspectiva ampliada, que não se restrinja apenas à deficiência, mas que considere os indivíduos em seus múltiplos aspectos e reconheça a importância de um sistema educacional capaz de acolher as diferenças. Para iniciar a discussão sobre os caminhos de constituição da educação inclusiva, são abordadas, a seguir, as questões históricas que contribuíram para sua formulação.

Embora apresentem particularidades em seus contextos de Educação Especial e inclusiva, tanto o Brasil quanto Portugal serão abordados a partir da perspectiva educação para todos. O fortalecimento desse princípio na primeira metade do século XX está diretamente relacionado à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que não apenas reconheceu a instrução como um direito fundamental, mas também reforçou seu caráter de obrigação e de acesso gratuito nos níveis elementar e fundamental.

Conforme nos esclarece Menezes e Siqueira (2018)[11], essa formulação representa uma tentativa de universalizar a educação como ferramenta de emancipação, articulada à promoção do trabalho e do bem-estar social por meio de diretrizes e recomendações.

> Os primeiros marcos do processo de internacionalização dos direitos humanos foram constituídos pós-Tratado de Versalhes, com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Liga das Nações. Nesse primeiro momento, a OIT pautou-se na promoção de padrões internacionais sobre direitos sociais (condições de trabalho e bem-estar social), colaborando para minimizar a vulnerabilidade humana no ambiente de trabalho. A Liga das Nações, por outro lado, inseriu na sua Carta a proteção das minorias. Todavia, é com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, que se iniciam os trabalhos para a elaboração da [Declaração Universal dos Direitos Humanos] DUDH, a qual se tornaria o primeiro documento internacional, de natureza soft law, voltado para a proteção dos direitos humanos (Menezes; Siqueira, 2018, p. 30).

[11] Menezes e Siqueira (2018) analisam o processo histórico e os mitos que envolvem a constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promovendo uma reconstrução da gênese deste documento.

A educação enquanto direito social estava associada à teoria do capital humano[12] e poderia ser pensada sob duas perspectivas, sendo a primeira ao desenvolvimento e a segunda refere-se à educação enquanto "produtora de capacidade de trabalho" (Frigotto, 1995, p. 42).

No período correspondente entre as décadas de 1950 a 1990, a conjuntura econômica e política mundial foi marcada por intensas transformações que impactaram diretamente as políticas educacionais. No pós-guerra, consolidou-se uma nova ordem internacional com a presença de organismos multilaterais. No entanto, a partir dos anos 1970, com a crise econômica e o enfraquecimento do modelo intervencionista, o ideário neoliberal ganhou força, propondo a retração do Estado.

Nos anos 1980, a crise da dívida externa e os programas de ajuste estrutural impostos pelo FMI e o Banco Mundial provocaram forte retração do investimento público em educação nos países da América Latina, com as medidas impostas pelo Consenso de Washington. Esse cenário de crise social e reestruturação ideológica antecedeu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada na Conferência de Jomtien (Tailândia) em 1990, promovida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial (BM), com vistas a universalizar a o acesso à educação básica.

Nesse contexto, os fundamentos da educação inclusiva passaram a ganhar destaque no cenário internacional, impulsionados pelo Sistema das Nações Unidas (ONU) como uma proposta educacional estratégica para combater a pobreza entre os grupos historicamente vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência (Souza; Pletsch, 2017). Os conceitos empregados pelos Organismos Internacionais para a reorganização das políticas públicas são com base em "produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia" (Evangelista; Shiroma, 2006, p. 44).

No final da década de 1990 os Organismos Internacionais mudam o seu discurso destacando a política educacional como a solucionadora dos problemas sociais, principalmente a responsabilizando enquanto meio de sobrevivência. Evangelista e Shiroma (2006) destacam:

---

[12] "[...] A ideia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. A disseminação da "teoria" do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, Unesco, FMI, USAID, Unicef)" […] (Frigotto, 1995, p. 41).

> Conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, inclusão, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de "solidariedade" que se vão construindo entre os indivíduos. Tais conceitos supõem uma espécie de "mutualismo" pelo qual "os que têm" colaboram com "os que nada têm" ou "têm pouco". Esse viés humanitário deveria, na visão dos organismos internacionais, estar na base da construção de políticas educativas – e sociais – que tornassem exequível a convivência harmoniosa em sociedade, composta de "parceiros" – Estado, mercado, sociedade civil – que se irmanam na luta contra a exclusão social, entre outros apelos que só as elites dominantes são capazes de produzir quando o que está em causa é sua hegemonia (p. 44).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é considerada progressista por defender a universalização da educação básica como um direito, com acesso flexível e diversificado. Ademais, os acordos que a originaram se basearam nos Organismos Internacionais, que seguem uma visão pragmática de qualidade, alinhada ao projeto neoliberal, que prioriza a equidade de oportunidades à igualdade de condições. Desse modo, reconhece-se os direitos individuais, mas não se responsabiliza pelas desigualdades estruturais, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar (Pletsch, 2009). A seguir, o quadro 6 contempla os princípios da educação inclusiva a partir da perspectiva da OCDE, Unesco e Banco Mundial.

Quadro 6 – A Educação Inclusiva na perspectiva dos Organismos Internacionais

OCDE	Unesco	Banco Mundial
Dentre os motivos para o desenvolvimento e manutenção da educação inclusiva, destaca-se: → Custos: Os modelos de financiamento para escolas e alunos devem funcionar a incentivar as escolas regulares a manter os alunos com deficiência, considerando que os gastos para manter os sistemas inclusivos é menor. → Questões pedagógicas: avaliação individualizada para o aluno, com diferenciação de currículo e com a utilização de materiais pedagógicos necessários. As abordagens curriculares devem ser baseadas em resultados. → Assistência do aluno: considera-se que não precisa ser um professor treinado, o que inclui estagiários, pais ou voluntários como suporte nas salas de aula.	→ A educação inclusiva visa garantir que todas as pessoas tenham o direito à educação, visto que, a educação é um direito universal. → A inclusão é compreendida como um processo de atender a necessidade de todos os alunos. Para isso, é preciso adaptar conteúdos, métodos e estratégias, garantindo que todas as crianças sejam educadas no ensino regular, conforme sua faixa etária. → A inclusão é relacionada com qualidade, o que implica valorizar a diversidade e assegurar a participação, o desenvolvimento e crescimento pessoal de todos os alunos, por meio da eliminação de barreiras. → "De acordo com um recente estudo do Banco Mundial e de um crescente grupo de pesquisa global, a Educação Inclusiva é não só eficiente, mas também eficaz, relativamente aos custos e *a equidade é o caminho para a excelência*" (p. 15).	→ Para o Banco Mundial, a educação é compreendida como fundamental na redução da pobreza extrema, considerando a melhora do capital humano no mercado de trabalho, assumindo na década de 1990 a agenda "educação para todos". Considerar mudança de paradigma: da educação para a aprendizagem. → Utiliza como documento para discutir a agenda educativa para pessoas com deficiência o Relatório Mundial sobre a Deficiência (RMD), traduzido para o português em 2012. → De acordo com o RMD, dentre as razões principais para a inclusão de crianças e adultos com deficiência na educação, destaca-se que a educação contribui para a formação do capital humano; "excluir crianças com deficiência das oportunidades educacionais tem altos custos econômicos e sociais, visto que, adultos com deficiência tendem a ser mais pobres que adultos sem deficiência, mas a educação equilibra a relação" (p. 213).

Fonte: Elaboração própria (2025) com base em OCDE (1999); Unesco (2005); Banco Mundial, OMS (2012); (Souza; Pletsch, 2017); (Pereira; Pletsch, 2021).

A elaboração do quadro 6 pautou-se nos documentos relacionados, a seguir:

- OCDE por meio do relatório: *Inclusive Education At Work - Students with Disabilities in Mainstream Schools*, (1999) – (Educação Inclusiva no Trabalho - Alunos com Deficiência em Escolas Regulares, 1999 – tradução nossa);
- Unesco por meio do relatório: *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005) - (Diretrizes para Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos, 2005 – tradução nossa);
- Banco Mundial juntamente com a OMS por meio do Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012).

Vale ressaltar que a perspectiva da educação inclusiva contida nestes documentos reforça a visão neoliberal das referidas organizações: menor investimento financeiro do Estado, valorização do capital humano, além de conceitos como eficiência, eficácia, equidade, qualidade e resultados. Laval (2019) esclarece quanto a "doutrina dominante na educação" que é pautada nas teorias do capital humano:

> Traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria. Os economistas designam como capital humano "o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos". [...] Segundo a OCDE, o capital humano reúne "os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico". Embora não seja inteiramente original, a concepção de capital humano faz um enorme sucesso nos organismos internacionais e entre os governos ocidentais, não só porque propõe uma estratégia de "crescimento duradouro", como dizem seus promotores, mas porque oferece uma justificativa econômica às despesas com educação, a única válida para os "decisores" de hoje (Laval, 2019, p. 51).

Em relação à eficiência, Laval (2019, p. 193) apresenta que este termo "remete à redução ou, no mínimo, ao controle dos gastos com a educação". Ainda, revela uma análise compartilhada entre os responsáveis pelos sistemas educacionais dos países europeus:

> Se é impossível aumentar os recursos financeiros em consequência da redução dos gastos públicos e dos impostos, o esforço prioritário deve concentrar na gestão mais racional dos sistemas escolares, graças a uma série de dispositivos complementares: definição de objetivos claros, coleta de informações, comparação internacional de dados, avaliações de controle de mudanças. Em resumo, mediante a importação de abordagens da gestão empresarial, as técnicas de produção em massa devem ser substituídas por formas de organização baseadas na "melhoria da qualidade", assim como se fez na indústria (Laval, 2019, p. 194).

Ainda sobre eficiência, Apple (2003, p. 44) apresenta que para os neoliberais a eficiência significa racionalidade econômica, em que “todas as pessoas devem agir de forma a maximizar seus próprios benefícios pessoais”.

> O que sustenta essa postura é uma visão dos alunos como capital humano. O mundo é intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos - em sua condição de futuros trabalhadores – devem ser dadas qualificações e disposição para competir eficiente e efetivamente. Além disso, todo dinheiro gasto com escolas e que não está diretamente relacionado com esses objetivos econômicos é suspeito (Apple, 2003, p. 45).

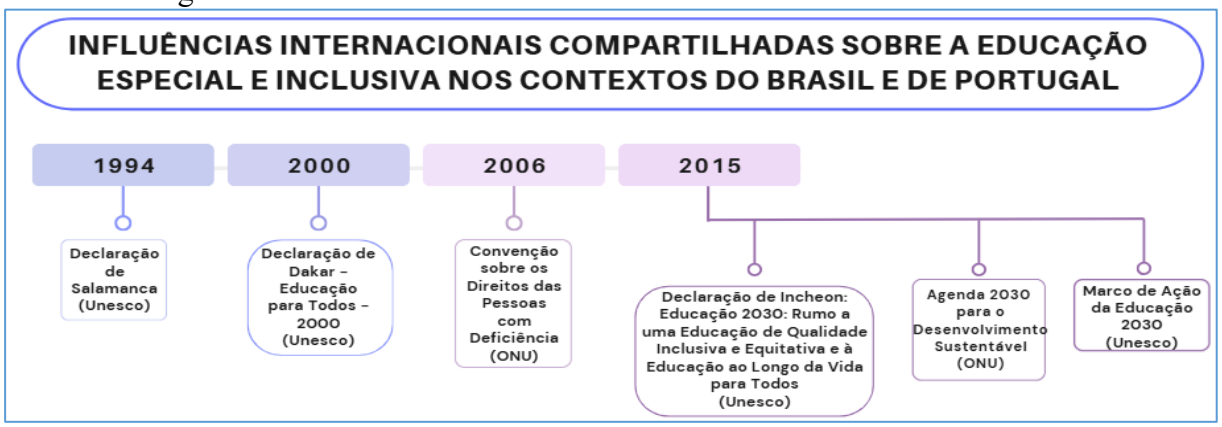
Outro termo amplamente divulgado é a equidade, compreendida socialmente como garantia de acesso a condições iguais e relacionada à justiça social. Entretanto, a equidade substitui o princípio de igualdade de oportunidade para igualdade de resultados, “o que importa são os resultados de aprendizagem e não os processos de estudo e de ensino e o próprio desenvolvimento humano” (Garcia; Michels, 2021, p. 8), ou seja, a responsabilidade pela aprendizagem recai totalmente sobre os indivíduos, reforçando a meritocracia e a competitividade. Sob essa perspectiva, Santos (2013) reitera que:

> A ideia de equidade é construída, desse modo, sob o enfoque estrito do desempenho individual, endossando a lógica da competição já que [...] o volume dos resultados individuais e coletivos está determinado pela sorte e pela decisão individual (p. 61).

A consolidação da educação inclusiva tem ocorrido nas últimas décadas sob a orientação dos Organismos Internacionais, por meio de marcos normativos como as declarações e convenções, além dos relatórios publicados, que embora se apresentem como promotores de direitos, exercem diretamente as interferências políticas e econômicas.

É apresentada, a seguir, a figura 2 - linha do tempo - com algumas dessas Declarações e Convenções Internacionais, com o objetivo de ampliar a compreensão do conceito de inclusão para além do discurso de convivência com as diferenças, analisando como tais documentos dialogam com a lógica neoliberal e revelam as influências exercidas por Organismos Internacionais.

Figura 2 – Linha do Tempo – Convenções e Declarações Internacionais Compartilhadas entre Brasil e Portugal



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais[13], organizada pelo governo da Espanha e pela Unesco, foi realizada em Salamanca (Espanha) no ano de 1994, o que resultou na Declaração de Salamanca.

Esta Declaração é reconhecida como referência no princípio da inclusão de crianças e jovens com deficiência em escolas comuns e foi influenciada pelo *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*[14] (Relatório da Comissão de Inquérito sobre a Educação de Crianças e Jovens com Deficiência – tradução nossa), que foi publicado no Reino Unido em 1978, presidido por Helen Mary Warnock, conhecido como o Relatório Warnock, no qual surgiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Destaca-se um recorte da introdução deste relatório que se inicia com a seguinte afirmação:

> Em novembro de 1973, a Deputada Margaret Thatcher, então Secretária de Estado da Educação e Ciência, anunciou que propunha, em conjunto com os então Secretários de Estado da Escócia e do País de Gales e após consulta com os então Secretários de Estado dos Serviços Sociais e Emprego, nomear um Comitê com os seguintes termos de referência: 'Revisar a oferta educacional na Inglaterra, Escócia e País de Gales para crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais, levando em conta os aspectos médicos de suas necessidades, juntamente com arranjos para prepará-los para a entrada no mercado de trabalho; considerar o uso mais eficaz dos recursos para esses propósitos; e fazer recomendações' (1978, tradução nossa).

[13] Unesco - Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foram representados noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais.

[14] Relatório *Warnock* - Disponível em: https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html. Acesso em: 24 mai. 2025.

De acordo com Correia e Fernandes (2019, p. 21), as Necessidades Educativas Especiais correspondem a "apresentar algum problema de aprendizagem no decorrer da escolarização, exigindo uma atenção específica, mais recursos pedagógicos e materiais do que os utilizados com crianças da mesma idade, modificações no currículo e alterações nas estruturas socais". Portanto, a Declaração de Salamanca (1994) reafirma o conceito de NEE e estabelece:

> [...] Nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

Nesse cenário, convém destacar algumas orientações que apontam a educação inclusiva ao encontro do ideário neoliberal, ao propor menor custo-qualidade, eficiência, programas educativos propostos por organismos internacionais e o incentivo da participação das ONGs, reforçando as parcerias público-privadas. Inicialmente, na Declaração de Salamanca (1994), as escolas regulares constituem meios capazes de combater atitudes discriminatórias, promovem uma educação adequada à maioria das crianças e promovem eficiência em uma ótima relação custo - qualidade de todo sistema educativo.

No que tange aos programas educativos e às parcerias público-privadas: apelo aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais: Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), ao Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial que a perspectiva da educação inclusiva seja parte integrante de todos os programas educativos; apelo às ONGs envolvidas no planejamento dos países e na organização dos serviços para colaborar com as entidades oficiais e intensificar o crescente envolvimento no planejamento, implementação e avaliação das ações inclusivas.

A Declaração de Dakar advém da reunião da Cúpula Mundial de Educação realizada entre os dias 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar, no Senegal. Os países participantes desta reunião adiaram as metas estabelecidas na Declaração de Jomtien (1990) para serem alcançadas até o ano de 2015, com o foco de aprimorar a equidade e a qualidade da Educação Básica. Para tanto, "essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais" (Unesco, 2000). Dentre os compromissos, evidencia-se:

> [...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; [...] melhorar todos os aspectos da

> qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida" (Unesco, 2000).

Para o cumprimento dos objetivos propostos, a Declaração estabelece que os países devem firmar novos compromissos financeiros com os "doadores bilaterais multilaterais, incluindo-se o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações" (Unesco, 2000). Sabe-se que esses acordos não se referem a doações, mas, a empréstimos realizados a partir de concessões.

No ano de 2006 foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que consiste na promoção e proteção internacional dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência considerando que tenham participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, o que implica na identificação e eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade.

No que concerne à educação, no artigo 24, os "Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida". Lima (2007, p.13) elucida que o conceito da aprendizagem ao longo da vida nos remete ao ideário de educação permanente, considerado fundamental "para as políticas educativas futuras, de acordo com o Relatório da Unesco coordenado por Edgar Faure e publicado há mais de trinta anos com o título 'Aprender a ser'". De acordo com Lima (2007), atualmente, o apelo à formação e a aprendizagem ao longo da vida:

> Tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas do mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e de esbatimento do seu papel da educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de 'competências para competir' (p. 14).

Nessa perspectiva neoliberal, a educação amplia o conceito de competitividade, em que o indivíduo é o único responsável pelo seu aprendizado e pelo seu processo formativo, consequentemente, ele o único responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso. O conceito de competitividade pode ser ampliado para a competitividade econômica, voltada para a formação de indivíduos enquanto empresários de si mesmos, com habilidades para se adaptar, arriscar e empreender.

A última declaração internacional apresentada em nossa linha do tempo refere-se à Declaração de Incheon para a Educação 2030, que foi aprovada no Fórum Mundial de Educação realizado na cidade de Incheon (Coreia do Sul) entre 19 e 22 de maio de 2015, promovido pela

Unesco e os coorganizadores: Unicef, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), PNUD, ONU Mulheres e Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

Neste Fórum realizou-se uma análise por meio do Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos (EPT) 2000-2015: progressos e desafios, frente aos avanços obtidos desde 2000 em relação às metas da Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000) e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) vinculados à educação. Dentre o que foi estabelecido na Declaração de Incheon, tem-se o compromisso com uma agenda de educação única e renovada e determina "uma reserva eficiente de pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação". Nesse sentido, cabe ressaltar:

> Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (Unesco, 2016[15]).

Nesse cenário, foram definidos entre os dias 25 e 27 de setembro de 2015 os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável globais: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que é um plano de ação adotado pelos 193 Estados-Membros da ONU. Foi construída uma declaração que ambiciona:

> [...] Acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais. (ONU, 2015).

A fim de iniciar o plano de ação proposto, foram criados 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com 169 metas associadas (integradas e indivisíveis) que equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. Ademais, desenvolveram o acompanhamento e a avaliação do progresso execução dos ODS, nos níveis nacional, regional e global.

---

[15] Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos – apesar de ser um documento formalizado em 2015, utilizou-se o ano de 2016 como referência, pois foi o ano da publicação na língua portuguesa.

Em relação aos ODS, Shiroma e Zanardini (2020) apresentam que o conceito de desenvolvimento sustentável vem sendo discutido desde a década de 1970, a partir da percepção de que a crise global ocorrida naquele período advinha de uma má administração dos recursos naturais associada a uma preocupação em atender as demandas imediatas, sem se preocupar com as gerações futuras. Entretanto, para as autoras, os ODS podem ser considerados como instrumentos para a reorganização do capitalismo em momentos de crise relacionados à queda da taxa de lucro. Para tanto, medidas neoliberais são utilizadas para reverter esse cenário:

> [...] Rebaixamento de salários, desemprego, retirada de direitos, assalto ao fundo público, entre outras mazelas. A precarização da vida conduz milhões a engrossarem as fileiras de força de trabalho barata e disponível num crescente processo global de uberização que amplia a massa de trabalhadores disponíveis no mundo para a *Gig Economy*. Neste contexto, os desprovidos dependem, até para serem explorados, de condições mínimas de saúde e educação, de modo que partiu do baluarte do capital para assegurar a reprodução das relações sociais de produção, uma revisão das políticas de desenvolvimento do BM. (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 699).

No que se refere à inclusão, a Agenda 2030 evidencia o comprometimento a enfrentar "todas as formas de exclusão e marginalização bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagens", especialmente as pessoas com deficiência. Em relação a educação de qualidade, Akkari (2017) reforça a visão neoliberal da educação, na qual o ensino é compreendido como o responsável pela formação de recursos humanos voltados para o fortalecimento da economia, ademais, "esta abordagem enfatiza a necessidade de passar da educação para todos à aprendizagem para todos" (Akkari, 2017, p. 947).

Ademais, para ampliar a discussão sobre o conceito de inclusão, tomou-se como base Garcia e Michels (2021). De acordo com as autoras, o termo inclusão na educação foi introduzido no discurso como "afirmação de direitos, de reconhecimento de identidades e de respeito às diferenças" (Garcia; Michels, 2021, p. 3). No entanto, ao aprofundar a análise, as autoras evidenciam um discurso voltado para conformação dos sujeitos à ordem social, o que mantém e justifica as desigualdades existentes.

Isto posto, para cumprir os compromissos da Declaração de Incheon, foi aprovado, em 4 de novembro de 2015, em Paris, o Marco de Ação da Educação 2030[16], durante reunião na Unesco, com adesão de 184 Estados-membros e da comunidade educacional.

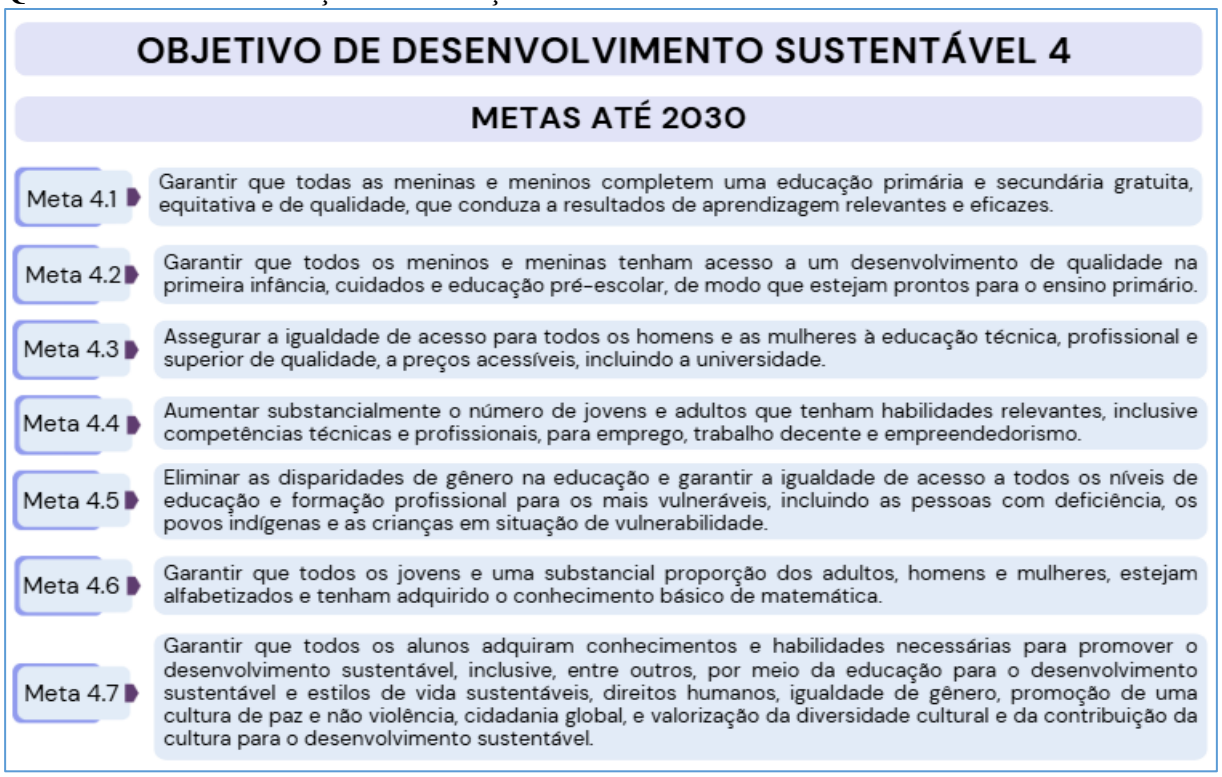
---

[16] Para o desenvolvimento do Marco de Ação da Educação 2030, participaram: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a ONU Mulheres e o Banco Mundial; a Parceria Global para a Educação (*Global Partnership for Education* – GPE); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a *Education*

O documento tem como objetivo mobilizar países e parceiros em torno do ODS 4 (Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos), com o propósito de "estabelecer parcerias eficazes e inclusivas; aprimorar políticas educacionais [...]; mobilizar recursos para um financiamento adequado da educação; e garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas" (Unesco, 2016, p. 31). Suas diretrizes são flexíveis, permitindo que cada país as adapte às suas realidades, capacidades e prioridades.

O quadro 7, a seguir, é composto pelas metas a serem realizadas até o ano de 2030, conforme o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4.

Quadro 7 – Marco de Ação da Educação - Metas até 2030

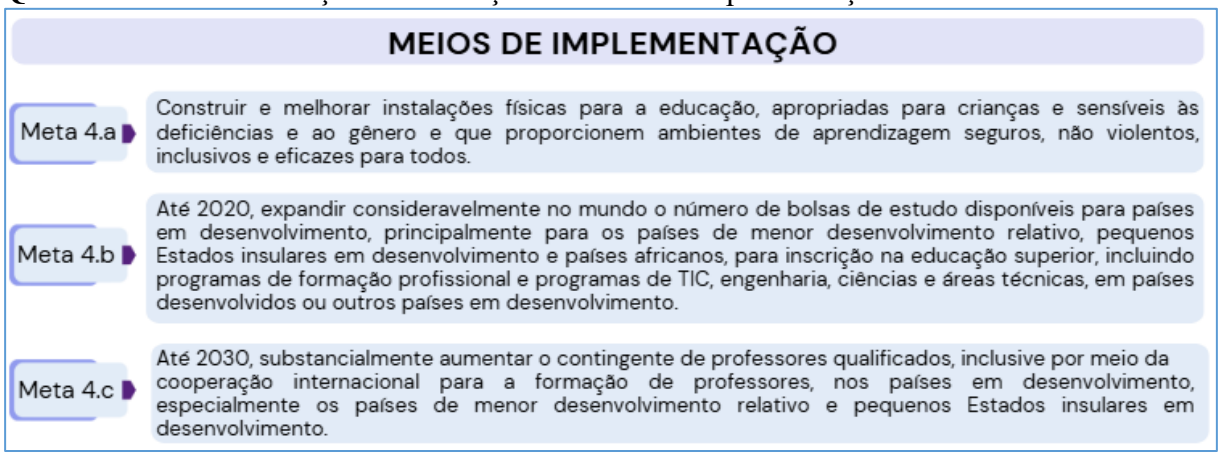


Fonte: Elaboração própria (2025) a partir do Marco de Ação da Educação 2030.

O quadro 8 contempla os meios de implementação do Marco de Ação da Educação 2030, de acordo com o ODS 4.

International (EI); a Campanha Global pela Educação (*Global Campaign for Education* – GCE); a Campanha da Rede Africana de Educação para Todos (*Africa Network Campaign on Education For All* – ANCEFA); a Associação da Ásia e Pacífico Sul para a Educação Básica e de Adultos (*Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education – ASPBAE*); e a Intel. (Unesco, 2016).

Quadro 8 – Marco de Ação da Educação – Meios de Implementação



Fonte: Elaboração própria (2025) a partir do Marco de Ação da Educação 2030.

Para a compreensão do Marco de Ação da Educação 2030, juntamente com toda a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, faz-se necessário o aprofundamento nos estudos e pesquisas, para que possibilite fazer uma correlação dos conceitos apresentados nestes documentos com o contexto atual, visto que, parte do período em que esta pesquisa se desenvolve está inserido nos anos de vigência do Marco de Ação para a Educação 2030 (2016-2030). Diante disso, são evidenciados alguns apontamentos de Shiroma e Zanardini (2020) que, embora não estejam diretamente relacionados ao objeto desta pesquisa e não sejam aprofundados devido aos limites de tempo, são extremamente relevantes para investigações futuras:

> 1. [...] O marco de ação propõe que empresas também possam ser consideradas instituições de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP), cujos líderes, incluindo professores e empresas, sejam qualificados/certificados. Anuncia, portanto, que novas avaliações serão necessárias para certificá-los e aventa a criação de "Reconhecimento Transnacional de Qualificações" de EFTP (Unesco, 2016, p.43), o que pressuporia iniciativas e programas de avaliação em escala planetária que teria em vista o estabelecimento de rankings escolares mundiais.
> 2. Requer professores e gestores bem qualificados, treinados, motivados, bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas, apoiem-se em TIC[17], criação de "ambientes responsivo a gênero, inclusivo, seguros, saudáveis, equipados que facilitem a aprendizagem". Num primeiro momento, pode-se estranhar tal adjetivação às parcerias bem como a defesa do aumento da despesa pública com educação. Sucessivas leituras, entretanto, permitem compreender que serão priorizadas para investimento em TIC, formação técnico profissional e visam maior participação do setor privado na educação pública, instituindo uma governança participativa [...].
> 3. Os professores são considerados peça-chave neste projeto e estima-se que, para atingirmos as metas da Educação 2030, ainda será necessário contratar mais de 3,2 milhões de professores no mundo. Reconhece que é preciso tornar a docência atrativa. Nas prescrições, o documento tece crítica ao modelo existente de formação e gestão docente como inadequado. Afirma-se que é necessário revisar a formação de professores[18], sugerindo a internacionalização, de modo que os professores possam

[17] TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.
[18] Sobre a formação de professores, sugere-se o estudo texto: Formação inicial de professores no Brasil, em

> ser qualificados por meio de cooperação internacional (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 702-704).

Diante do exposto, a análise das realidades educacionais de cada país é desenvolvida, a seguir, em duas subseções específicas, para compreender de que maneira essas Convenções e Declarações Internacionais foram incorporadas - ou tensionadas - nas políticas de inclusão em Brasil e Portugal.

3.2.1. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil

A Educação Especial no Brasil, embora apresentada pelos autores Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2005) desde os séculos XVIII e XIX, foi garantida apenas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024 de 1961. Neste documento, de acordo com o artigo 88 o atendimento do deficiente deve, "no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". No entanto, conforme o artigo 89[19], "o Estado não assumiu por completo o ensino dessas pessoas, o que impulsionou ainda mais o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais" (Pletsch, 2009, p. 48). Entretanto, a partir da década de 1990 a Educação Especial seguiu os princípios da inclusão escolar, em que foram elaboradas diretrizes e legislações nacionais para a escolarização no ensino comum de estudantes com deficiência, pautadas nas orientações das Convenções e Declarações Internacionais.

No Brasil, diferentemente de Portugal, que adota diretamente a perspectiva da Educação Inclusiva, trabalha-se com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa é uma modalidade da educação escolar, definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, destinada ao atendimento de "estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". Entretanto, a especificação desse público em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96 ocorreu apenas em 2013, a partir da Lei n.º 12.796/2013 que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação.

Portugal e na Europa (2014-2024): o avanço da privatização a pretexto da escassez de docentes, de Ferreira *et al* (2025). Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/78432/41352. Acesso em: 06 jun. 2025.

[19] Art. 89 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 4.024/1961 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 2º, define a pessoa com deficiência como:

> [...] Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A seguir, a figura 3 apresenta as Convenções e Declarações internacionais (elaboradas pelos Organismos Internacionais) que influenciam na elaboração dos decretos, leis e resoluções brasileiros que definem as bases normativas da política nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva brasileira.

Figura 3 – Linha do Tempo – Influência das Convenções e Declarações Internacionais nas Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Brasil

Fonte: Elaboração própria (2025).

Dentre os documentos apresentados na Figura 3**,** a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - Convenção de Guatemala (1999) é a única que refere-se neste estudo exclusivamente ao Brasil. Esta Convenção foi aprovada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em Guatemala (Guatemala) e ratificada pelo Brasil através do Decreto n.º 3.956/2001.

A Convenção de Guatemala apresenta o objetivo de "prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade" e aborda a eliminação de barreiras arquitetônicas e comunicacionais. Para tanto, propõe que juntamente com o Estado, tenha a participação de organizações não-governamentais que trabalham nessa área, dentre outras participações, "na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas" para que possam ser aplicadas as propostas apresentadas no referido documento.

Dessa forma, a partir das Convenções e Declarações Internacionais apresentadas na figura 3, estabeleceu-se a relação das legislações que orientam a Educação Especial no Brasil, conforme o quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Relação das legislações que pautam a Educação Especial no Brasil - da Educação Básica ao Ensino Superior (continua)

Legislação	Observação
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi promulgada em um contexto de redemocratização e pauta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), estabelece em seu Art. 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". (Brasil, 1988). Em relação à educação, no Art. 205 afirma que é direito de todos e dever do Estado e da família (...) e garante no Art. 208, I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. É destacada em alguns textos como a "Constituição Cidadã".
Lei n.º 7.853/1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.	Inicialmente, pautada no princípio da dignidade humana, a Lei n.º 7.853/1989 foi atualizada ao longo dos anos e atualmente está pautada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e Estabelece em seu Art. 2º: "Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico". Esta Lei institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público.
Política Nacional de Educação Especial, 1994.	Esta política foi elaborada a partir de ampla discussão "com representantes de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs) voltadas para pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas [...] no decorrer de 1993" (p. 7).
Lei n.º 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.	Foi elaborada pautada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), no contexto da universalização da Educação Básica. A Convenção de Guatemala também influenciou a LDB n.º 9.394/96 no que se refere à garantia dos direitos dos estudantes com deficiência. A Lei, após mais de 28 anos de sua sanção, vem sofrendo alterações seguindo tanto as orientações internacionais, quanto os interesses locais. Atualmente, a Lei n.º 9.394/96 está embasada também na Declaração de Incheon (2015) e nos Marcos de Ação da Educação 2030 (Unesco, 2016).
Decreto n.º 3.298/1999 - Regulamenta a Lei n.º 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	No que concerne ao Ensino Superior, estabelece em seu Art. 27: "As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência."
Lei n.º 10.098/2000 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.	Esta Lei contempla conceitos de acessibilidade, barreiras, mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Pautada na Convenção de Guatemala (1999) e posteriormente, influenciada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e alterada ao longo dos anos, principalmente pela Lei Brasileira de Inclusão – Lei n.º 13.146/2015.

Quadro 9 – Relação das legislações que pautam a Educação Especial no Brasil - da Educação Básica ao Ensino Superior (continuação)

Legislação	Observação
Lei n.º 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 – de 9 de janeiro de 2001.	Apresenta em sua introdução que se pauta, além das legislações brasileiras, na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990). Destaca a integração das "alunos com necessidades educacionais especiais", haja vista a diretriz educacional então vigente; destaca a importância do atendimento das Organizações da Sociedade Civil (ONGs) e o envolvimento dos pais de crianças como "exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela" (p. 54). Ainda, Pavezi e Mainardes (2018, p. 163) destacam que o documento considera como possibilidade de atendimento a esses alunos em: "classes comuns, salas de recursos, salas especiais, escolas especiais, dependendo da necessidade do aluno". Em relação à Educação Superior, afirma que "há que se pensar, evidentemente, em racionalização de gastos e diversificação do sistema, mantendo o papel do setor público." Ademais, reforça a importância do setor privado, "que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino". No que tange ao Ensino Superior para estudante com deficiência, "estabelecer programas para equipar em dez anos, a educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem". Macedo e Araujo (2022, p. 12), apresentam como o BM e a UNESCO influenciaram para "o alinhamento da normativa brasileira às diretrizes internacionais sobre o que deve ser a educação superior para a sociedade" na constituição do PNE 2001-2011.
Parecer n.º 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) que aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 3/07/2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 de 11/09/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	O Parecer n.º 17/2001 do CNE/CEB, se baseia em nossa Constituição Federal de 1988, em legislações nacionais, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). A Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 é um documento complementar ao Parecer. Conforme Pavezi e Mainardes (2018), os dois documentos incorporam e fazem uso dos termos presentes nas declarações, no entanto, alteram alguns termos: na Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (Unesco, 1990) utiliza-se o termo "necessidades básicas de aprendizagens" e os documentos brasileiros o substituem por "necessidades educacionais especiais". No que se refere à Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que utiliza os termos "integrada ou integradora", o Parecer e a Resolução adotaram o termo "inclusiva".
Lei n.º 10.436/2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Decreto n.º 5.626/2005 - Regulamenta a Lei n.º 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000.	A lei n.º 10.436/2002 Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e o Decreto 5.626/2005 incluiu a Libras como disciplina curricular, além de afirmar que as Instituições Federais de Ensino devem garantir o acesso à comunicação, à informação e à educação às pessoas surdas, desde a educação infantil até à superior.
Portaria n.º 3.284/2003 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	Em um contexto de expansão das Instituições de Ensino Superior Privadas, seguindo as orientações do PNE (2001-2011) de expansão do Ensino Superior, foi determinado que tenham requisitos mínimos de acessibilidade arquitetônica para os estudantes com deficiência física; para os estudantes com deficiência visual recursos para a leitura em Braile e para os estudantes com deficiência auditiva, um intérprete em Libras (sempre que necessário).

Quadro 9 – Relação das legislações que pautam a Educação Especial no Brasil - da Educação Básica ao Ensino Superior (continuação)

Legislação	Observação
Lei n.º 10.861/2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.	O Sinaes, estabelece em seu Art. 1º que possui "o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes". De acordo com Macedo e Araújo (2022, p. 3), a elaboração da lei que institui o Sinaes atende "muito mais a uma lógica de mercado — de competição — do que a uma lógica de reflexão sobre a melhoria do serviço ofertado".
Decreto n.º 5.296/2004 - Regulamenta a Lei n.º 10.048/2000 que dispõe sobre prioridade de atendimento e a Lei n.º 10.098/2000.	Este Decreto, ao regulamentar as leis sobre a prioridade no atendimento, também, de pessoas com deficiência e regulamentar as leis sobre acessibilidade, estabelece em seu Art. 2º: "I - a aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva; (...) IV - a concessão de aval da União na obtenção de empréstimos e financiamentos internacionais por entes públicos ou privados."
Programa Incluir (2005) - Programa de Acessibilidade na Educação Superior.	Este programa propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Possui o objetivo de desenvolver a criação e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais que "respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade".
Lei n.º 11.096/2005 - Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior.	Em 2005, quando foi sancionada, estabelecia a "concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos". Ainda, destina bolsas para estudante com deficiência (o percentual da quantidade de bolsas "será, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos e de pessoas com deficiência, na unidade federativa, em conformidade com o mais recente Censo Demográfico da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)" (Brasil, Lei n.º 14.350/2022). De acordo com a página do Ministério da Educação (MEC)[20], este programa "converte impostos não pagos por instituições privadas de ensino superior em vagas para alunos de baixa renda".
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, 2008.	Na descrição dos seus Marcos Históricos e Normativos, apresenta que está embasada em documentos nacionais e nos documentos internacionais: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (1999) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. Este documento orientador apresenta e define o público da Educação Especial. Pavezi e Mainardes (2018, p. 163) destacam que este documento: "incorpora os sujeitos considerados nos documentos internacionais, como na Declaração Mundial sobre Educação para todos (Unesco, 1990) – pessoas portadoras de deficiência; Declaração de Salamanca: sobre princípios, Políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994) – pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais; Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Unesco, 1999) – pessoas portadoras de deficiência; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) – pessoa com deficiência". Também, "agrega outras categorias como as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades e/ou superdotação".

[20] MEC – Prouni converte isenção de impostos em vagas nas universidades. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/3552-sp-1327306896. Acesso em: 05 jun. 2025.

Quadro 9 – Relação das legislações que pautam a Educação Especial no Brasil - da Educação Básica ao Ensino Superior (continuação)

Legislação	Observação
Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 e a Resolução n.º 4/2009.	Tanto o Parecer CNE/CEB n.º 13/2009,que aprova as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial e a Resolução n.º 04/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estão pautados na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), apresentando os princípios da acessibilidade e da plena participação da sociedade.
Decreto n.º 7.611/2011, dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Este Decreto baseia-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Em seu Art. 1º, dentre as diretrizes, consta o "aprendizado ao longo de toda a vida". Apresenta o público da Educação Especial como pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Estabelece a garantia da transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular e "reafirma o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos" (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 164).
Lei n.º 13.005/2014 - institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.	Baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Apresenta a meta 4: "universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados". As estratégias para atingir esta meta "se baseiam no Decreto n.º 7.611/2011, portanto incorporam o disposto no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)" (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 165).
Decreto n.º 8.368/2014 - Regulamenta a Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	Este decreto pauta-se na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e estabelece em seu Art. 4º: "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior". Utiliza parcialmente do Art. 205 da Constituição Federal/88 – "A Educação é dever do Estado e da família".
Lei n.º 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI).	Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência., esta Lei "incorpora e reproduz na íntegra a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)" (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 165).
Lei n.º 13.409/2016 - Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.	Em seu Art 3º, estabelece: " Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE."
Lei n.º 13.632/2018 - Altera a Lei n.º 9.394/1996 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.	Esta Lei, pautada na Declaração de Incheon (2015) e nos Marcos de Ação da Educação 2030, estabelece "a oferta de Educação Especial [...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida".
Lei n.º 14.191/2021 - Altera a Lei n.º 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.	A alteração na LDB 9394/96, em seu Art. 60-A: Entende-se por educação bilíngue de surdos (...) a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos (...). A sua oferta terá início na educação infantil e se estenderá ao longo da vida. No Ensino Superior será ofertado o ensino bilingue e a assistência estudantil.

Quadro 9 – Relação das legislações que pautam a Educação Especial no Brasil - da Educação Básica ao Ensino Superior (conclusão)

Legislação	Observação
Lei n.º 14.723/2023 - Altera a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas).	A Lei n.º 14.723/2023 estabelece que no preenchimento das vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita. Art. 3: Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). § 2º (...) os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às IFES de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Os objetivos dessa lei se alinham com os princípios da Declaração de Incheon (2015) e o Marco de Ação da Educação (2015).
Lei n.º 14.914/2024 - Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).	A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) se transformou ao longo dos anos enquanto programa de assistência estudantil e apenas em 2024 foi estabelecida como política. No ano de 2007 foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil e em 2010 se transformou em Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, por meio do Decreto n.º 7.234/2010. Essa política está alinhada com a Declaração de Incheon (2015) e com os Marcos de Ação da Educação 2030 (2015), conforme a meta 4.3: Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade. O Marco de Ação estabelece ainda: "ampliar o número de bolsas de estudo disponíveis para alunos de países em desenvolvimento na educação superior".
Lei n.º 15.155/2025 - Altera a Lei n.º 7.853/1989, para incluir o incentivo ao empreendedorismo entre as medidas de apoio às pessoas com deficiência e para atualizar a terminologia relativa às pessoas com deficiência.	A Lei n.º 15.155/2025 é pautada no Marco de Ação da Educação 2030 (2015). Estabelece em seu Art. 2º: I – d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos com deficiência; em conformidade com a meta 4.2 do Marco de Ação da Educação: Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário. III – e) o incentivo pelo poder público de ações para promover o empreendedorismo e estabelecer linhas de crédito orientadas especificamente a pessoas com deficiência; em conformidade com a meta 4.4 do Marco de Ação da Educação: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Fonte: Elaboração própria (2025) com base nas Legislações Brasileiras; Convenções e Declarações Internacionais; (Pavezi; Mainardes, 2018) e em (Macedo; Araujo, 2022).

A análise das legislações presentes no quadro 9, revela que o avanço normativo da Educação Especial no Brasil, apesar de ser extenso e alinhado com as diretrizes internacionais de inclusão, não necessariamente se traduz em práticas educacionais efetivas. Ainda que documentos como a Constituição de 1988, a LDB, a LBI e os diversos decretos e pareceres

expressem um compromisso com a inclusão, a sua efetivação encontra entraves estruturais, como falta de financiamento e forte influência de lógicas de mercado, especialmente no Ensino Superior.

3.2.2. A educação inclusiva em Portugal

Em Portugal, o atendimento aos estudantes com deficiência se consolidou por meio da Educação Especial e, a partir de 2018, foi estabelecida a educação inclusiva, que "visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos" (Portugal, 2018).

A história da Educação Especial em Portugal nos é apresentada por Ribeiro (2023) ao fazer referência ao atendimento de crianças com cegueira e surdez desde o século XIX, entretanto, a autora afirma que "o ensino das crianças *anormais*, em Portugal, deu os primeiros passos, de forma consistente, nas duas primeiras décadas do século XX" (p. 86).

> Com o fim da ditadura fascista pela Revolução de 25 de abril de 1974, permitindo a instauração e desenvolvimento da democracia, começou a existir um trabalho mais amplo de integração de alunos com deficiência em escolas regulares. (Correia; Fernandes, 2019, p. 12).

Na Constituição da República de 1976, os cidadãos portadores de deficiência têm os seus direitos garantidos (dentro do que estão capacitados) e o Estado fica encarregado de "realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias [...]". No que concerne à educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 define a Educação Especial enquanto "modalidade especial de educação escolar" nas escolas públicas.

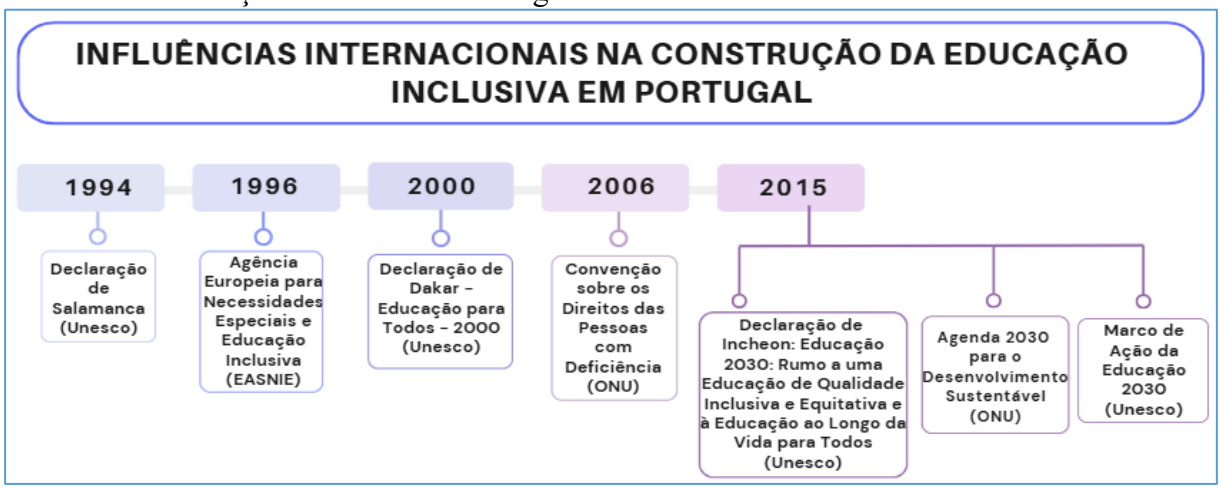
De acordo com Capucha (2023, p. 1030), "a Lei de Bases da Educação de 1986 representou um importante avanço no processo de abertura da escola regular a crianças com deficiência, mas passaram mais de 30 anos até que todas frequentassem até os 18 anos".

Em consonância com o Brasil, a década de 1990 apresentou mudanças no atendimento das crianças no regime da Educação Especial para as escolas comuns de ensino. O Decreto-Lei n.º 319/1991, antes mesmo da Declaração de Salamanca (1994), estabeleceu o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Este Decreto apresentou o "conceito de necessidades educativas especiais (NEE)" (Correia; Fernandes, 2019, p. 14).

A partir do Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva, o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) foi alterado pelo termo

necessidades específicas (NE). A seguir, a figura 4 dispõe da Agência Europeia, Convenções e Declarações internacionais (elaborados pelos Organismos Internacionais) que influenciam na elaboração dos decretos, leis e resoluções que definem as bases normativas da política de Educação Inclusiva portuguesa.

Figura 4 – Linha do Tempo – Influência das Convenções e Declarações Internacionais nas Políticas de Educação Inclusiva em Portugal



Fonte: Elaboração própria (2025).

Dentre os documentos exibidos na figura 4, a influência da Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (EASNIE) refere-se especificamente neste estudo a Portugal. Desse modo, torna-se imprescindível conhecê-la para possibilitar a compreensão da sua atuação no contexto português.

A Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (EASNIE) é uma organização independente, criada no ano de 1996 por iniciativa do Governo dinamarquês, com o apoio dos Ministros da Educação dos países-membros. Inicialmente, o nome da organização era Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial e em 1º de janeiro de 2014 houve a alteração para o nome atual. A Agência possui dois escritórios, sendo a Secretaria situada na cidade de Odense, na Dinamarca e o Escritório situado em Bruxelas, na Bélgica. Portugal aderiu à EASNIE neste mesmo ano de 1996.

Após um período de três anos, sendo financiado pelas autoridades dinamarquesas, EASNIE foi transferida para os países-membros, o que a estabeleceu como uma organização europeia, com a finalidade de atuar como plataforma de colaboração de seus 31 países-membros na área de necessidades especiais e educação inclusiva.

A EASNIE é financiada pelos ministérios da educação de seus países-membros e pela Comissão Europeia por meio de um subsídio operacional do programa educacional Erasmus+[21] da União Europeia. Também, a Agência desenvolve atividades específicas financiadas por subsídios adicionais da Comissão Europeia, de organizações internacionais ou países-membros individuais.

Os princípios orientadores da EASNIE que se referem às estruturas e procedimentos nos sistemas de educação inclusiva são: equidade, eficácia, eficiência e aumento das conquistas de todas as partes interessadas - alunos, seus pais e famílias, profissionais da educação, representantes da comunidade e tomadores de decisão - por meio de oportunidades educacionais acessíveis e de alta qualidade. O trabalho da EASNIE está em consonância e apoia diretamente todas as iniciativas políticas internacionais e da União Europeia (UE) em matéria de educação e possui o objetivo de garantir equidade, igualdade de oportunidades e direitos para todos os alunos, em particular aqueles vulneráveis à marginalização e à exclusão.

As atividades da EASNIE consideram as principais declarações internacionais sobre educação inclusiva:

> - O Objetivo 4, de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas a Educação 2030: Declaração de Incheon e Quadro de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4;
> - A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989);
> - A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006);
> - A Declaração de Salamanca (1994);
> - O compromisso de Cali com a equidade e a inclusão na educação (2019)[22].

Por fim, a EASNIE coopera com a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, bem como com os principais órgãos e organizações internacionais. Essas organizações incluem: Centro Europeu para o Desenvolvimento da

---

[21] Erasmus+ é um programa europeu voltado para a educação, formação, juventude e desporto para o período 2021 a 2027 e visa potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os cidadãos, para o reforço da identidade europeia, do crescimento sustentável, da coesão social e da empregabilidade das pessoas. O Programa é focado na Europa, mas está aberto ao mundo desde 2015, existindo neste momento 200 países participantes ou parceiros no Programa.

[22] O compromisso de Cali com a equidade e a inclusão na educação foi realizado em Cali, Colômbia, em 2019, no Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade. "É uma reafirmação da agenda internacional de direitos humanos refletida nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e no Marco de Ação da Educação 2030, que reconhece a necessidade urgente de oferecer educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos os alunos, desde os primeiros anos até a escolaridade obrigatória, a educação e o treinamento técnico e profissional, o ensino superior e a aprendizagem ao longo da vida. O Compromisso apela aos governos para que intensifiquem os esforços para alcançar a inclusão na educação, com ênfase especial no papel da sociedade civil e no envolvimento de grupos marginalizados". Disponível em: https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know. Acesso em: 06 jun. 2025.

Formação Profissional (Cedefop[23]), Serviço de Estatística da União Europeia (Eurostat[24]), Eurydice[25], a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No ano de 2003 foi publicado o documento "Princípios-chave para a educação especial - Recomendações para responsáveis políticos". Este documento "faculta recomendações sobre os aspectos chave da política de educação especial que parecem ser eficazes no apoio à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares" (EASNIE, 2003, p. 4).

A segunda publicação, denominada Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - Recomendações para Decisores Políticos (2009) apresentou um resumo dos principais resultados do trabalho da Agência sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, destacando que as recomendações também se aplicam à educação regular, ao promover a participação ampliada e mais oportunidades para todos os alunos.

Em 2011, a terceira publicação, Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva - Recomendações para a prática, avançou além da política ao sintetizar princípios práticos evidenciados em projetos da Agência, como escutar os alunos, promover sua participação, capacitar professores, engajar a gestão escolar e articular serviços interdisciplinares — temas que permanecem atuais mesmo após uma década.

A mais recente publicação dos Princípios-Chave - Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva foi lançada em 2021 e possui o foco no desenvolvimento e na aplicação de políticas alinhadas a uma visão ampliada de inclusão. Essa meta reforça a missão da Agência de embasar e apoiar a implementação de políticas nos diversos níveis do sistema, especialmente nas escolas, evidenciando seu papel cada vez mais ativo na promoção de mudanças na educação inclusiva.

A Comissão Europeia, mencionada anteriormente, é um dos financiadores da EASNIE. Refere-se a um órgão executivo da UE, sendo politicamente independente e tem a responsabilidade exclusiva de elaborar propostas de novos atos legislativos europeus e de

---

[23] Cedefop – É uma das agências descentralizadas da União Europeia. Fundado em 1975 e com sede na Grécia desde 1995 que apoia o desenvolvimento das políticas europeias de ensino e formação profissionais (EFP) e contribui para a sua aplicação..

[24] Eurostat – União Europeia. Possui a missão de fornecer estatísticas e dados de alta qualidade sobre a Europa.

[25] Eurydice – Comissão Europeia. É uma rede de 40 Unidades Nacionais Europeias que fornecem dados e análises sobre os sistemas educacionais europeus, publica descrições de sistemas educacionais nacionais e estudos comparativos. A Eurydice apoia a formulação de políticas educacionais.

executar as decisões do Parlamento Europeu e do Conselho da UE. Foi instituída em 1958 em Bruxelas, na Bélgica. O seu planejamento estratégico é definido pelo presidente, com grandes orientações políticas que permitem aos comissários delinear objetivos estratégicos e elaborar o programa de trabalho anual. Como exemplo, o programa de Programa de Trabalho para a Comissão Europeia de 2025 que "descreve a ambição de impulsionar a competitividade, reforçar a segurança e aumentar a resiliência econômica na UE[26]".

Concernente ao ensino, a Comissão Europeia organiza-o por temáticas, assim distribuídas: Competências e Qualificações; Estudar ou Ensinar no estrangeiro; Métodos de Ensino e Material Didático; Política no Domínio da Educação; Criar Projetos de Educação e Formação. Nesse cenário, evidencia-se o Espaço Europeu da Educação (EEE), que possui o lema em destaque na sua página: Educação e formação de qualidade para todos. De acordo com o EEE:

> A educação é a base da realização pessoal, da empregabilidade e de uma cidadania ativa e responsável. É essencial para a vitalidade das sociedades e economias europeias. O acesso à educação, à formação e à aprendizagem ao longo da vida de qualidade e inclusivas é um direito de todos os cidadãos, consagrado no Pilar Europeu dos Direitos Sociais (Comissão Europeia - EEE, 2024).

Por fim, a Comissão Europeia, juntamente com os Estados-Membros da União Europeia estão direcionando seus esforços para concretizar o Espaço Europeu da Educação nas respectivas áreas de foco para colaboração: melhorar a qualidade e a equidade na educação e na formação; professores, formadores e líderes escolares; educação digital; educação verde; o EEE no mundo. Ainda, possui atuações em cada área da educação: educação e cuidados na primeira infância; educação escolar; Ensino Superior; aprendizagem de adultos; educação e treinamento profissional.

A partir das Convenções e Declarações Internacionais apresentadas na figura 4, estabeleceu-se a relação das legislações que pautam o percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva em Portugal e suas influências, conforme o quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Relação das legislações que pautam o percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva em Portugal – do Ensino Básico ao Ensino Superior (continua)

Legislação	Observação
Constituição da República Portuguesa de 1976. (continua).	A Constituição da República Portuguesa foi aprovada no ano de 1976, após o fim da ditadura militar, inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

[26] Comissão Europeia. Programa de Trabalho para a Comissão Europeia 2025. Disponível em: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/strategy-documents/commission-work-programme_pt?prefLang=pt. Acesso em: 08 jun. 2025.

Quadro 10 – Relação das legislações que pautam o percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva em Portugal – do Ensino Básico ao Ensino Superior (continuação)

Legislação	Observação
Constituição da República Portuguesa de 1976. (conclusão).	Em sua formulação, a responsabilidade da educação e manutenção dos filhos é um direito e um dever dos pais. Em relação aos estudantes com deficiência, deve apoiar o acesso ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário, além de proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades. De acordo com Teodoro (2001, p. 367), a Constituição da República/76 "traduzia a preocupação de que a educação desse um contributo decisivo para a consolidação da democracia, não apenas na sua dimensão política, mas igualmente - e insistentemente - na sua dimensão social, identificada no texto constitucional com a «transição para o socialismo», mediante o «exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras» (art.º 2. º da Constituição) (...) Contudo, após a realização das eleições para a Assembleia e a Presidência da República em 1976, e a tomada de posse dos órgãos de poder constitucional - Assembleia da República, Governo e Presidente da República, as práticas sociais e políticas irão caminhar em sentido diferente".
Lei n.º 66/79 – Educação Especial.	Esta Lei também está em consonância com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), na garantia do direito à educação e com a Organização Internacional do Trabalho (OIT)[27]. O atendimento ao estudante com deficiência acontecerá nos estabelecimentos regulares de educação e compete aos serviços de Educação Especial a criação de Centros de Educação Especial para estudantes em que não for possível realizar o atendimento nas escolas regulares. O apoio ao Ensino Superior será realizado em colaboração com os serviços de Educação Especial, à medida que forem se estruturando e alargando. Ainda, a Educação Especial deverá preparar o estudante com deficiência para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa, em colaboração com os serviços de formação e reabilitação profissional, com os serviços de colocação e com as oficinas protegidas no âmbito do Ministério dos Assuntos Sociais ou do Ministério do Trabalho. Com esta Lei foi criado o Instituto de Educação Especial. De acordo com Teodoro (2001, p. 392) a partir da década de 1975 o cenário português foi marcado pelo crescimento do desemprego entre os jovens e pela "pressão para a entrada no Ensino Superior, prioritariamente, na universidade".
Decreto-Lei n.º 174/77 - Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica. Decreto-Lei n.º 84/78. Decreto-Lei n.º 88/85.	O Decreto-Lei n.º 174/77 estabelece para alunos portadores de deficiência física ou psíquica, no ensino preparatório e secundário, o regime especial no que se refere às matrículas e dispensa de frequência de algumas disciplinas. Já o Decreto-Lei 84/78 define este regime especial também para alunos do ensino primário. O Decreto-Lei 88/85 decreta este regime especial para alunos do ensino primário e superior.
Portaria n.º 787/85. (continua).	Esta Portaria estabelece, por meio de despacho ministerial anual, um acréscimo ao *numerus clausus* vigente, destinado exclusivamente ao ingresso no Ensino Superior de candidatos portadores da respectiva habilitação legal e que sejam deficientes físicos ou sensoriais. Por meio desta portaria fica determinada a necessidade de igualdade de condições para assegurar a integração dos alunos portadores de deficiência física ou sensorial no Ensino Superior Politécnico. Ainda, conforme o Art. 5.º "Compete aos centros de recursos do ensino especial do Ministério da Educação garantir: a) material didático necessário aos estudos, transcrições de Braille e material gravado; b) adaptações individualizadas dos equipamentos de apoio; c) aconselhamento psicopedagógico."

[27] A Organização Internacional do Trabalho (OIT) – Portugal foi um dos países fundadores da OIT. "De 1974 até à Adesão à CEE (1986), constata-se um enorme investimento no relacionamento com a OIT como espaço de afirmação do Portugal democrático na cena internacional e como referencial para as reformas em matéria de legislação do trabalho e de política social". Disponível em: https://www.ilo.org/pt-pt/regions-and-countries/europe-and-central-asia/oit-lisboa/oit-e-portugal/historia-e-acordos. Acesso em: 08 jun. 2025.

Quadro 10 – Relação das legislações que pautam o percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva em Portugal – do Ensino Básico ao Ensino Superior (continuação)

Legislação	Observação
Portaria n.º 787/85. (conclusão).	Teodoro (2001, p. 394) nos esclarece que "a generalização do regime do *numerus clausus* foi a primeira das medidas adaptadas no sentido de desviar a procura do ensino superior universitário. Essa medida, de carácter negativo, foi de imediato acompanhada pela decisão de proceder à criação do ensino superior de curta duração, ou ensino superior politécnico, na designação posteriormente consagrada, e à atribuição a este subsetor de uma inequívoca e total prioridade nos planos de desenvolvimento do ensino superior público em Portugal, prioridade que se vai manter até aos anos noventa."
Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86.	A Lei de Bases foi aprovada em um contexto voltado para o eixo educação-democracia e "da reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e dos valores saídos da revolução e consagrados na Constituição de 1976" (Teodoro, 2001, p. 407). No que se refere à Educação Especial, constitui-se como modalidade da educação. Pauta-se no princípio da integração de estudantes com necessidades educativas específicas. Ademais, prevê a adaptação curricular, programática e avaliativa adequada aos estudantes. O Art. 21. º, 8 – estabelece que "ao Estado cabe promover, a nível nacional, ações que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência".
Decreto-Lei n.º 35/90 - Define o regime de gratuitidade da escolaridade obrigatória.	Define a gratuidade da escolaridade obrigatória no ensino básico de 9 anos. Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.
Decreto-Lei n.º 319/91 - Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.	Pauta-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) e decreta a "abertura das escolas para alunos com necessidades educativas especiais, na perspectiva de uma 'escola para todos'". Considera as adaptações necessárias ao estudante NEE e a elaboração do PEI (Plano Educativo Individual).
Despacho Conjunto n.º 105/97.	O Despacho Conjunto n.º 105/97 estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior. Está embasado na Declaração de Salamanca (1994). Este documento estabelece um regime de apoio educativo com docente de apoio e formação especializada para os profissionais, com vistas a contribuir com a "igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens", "promover condições nas escolas para a integração socioeducativa", "colaborar na promoção da qualidade educativa" e "articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais."
Decreto-Lei n.º 6/2001 - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.	Pautado no relatório da OCDE - Education Policy Analysis - Competences For The Knowledge Economy, 2000 (Análise de Políticas Educacionais: Competências para a economia do conhecimento, 2000 - tradução nossa). Neste Decreto-Lei, a educação é entendida "como início de um processo de educação e formação ao longo da vida", "os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, a avaliação das aprendizagens e o processo de desenvolvimento do currículo nacional são entendidos como o conjunto de aprendizagens e competências". Para a Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 6/2001 estabelece no Art. 10. º 2 – "consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades 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."

Quadro 10 – Relação das legislações que pautam o percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva em Portugal – do Ensino Básico ao Ensino Superior (continuação)

Legislação	Observação
Lei n.º 37/2003 - Estabelece as bases do financiamento do Ensino Superior.	Esta Lei estabelece o financiamento do Ensino Superior público e não público. Ainda, no Art. 20.º - 4 – "Devem ser considerados apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência.".
Lei n.º 38/2004 - Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.	Pautada na Declaração de Salamanca (1994), esta Lei apresenta o direito à educação e ao ensino inclusivo e possui, dentre seus objetivos, a "promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida." (Art. 3.º - b).
Decreto-Lei n.º 74/2006 - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior.	Baseado na Declaração de Bolonha (1999), adequação dos cursos de Ensino Superior às organizações e princípios do Processo de Bolonha[28]. O Processo de Bolonha, lançado com a Declaração de Bolonha de 1999, é um dos principais processos voluntários a nível europeu, estando atualmente implementado em 49 Estados, que definem o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). "O ensino superior português organiza-se num sistema binário, que integra o ensino universitário e o ensino politécnico e tem uma estrutura em 4 ciclos: um ciclo de estudos de curta duração, que não confere grau académico e três ciclos de estudos conducentes aos graus acadêmicos de licenciado, mestre e doutor" (Direção-Geral do Ensino Superior).
Lei n.º 46/2006 - Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde.	Esta Lei está embasada na Declaração de Salamanca (1994), apoiada no princípio da igualdade. Considera como prática discriminatória: "a recusa ou a limitação de acesso a estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, assim como a qualquer meio de compensação/apoio adequado às necessidades específicas dos alunos com deficiência". (Art. 4.º - h).
Lei n.º 62/2007 - Regime jurídico das instituições de Ensino Superior.	O Estado assegura um sistema de ação social, no qual nenhum estudante é excluído do Ensino Superior por incapacidade financeira, conforme estabelecido no Art. 20.º - 6: "a) A atribuição de bolsas de estudo de mérito a estudantes com aproveitamento escolar excepcional; b) A concessão de apoios a estudantes com necessidades especiais, designadamente aos portadores de deficiência; c) A promoção da concretização de um sistema de empréstimos para autonomização dos estudantes."
Decreto-Lei n.º 3/2008 - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.	Pautada no Relatório publicado pela EASNIE (2006) - Educação Especial na Europa (Volume 2) - Respostas Educativas Pós 1º Ciclo do Ensino Básico - Publicação Temática, com a sugestão de fatores considerados eficazes para a educação inclusiva: Ensino Cooperativo; Aprendizagem Cooperativa; Resolução Cooperativa de Problemas; Grupos Heterogêneos; Ensino Eficaz; Ensino Por Áreas Curriculares; Formas Alternativas de Aprendizagem. O Decreto-Lei n.º 3/2008 define o público a ser atendido: "alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social."
Despacho n.º 13531/2009 - Aprova o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito. (continua).	"A atribuição de bolsas de mérito aos estudantes do Ensino Superior que mostrem um aproveitamento escolar excepcional no curso que frequentam foi introduzida em1998, destinando-se apenas aos alunos dos cursos de formação inicial das instituições de Ensino Superior públicas" (Despacho n.º 13531/2009).

[28] Como funciona o Processo de Bolonha? Disponível em: https://ehea.info/page-how-does-the-bologna-process-work. Acesso em: 10 jun. 2025.

Quadro 10 – Relação das legislações que pautam o percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva em Portugal – do Ensino Básico ao Ensino Superior (continuação)

Legislação	Observação
Despacho n.º 13531/2009 - Aprova o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito. (conclusão).	"Através do presente despacho procede-se ao alargamento da atribuição de bolsas de mérito aos estudantes das instituições de ensino privadas, e inclui-se no seu âmbito os que frequentam cursos de mestrado e cursos de especialização tecnológica" (Despacho n.º 13531/2009).
Despacho n.º 7761/2017 - Alteração ao Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito a Estudantes de Instituições de Ensino Superior, aprovado pelo Despacho n.º 13531/2009 (2.ª série), de 9 de junho.	Este despacho atribui as seguintes alterações: "a) Alargamento da atribuição de bolsas de mérito aos estudantes inscritos em Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP); b) Alteração do procedimento de transferência da verba da bolsa, que passa a ser feita pela Direção-Geral do Ensino Superior diretamente ao estudante; Aproveita-se o ensejo para introduzir alterações pontuais que visam clarificar aspetos relacionados com o ano de atribuição da bolsa bem como atualizar designações de entidades e instrumentos em virtude da realidade atualmente existente." Art. 9.º - 3 "As bolsas de estudo por mérito são atribuídas anualmente, por cada instituição de Ensino Superior, aos que, no ano letivo a que diz respeito a atribuição da bolsa, nela tenham tido aproveitamento excecional (...)".
Despacho n.º 8584/2017 - Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %.	O Despacho está embasado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (Unesco, 1998), a Declaração de Dakar (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). "São abrangidos (...) os estudantes matriculados e inscritos em cursos técnicos superiores profissionais ou em ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciado, de mestre ou de doutor nas instituições de Ensino Superior." As bolsas de estudo são "passíveis de financiamento pelo Fundo Social Europeu". São atribuídas "anualmente, aos estudantes que submetam requerimento para esse efeito no sítio da internet da Direção-Geral do Ensino Superior, e que detenham, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) Estejam matriculados e inscritos em instituição de Ensino Superior; b) Comprovem possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %; c) Tenham situação tributária e contributiva regularizada."
Decreto-Lei n.º 54/2018 - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.	Este Decreto-Lei n.º 54/2018 está pautado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); o Compromisso com a Educação Inclusiva, de acordo com a definição da Unesco (2009); Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU (2015).
Lei n.º 116/2019 - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.	A Lei n.º 116/2019 altera o Decreto-Lei n.º 54/2018. As alterações possuem o objetivo de aprimorar aspectos técnicos e operacionais do regime inclusivo. Esta normativa busca fortalecer a aplicação prática da política de inclusão, ajustando dispositivos que careciam de maior clareza e coerência na sua efetivação.
Despacho n.º 7253/2024 - Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior. (continua).	Este Despacho n.º 7253/2024 está pautado no relatório da OCDE publicado em 2022 *Resourcing Higher Education in Portugal* - *(*Recursos para o Ensino Superior em Portugal - tradução nossa). Aponta-se o que está estabelecido no Despacho: "Adequar e reforçar os programas de bolsas de estudo e apoios financeiros à real situação socioeconômica dos estudantes, promovendo o sucesso e reduzindo o abandono no Ensino Superior. a) Aproximar a uma percentagem acima de 50 % de adultos entre os 25 e os 34 anos com diploma de Ensino Superior;" "b) Alargamento da atribuição automática de bolsa de estudo a estudantes que ingressem no Ensino Superior em cursos de formação inicial, designadamente, cursos técnicos superiores profissionais;" que são cursos de curta duração, designados (Programas Técnicos Superiores Profissionais – TeSPs).

Quadro 10 – Relação das legislações que pautam o percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva em Portugal – do Ensino Básico ao Ensino Superior (conclusão)

Legislação	Observação
Despacho n.º 7253/2024 - Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior. (conclusão).	Conforme o relatório da OCDE (2022, p. 20), "os Programas Técnicos Superiores Profissionais (TeSPs) de ciclo curto estão agora bem estabelecidos como parte da atividade principal dos politécnicos e provavelmente tornar-se-ão cada vez mais importantes como veículos de apoio à qualificação e à requalificação da população adulta."

Fonte: Elaboração própria (2025) com base nas Legislações Portuguesas; Convenções e Declarações Internacionais; EASNIE (2006); OCDE (2000; 2022); (Guerreiro; Branco; Silva, 2025); Teodoro (2001).

O Quadro 10 exibe o percurso legal da Educação Especial rumo à Educação Inclusiva em Portugal, revelando como a legislação portuguesa tem evoluído ao longo das décadas em consonância com os compromissos internacionais. Nesse contexto, desde a Constituição de 1976, marcada pela transição democrática e o reconhecimento da educação como um direito social, até o Decreto-Lei n.º 54/2018, que consagra juridicamente o regime da educação inclusiva, pode-se perceber um caminho normativo que visa garantir acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência no nível básico e secundário de ensino. Contudo, apesar dos avanços legais, os desafios para o Ensino Superior são estruturais, principalmente na desigualdade de acesso a este nível de ensino.

3.3 A política educacional enquanto política global

Para finalizar esta seção, entende-se que educação é assumida para a formação de capital humano, principalmente, a partir da década de 1980. Ao analisar as orientações dos Organismos Internacionais, bem como as legislações da Educação dos países Brasil e Portugal, torna-se possível perceber como as políticas educacionais estão inseridas em redes políticas de educação global.

As redes políticas consistem em uma nova forma de governança, compostas por "representantes de agências multilaterais, governos nacionais, organizações sociais, *think thanks*, empreendedores sociais e corporações multinacionais" (Shiroma, 2024, p. 52), e podem apresentar, juntas ou separadamente, soluções políticas para o "'fracasso' do Estado" (Ball, 2022, p.34). Nesse sentido, Apple (2003) afirma:

> Um "novo" conjunto de acordos, uma nova aliança e um novo bloco de poder se formaram e estão tendo uma influência cada vez maior na educação e em todos os aspectos da vida social. Esse bloco de poder combina frações múltiplas de capital comprometidas com as soluções mercantilizadas que os neoliberais apresentam para os problemas educacionais, com os intelectuais neoconservadores que querem um "retorno" a um padrão de qualidade melhor e a uma "cultura comum", com os fundamentalistas religiosos populistas e autoritários, profundamente preocupados com a secularidade e a preservação de suas próprias tradições, e com frações

> particulares de profissionais qualificados da nova classe média, comprometidos com a ideologia e as técnicas de avaliação, mensuração e "administração" (p. 79-80).

Diante disso, compreende-se que as estratégias utilizadas pelas redes políticas delineiam as políticas educacionais tanto do Brasil como de Portugal, por meio de discursos amplamente divulgados que acabam se tornando verdades inquestionáveis. Utilizam ainda relatórios e pesquisas sobre os países, juntamente com as possíveis soluções para os problemas apresentados. Ademais, os Estados recebem o aporte financeiro, na qual a condição indissociável implica na formulação de uma nova política ou uma velha política renomeada. Isso significa que as legislações de ambos os países são formuladas diante do que é proposto/ aceito/ acordado.

Na próxima seção, é desenvolvida a análise das legislações que tratam da Educação Inclusiva no Brasil e em Portugal, respectivamente: a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e o Decreto-Lei nº 54/2018, que estabelece o Regime da Educação Inclusiva em Portugal.

4. O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DAS LEGISLAÇÕES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO BRASIL E DE PORTUGAL

A análise do contexto da produção de texto nas políticas públicas educacionais exige um olhar crítico e fundamentado, que ultrapasse a leitura superficial e a aparente neutralidade dos documentos. Logo, Mainardes (2018) propõe uma abordagem analítica que compreenda os textos como construções sociais atravessadas por disputas e contradições.

Além do mais, é necessário realizar uma leitura discursiva, atenta às ideologias, termos recorrentes e incoerências, bem como mapear os atores e redes envolvidos no processo de formulação. Essa leitura exige, portanto, clareza epistemológica e atenção aos fundamentos teóricos — muitas vezes implícitos — que orientam a política analisada, permitindo uma compreensão mais profunda e intertextual de seus limites, sentidos e efeitos.

A intertextualidade, nesse contexto, permite identificar os vínculos entre diferentes níveis normativos — desde convenções internacionais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), até leis nacionais e regulamentos locais — revelando como certos enunciados são retomados, reiterados ou adaptados conforme as demandas e limitações de cada contexto.

Diante disso, nesta seção, a análise da Lei Brasileira de Inclusão e do Decreto-Lei português sobre educação inclusiva é desenvolvida baseada na intertextualidade. Para Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 224), "os textos precisam ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos". Ademais, Mainardes (2018, p. 13) afirma que a "análise crítica dos textos de políticas envolve: [...] identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem [...]."

4.1 A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015)

Nas últimas décadas, os direitos das pessoas com deficiência ganharam visibilidade e passaram a influenciar diferentes espaços institucionais e políticos. As Convenções e Declarações Internacionais exerceram grande influência sobre os compromissos dos Estados na busca por equidade, com destaque para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006). A convenção, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n.º 6.949/2009 (Brasil, 2009), impulsionou uma mudança na concepção da deficiência, ao reconhecer que as barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais produzem a exclusão.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), conforme Santos e Cunha (2024, p. 668), busca compreender a deficiência "como um fenômeno multidimensional de causalidade social, estruturada por valores culturais, políticos, além dos de saúde com afirmações sobre corpos com alterações." Desse modo, o conceito de eliminação de barreiras destaca a responsabilidade do Estado na realização de alterações e reformas necessárias para removê-las.

Faz-se importante atentar às interpretações das políticas e aos discursos divulgados, de modo que a responsabilidade pela eliminação de barreiras não recaia sobre a normalização da pessoa com deficiência. Como elucida Piccolo (2023),

> O problema reside em quando essas práticas partem do pressuposto de que única e exclusivamente as pessoas com deficiência precisam transformar seus corpos para que possam participar da vida em sociedade, sem conferir qualquer responsabilidade às necessárias remoções de barreiras atitudinais, legais e físicas a fim de que se reordene a geografia social existente (p. 12).

No contexto neoliberal, é comum que o dever coletivo de assegurar direitos seja gradualmente deslocado para o indivíduo, sobretudo por meio de dispositivos legais que, embora se apresentem como inclusivos, acabam por reforçar a responsabilização individual sob a lógica do mérito. Para Apple (2001, p. 41), "à medida que grupos de pessoas lutam por questões relacionadas com o gênero, a raça e a classe, [...] o processo social global, incluindo a 'economia', também é afetado. As lutas e o terreno onde se precipitam são remodelados."

Em relação às pessoas com deficiência, os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2022, indicam que, entre as 198,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade no país, 14,4 milhões (ou 7,3%) eram pessoas com deficiência. Observa-se que o número de mulheres com deficiência (8,3 milhões) superava o de homens nessa condição (6,1 milhões). Ademais, enquanto apenas 2,2% da população de 2 a 14 anos apresentava algum tipo de deficiência, na faixa etária de 15 a 59 anos esse percentual aumentava para 5,4% e alcançava 27,5% entre as pessoas com 70 anos ou mais. Entre as 14,4 milhões de pessoas com deficiência no país, 7,9 milhões tinham dificuldade de enxergar; em seguida, destacavam-se as dificuldades para andar ou subir degraus (5,2 milhões), para pegar pequenos objetos ou abrir e fechar tampas (2,7 milhões) e para ouvir (2,6 milhões).

A Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015), surge em um momento de afirmação internacional dos direitos das pessoas com deficiência e fundamenta-se nos princípios da Convenção da ONU. Ademais, foi constituída em um longo processo de mobilização social e disputas políticas que se

estenderam desde 2006, quando o Projeto de Lei – PL 7699/2006 foi apresentado, até o ano de 2015 quando a lei foi sancionada. Rocha e Oliveira (2022) reforçam a dimensão da LBI:

> Em linhas gerais, a LBI não é um compilado de leis, mas, sim, um documento "único" que traz harmonia jurídica ao texto da Convenção para a legislação brasileira, porque, por algum motivo, poderia estar em desacordo com ela. Assim, houve alterações, por exemplo: no Código Eleitoral, no Código de Defesa do Consumidor, no Estatuto das Cidades, no Código Civil, na Lei de Improbidade Administrativa, na Consolidação das Leis do Trabalho, e em outras, que foram ajustados na LBI à luz da Convenção (p. 3).

Portanto, a LBI desloca o foco da deficiência para o contexto social, o que marca uma inflexão normativa em direção ao modelo social da deficiência. A avaliação da pessoa com deficiência, conforme a LBI (Art. 2º) "será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar".

4.2 O Decreto-Lei n.º 54/2018 de Portugal

Em Portugal, um processo semelhante se expressa no Decreto-Lei n.º 54/2018, que trata do regime jurídico da educação inclusiva (Portugal, 2018). Inspirado em documentos como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) - ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015), assume um discurso comprometido com uma escola para todos.

Sob essa perspectiva, Filomena Pereira (Diretora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo da Direção-Geral de Educação de Portugal) ao ser entrevistada por Asnis (2023), salientou que:

> A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). De acordo com a Unesco (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem (p. 973).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de Portugal trata do regime jurídico da educação inclusiva no ensino pré-escolar, básico e secundário. Apesar de não abranger o Ensino Superior, sua análise é relevante, porque constitui a principal referência normativa e discursiva da política de inclusão educacional no país, estabelecendo os princípios, modelos de intervenção e responsabilidades institucionais que orientam a educação inclusiva.

Especificamente sobre o Ensino Superior, estabelece em seu Art. 13º (2, al. b) "promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar". Em seu Art. 19º, determina quanto à cooperação e parceria (2, al. h) "o acesso ao ensino superior".

De acordo com os dados do GEP[29] (2021), no ano de 2021 cerca de 11% da população residente no país (acima dos 5 anos) apresentava pelo menos uma incapacidade. A mais prevalente corresponde à "incapacidade em andar ou subir degraus" (6,1%). Mais de metade são mulheres (62,2%) e 65,6% têm mais de 65 anos. Em termos de "incapacidade severa" (categoria "não consegue realizar de todo"), nos últimos dez anos verificou-se um aumento da prevalência da incapacidade grave ao nível da mobilidade e dos cuidados pessoais, e um decréscimo na dimensão relacionada com a cognição.

As políticas sociais voltadas às pessoas com deficiência em Portugal têm avançado, especialmente na educação básica e no ensino secundário. No entanto, em áreas como emprego e habitação, esse progresso é mais lento. Essa diferença no ritmo de desenvolvimento pode ser ilustrada com o exemplo mais recente no âmbito das políticas sociais, conforme retrata Capucha (2023): o Modelo de Apoio à Vida Independente. Essa iniciativa se destaca por gerar impactos significativos nos beneficiários e por possuir potencial de expansão para outras áreas, como a atenção à velhice, recolocando, desse modo, as políticas de inclusão no centro das transformações do Estado Social.

Em Portugal, desde a institucionalização da escolaridade obrigatória para todos os estudantes até o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece um regime jurídico de educação inclusiva, nota-se o esforço do Estado português em alinhar-se aos compromissos internacionais e responder às demandas sociais por equidade e justiça educacional.

Quanto à adoção do Decreto-Lei n.º 54/2018, destaca-se a afirmação de Filomena Pereira, obtida na entrevista conduzida por Asnis (2023):

> A adoção do Decreto-Lei nº 54/2018 sobre a educação inclusiva seguiu um rigoroso processo de avaliação das políticas e práticas dos últimos dez anos e uma ampla consulta nacional. Foram envolvidos muitos interessados, incluindo acadêmicos, professores, sindicatos de professores, associações de pais, organizações para pessoas com deficiência e o público em geral. As consultas públicas sobre o projeto de lei tiveram lugar tanto por escrito como através de várias conversações abertas organizadas em todo o país (p. 972).

[29] GEP - GEP – Gabinete de Estratégia e Planeamento. Indicadores sobre a Deficiência e Incapacidade: contributo para a ENIPD 2021-2025.

Perante o exposto, na sequência, desenvolve-se a análise intertextual entre os marcos globais e os textos nacionais, a LBI (Brasil, 2015) e o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal, 2018).

4.3 Intertextualidade e tradução nas políticas de inclusão

A análise dos documentos legais brasileiros e portugueses — como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), o Decreto-Lei n.º 54/2018 de Portugal e o Despacho n.º 7253/2024 — evidencia que essas normativas não foram redigidas em isolamento. Elas dialogam diretamente com compromissos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (Unesco, 2009) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS 4), bem como entre si.

Assim, a intertextualidade nas políticas educacionais, não se limita apenas às semelhanças entre termos, mas representa uma dinâmica de ressignificação entre textos globais e nacionais. A relação entre os textos não é apenas descritiva, visto que, expressões como "educação para todos", "remoção de barreiras" e "sistema inclusivo" reaparecem em diferentes contextos com significados adaptados à realidade de cada país, conforme o quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Comparativo de Intertextualidade entre Documentos Legais

Documento Internacional	Documento Nacional - Brasil LBI (Lei n.º 13.145/2015)	Documento Nacional - Portugal (Decreto-Lei n.º 54/2018)
"A educação deve ser assegurada a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças" (Declaração de Salamanca, 1994).	"É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência (...)" (Art. 27, parágrafo único).	"Uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória." (Decreto-Lei 54/2018).
"Remover barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais" (Convenção da ONU, 2006).	"Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade (...)" (Art. 3º, IV).	"«Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem; (Art. 2.º).
"A inclusão é, portanto, vista como um processo de abordagem e resposta à diversidade de necessidades de todas as crianças, jovens e adultos[...] e da redução e eliminação da exclusão." (Unesco, 2009, p. 8 – tradução nossa).	"Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida." (Art. 28, I).	"[...] Identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação." (Art. 1.º, II).

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir da Declaração de Salamanca (1994); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (Unesco, 2009); Lei n.º 13.146/2015; Decreto-Lei n.º 54/2018.

A partir do quadro 11, torna-se evidente a intertextualidade entre os documentos legais internacionais e os normativos do Brasil e de Portugal. Quanto à LBI (Lei n.º 13.146/2015, Art. 3º, IV), o termo barreiras é conceituado como fatores físicos, atitudinais, comunicacionais, tecnológicos, entre outros, que limitam ou impedem a participação social da pessoa com deficiência. Trata-se de um conceito estrutural e sistêmico, alinhado com a perspectiva biopsicossocial da deficiência.

No que concerne ao Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal, Art. 2º), as barreiras são apresentadas enquanto as dificuldades de aprendizagem e de participação do aluno, que devem ser respondidas com "medidas universais, seletivas e adicionais", o que implica em deslocar o foco do ambiente para o aluno e atenuar o caráter estrutural e social das exclusões.

Dessa forma, foram selecionados conceitos recorrentes na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), analisados, a seguir, na perspectiva da intertextualidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, destacando-se: acessibilidade, deficiência, inclusão e autonomia.

Com o propósito de exibir a intertextualidade do conceito de acessibilidade entre os documentos legais, tem-se no quadro 12:

Quadro 12 – Intertextualidade do conceito de acessibilidade entre os documentos legais

Documento	Trecho sobre "Acessibilidade"	"Intertextualidade"
Convenção da ONU (2006)	"Os Estados devem garantir acessibilidade em todos os espaços" (Art. 9º).	Base comum para LBI e Decreto-Lei 54/2018.
LBI - Lei 13.146/2015 (Brasil)	Art. 3º, I: "acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.	Repete os conceitos, conforme consta na Convenção da ONU (2006).
Decreto-Lei 54/2018 (Portugal)	"O apoio no domínio das condições de acessibilidade" (Art. 19º, al j.).	Reduz o conceito de acessibilidade a ajustes e adaptações.

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); Lei n.º 13.146/2015; Decreto-Lei n.º 54/2018.

A partir do quadro 12, verifica-se que a expressão "acessibilidade" estabelecida na Convenção da ONU (2006) é ressignificada pelos documentos legais em ambos os países, contudo, a sua efetivação pode impactar também em custos. Nesse contexto, na LBI os

financiamentos direcionados para a educação não foram especificados. Já no Decreto-Lei 54/2018 os financiamentos necessários para os ambientes educacionais "são definidos por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação" (Art. 37, al. 1).

A seguir, o quadro 13 apresenta as comparações e convergências entre os textos legais.

Quadro 13 – Comparações e convergências entre textos legais

Elemento	LBI - Lei 13.146/2015 (Brasil)	Decreto-Lei 54/2018 (Portugal)
Concepção de Deficiência	Modelo biopsicossocial (Brasil, 2015, Art. 2º).	Não apresenta concepção de deficiência, pois, institui a educação inclusiva. "[...] Estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social" (Decreto-Lei 54/2018).
Termo-chave: Inclusão	"Participação plena e efetiva na sociedade com segurança e autonomia" (Art. 3º. I).	"Participação e aprendizagem de todos os alunos", o que "implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de Educação Especial, enquanto parte ativa das *equipes* educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular" (Decreto-Lei 54/2018).
Direito à Educação	Garantido como direito subjetivo: "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade" (Art. 27).	Garantido como dever do Estado com o enfoque institucional.
Responsabilidade Escolar	"Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino" (Art. 28, V).	"Assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo", mas com autonomia das escolas (Decreto-Lei, 54/2018).
Discurso Dominante	Cidadania e igualdade como eixos.	Flexibilidade e gestão institucional como pilares.
Limites Críticos	Sem garantias orçamentárias explícitas.	Pressão por performance escolar sem apoio estrutural.

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir da Lei n.º 13.146/2015 e Decreto-Lei n.º 54/2018.

Diante do quadro 13, faz-se necessário atentar para a linha do termo-chave inclusão, já que a LBI e o Decreto-Lei 54/2018 apresentam o conceito de "autonomia". Na LBI (Lei n.º 13.146/2015, Art. 3º) a autonomia é tratada como um direito individual, parte essencial do exercício da cidadania e da capacidade legal. Entretanto, no Decreto-Lei 54/2018 (Art. 33º), a "autonomia" é referida em termos da autonomia das escolas, ou seja, a liberdade e responsabilidade das instituições escolares para organizar recursos, práticas educativas e tomar decisões pedagógicas no âmbito da inclusão.

De modo específico para o Ensino Superior, foco desta pesquisa, o quadro 14 exibe uma comparação entre o processo inclusivo no Brasil e Portugal, a partir dos documentos legais.

Quadro 14 – Inclusão no Ensino Superior: Brasil e Portugal

Elemento	LBI - Lei n.º 13.146/2015 (Brasil)	Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal)
Cobertura Legal	Abrangente, cobre todos os níveis educacionais.	Foco principal no ensino básico e secundário.
Nível de Ensino Explicitado	Ensino básico, médio e superior.	Ensino Superior citado apenas de forma indireta.
Acesso ao Ensino Superior	Direito subjetivo ao acesso e permanência com apoio.	Menção pontual à promoção do acesso (Art. 13º, al. b).
Apoio Institucional	Previstos centros de apoio, tecnologia assistiva.	Carência de apoio técnico contínuo nas universidades.
Regulação Específica	Regulação clara e estruturada.	Normas específicas ausentes; dependência de despachos.
Responsabilidade pela Inclusão	Compartilhada entre Estado, sociedade e família.	Delegada à autonomia das instituições de Ensino Superior.
Desafios Identificados	Falta de financiamento efetivo, execução desigual.	Invisibilização, ausência de regulação, práticas desiguais.

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir da Lei n.º 13.146/2015 e Decreto-Lei n.º 54/2018.

Nota-se que, apesar de ambos os países se inspirarem em marcos internacionais comuns, como a Convenção da ONU (2006), o Brasil consolida essa influência na LBI em todos os níveis educacionais: "Artigo 30 - I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços" (Brasil, 2015), enquanto em Portugal o acesso ao Ensino Superior para estudantes com Necessidades Específicas (NE) é regulamentado por meio do Contingente Prioritário[30] e do Despacho n.º 7253/2024, como no quadro 15, a seguir.

[30] PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). Contingente Prioritário para Candidatos com Deficiência. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/contingente-especial-para-candidatos-com-deficiencia Acesso em: 15 jul. 2025.

Quadro 15 – Normativos Complementares sobre Ensino Superior para Estudantes com Deficiência em Portugal

Documento Normativo	Conteúdo Principal	Ano
Contingente Prioritário para Candidatos com Deficiência	Para o candidato com deficiência que possui um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, existe o contingente prioritário com 4% das vagas fixadas para a 1.ª fase do concurso nacional e 2% das vagas para a 2.ª fase do concurso nacional.	[s. d]
Despacho n.º 7253/2024	Atualiza o regulamento de atribuição de bolsas a estudantes do Ensino Superior, **incluindo critérios de inclusão.** Para o estudante com deficiência, a atribuição de bolsas de estudo para frequência no Ensino Superior destina-se a estudantes com **≥60% de incapacidade**.	2024

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir dos documentos normativos portugueses.

Os documentos exibidos no quadro 15 reforçam a exclusão dos estudantes com Necessidades Específicas no Ensino Superior português, pois, além de não garantirem o ingresso deste público nesse nível de ensino, atende apenas aos estudantes avaliados com incapacidade igual ou superior a 60%.

Assim, ao finalizar este percurso analítico, é possível constatar que a LBI e o Decreto-Lei representam vitórias substanciais no campo da luta pelos direitos das Pessoas com Deficiência e das pessoas com Necessidades Específicas, porém, revelam as limitações dadas pelos contextos político e econômico, principalmente no que se refere à acessibilidade desse público no Ensino Superior.

Na próxima seção, apresenta-se as perspectivas sobre a acessibilidade no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, que contemplam as ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Brasil) e pelo Instituto Universitário de Lisboa (Iscte/Portugal).

5. PERSPECTIVAS SOBRE A ACESSIBILIDADE: AÇÕES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Esta seção apresenta concepções e abordagens relacionadas à acessibilidade no Ensino Superior, e desenvolve a análise desse nível de ensino no contexto brasileiro e português. Inicialmente, aborda-se a constituição histórica e as principais características do Ensino Superior. Na sequência, são abordadas as políticas públicas voltadas aos estudantes público da Educação Especial no Brasil e estudantes com Necessidades Específicas em Portugal. Em seguida, são apresentadas as Instituições de Ensino Superior (IES), as formas de ingresso e o perfil dos estudantes atendidos. Por fim, a partir do contexto da prática, são exploradas as ações de acessibilidade desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e pelo Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas do Instituto Universitário de Lisboa (Iscte).

5.1 Concepções e abordagens da acessibilidade no Ensino Superior

As concepções relacionadas à acessibilidade no Ensino Superior ultrapassam a compreensão da eliminação de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, pedagógicas, instrumentais e tecnológicas, reconhecendo-a como um princípio estruturante da educação para todos os indivíduos.

A acessibilidade sob a perspectiva de Cerdeira e Cabrito (2018) é apresentada a partir do panorama português e contempla duas vertentes: a primeira, corresponde às ações das Instituições de Ensino Superior para que estudantes com Necessidades Específicas permaneçam e concluam os seus cursos. A segunda vertente, relaciona-se ao acesso: “capacidade financeira de pagar os custos inerentes à frequência do ensino superior” (p. 4), visto que, mesmo no Ensino Superior público em Portugal paga-se a mensalidade (propina).

Para as autoras Lima e Carmo (2023), o conceito de acessibilidade é vinculado ao direito à educação, ressaltando a necessidade de romper, sobretudo, com as barreiras atitudinais. Ademais, para as autoras, a insuficiência de medidas de acessibilidade “impõe às pessoas com deficiência fronteiras e limites ao acesso e à permanência no ambiente universitário” (p. 1134).

Outra concepção de acessibilidade é proposta por Piccolo (2023), que substitui o paradigma da inclusão, e pode ser compreendida como a mudança estrutural da sociedade, de forma a atender a todos os indivíduos, com transformação dos espaços, dos serviços e das relações. Em relação à educação escolar, Piccolo (2023) argumenta que:

> [...] Essa se faz acessível quando a estrutura física, os métodos e os compostos atitudinais se transformam no sentido de garantir aos estudantes com deficiência que se apropriem do saber historicamente acumulado pela humanidade e vivenciem o conjunto de relações componentes desse universo – elementos que perpassam pela implantação de rampas, banheiros acessíveis, pisos táteis, mas não se limitam isso, na medida em que compreendem a utilização de tecnologias assistivas, quando necessárias à adequação curricular, político-pedagógica e didática, quer pela diferenciação, quer pela universalização do processo de aprender (cabendo citar aqui exemplos como o Planejamento Educacional Individualizado, o Desenho Universal da Aprendizagem, o Ensino Colaborativo, entre outros importantes componentes pedagógicos). Isso tudo sem esquecer a valorização da experiência da deficiência como parte do patrimônio histórico-cultural da humanidade, do emprego da Libras, do braile e da construção de diálogos que não visualizem a deficiência sob a perspectiva do déficit [...] (p. 13-14).

Cabral, Mendes e Ebersold (2023) aprofundam essa discussão ao destacar que a acessibilidade no Ensino Superior exige uma transformação das práticas pedagógicas, culturais e institucionais, de modo que as pessoas com deficiência possam participar ativamente dos processos de decisão e das ações que visam à efetivação e à consolidação de seus direitos. Os autores sugerem que,

> [...] a provisão de acessibilidade seja garantida nos exames de ingresso, no planejamento didático, nas estratégias pedagógicas, na adequação da infraestrutura, no gerenciamento dos tempos e espaços. Além disso, considerando-se os níveis de acessibilidade e de financiamento, importa que a gestão de recursos humanos e materiais seja cuidadosamente realizada, tanto no âmbito da contratação, quanto na composição e gestão de equipes, além da aquisição de recursos para a promoção da acessibilidade (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023, p. 996).

De acordo com os autores, a efetivação da acessibilidade no Ensino Superior configura-se como um processo coletivo, interdisciplinar e intersetorial, que demanda o engajamento e a participação de estudantes, docentes, gestores e técnicos das instituições. Tal perspectiva evidencia que a promoção da acessibilidade ultrapassa a dimensão normativa, exigindo transformações estruturais no modo como as Instituições de Ensino Superior se organizam e se relacionam com a diversidade.

Logo, as análises, a seguir, possibilitam compreender as perspectivas de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior analisadas nesta pesquisa.

5.2 O Ensino Superior no Brasil

O Ensino Superior no Brasil “surgiu de forma pouco expressiva, sendo, durante muitos anos, destinado apenas à elite, que possuía condições econômicas para arcar com os custos desta formação” (Miranda; Silva, 2008, p. 119). As autoras ainda afirmam que a ampliação do Ensino

Superior para outras classes sociais ocorreu após a expansão do capitalismo industrial, hoje neoliberalismo, visando formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Dessa forma, a influência do neoliberalismo ampliou a inserção das pessoas público da Educação Especial não apenas no mercado de trabalho, como também na educação.

Nesse contexto, desenvolveu-se a constituição do Ensino Superior; o panorama do Ensino Superior brasileiro; o acesso de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior e a consolidação da Universidade Federal de Uberlândia com as ações do Núcleo de Acessibilidade para estes estudantes.

5.2.1 A constituição do Ensino Superior Brasileiro

O Ensino Superior no Brasil teve o seu início a partir de 1808 com cursos criados por D. João VI. Saviani (2010) aborda em seu texto a constituição de Universidades Brasileiras no período correspondente a 1808 e 1940. De acordo com o autor, na década de 1950 houve a ampliação da Rede Federal do Ensino Superior "especialmente com a "federalização" de instituições estaduais e privadas" (p. 8).

No início da década de 1960 com o desenvolvimento "urbano-industrial", ocorreram pressões populares para a ampliação desse nível de ensino. Houve uma tentativa de conter essas manifestações com o golpe militar ocorrido em 1964, no entanto, em 1968 o movimento estudantil pressinou pela reforma universitária, o que culminou na reformulação do Ensino Superior por meio da Lei n.º 5.540/68 (Saviani, 2010).

A reforma universitária promovida pela Lei n. 5.540/68 buscou atender duas pressões opostas: a primeira pressão diz respeito ao objetivo dos estudantes e professores no que concerne à "indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária" (Saviani, 2010, p. 6).

O segundo grupo atendido, formado por pessoas associadas ao regime instaurado pelo golpe militar, "buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional" (Saviani, 2010, p. 6).

Nessa perspectiva, importante destacar como ocorreu a expansão no Ensino Superior:

> [...] A expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado. Com efeito, por esse caminho inverteu-se o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 que estabelecia como regra a

> organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados; de fato, estes se converteram na regra da expansão do ensino superior (Saviani, 2010, p. 10).

Entretanto, a partir da década de 1990, as reformulações da educação brasileira se guiaram pelas diretrizes do contexto neoliberal, sendo influenciadas principalmente pelo Banco Mundial.

Na pesquisa realizada por Sguissardi (2008, p. 1000) que aborda a evolução do número de instituições e de matrículas de Ensino Superior no período de 1994-2006, o autor evidencia o expansivo crescimento do Ensino Superior privado, o que denomina por "mercadorização". "[...] Mais do que o crescimento desproporcional do número de IES [...] 13,7% públicas e 219,4% privadas – chama a atenção o processo de privatização das matrículas: em 12 anos, as públicas cresceram 75% contra 275,2% das privadas".

Destaca-se ainda, igualmente com base em Sguissardi (2008), algumas recomendações do documento do Banco Mundial (1994) *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência – tradução nossa):

> "Maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas"; "considerava a universidade de pesquisa inadequada para os países em desenvolvimento e em seu lugar propunha a adoção da universidade de ensino (sem pesquisa)" (Sguissardi, 2008, p. 1000).

Sob esse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394/96 foi aprovada "como uma espécie de 'guarda-chuva jurídico'", que possibilitou a regulamentação de diversos decretos alinhados à essas diretrizes. Destaca-se o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, "que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria [...]" (Sguissardi, 2008, p. 1000).

Além disso, Sguissardi (2008) afirma que a agenda do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS), um dos fundamentos jurídicos da Organização Mundial do Comércio (OMC)[31], propunha a desregulamentação dos serviços educacionais, especialmente do Ensino Superior, tratando-os como serviços comerciais.

No ano de 1999 o Banco Mundial publicou o *Documento estratégico del Banco Mundial: La educación en América Latina y el Caribe* (Documento estratégico do Banco Mundial: Educação na América Latina e no Caribe – tradução nossa), que define a estratégia

[31] Organização Mundial do Comércio (OMC). A OMC é a única organização internacional global que trata das regras do comércio entre nações.

do BM para a educação na América Latina e no Caribe que foi elaborado a uma estratégia global para o setor educacional. De acordo com Lima (2011, p. 88), este documento contém avaliações da educação "na região durante a década de 1990 e as diretrizes a serem implementadas no século 21. Novamente, o BM reforçou o papel da educação como estratégia de 'alívio à pobreza' articulado à ampliação do setor privado neste nível de ensino".

A expansão do Ensino Superior Brasileiro foi concretizada também por dois programas com fontes de recursos para o setor privado: o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

O Fies foi instituído pela Lei n.º 10.260/2001 e é um programa "de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com o Ministério da Educação (MEC)". Já o Prouni foi um programa estabelecido pela Lei n.º 11.096/2005 voltado para a concessão de bolsas para estudantes cursarem o Ensino Superior.

A Educação à Distância (EAD) é uma modalidade de educação que expandiu a partir dos anos 2000, principalmente no setor privado. Dourado, Moraes e Siqueira (2024) afirmam que :

> Esse crescimento vertiginoso da oferta de educação superior na modalidade a distância efetiva-se alinhado ao macrocontexto de financeirização, na qual a EaD passa a ser operada por grandes conglomerados financeiros que agem de forma predatória, fundindo e ampliando o comércio da educação. Isso afeta a educação pública e seus processos, sobretudo quando suas dinâmicas são agravadas pelo aprofundamento das reformas neoliberais que caminham no sentido da redução do Estado nas políticas sociais, e, ao mesmo tempo em que se expande o capital, por meio da apropriação do fundo público, complexificam-se os processos de privatização, desregulamentação e flexibilização da legislação trabalhista – engendrando novos processos de gestão, financiamento, regulação e avaliação. Estamos falando, portanto, do atravessamento do projeto financeiro no campo da educação (p. 11).

Em relação à expansão do Ensino Superior público, foi instituído no ano de 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto n.º 6.096/2007 com a finalidade de "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (Brasil, 2007). De acordo com Lima (2011), o Reuni possui os objetivos de:

> Aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração e dos ciclos (básico e profissional); incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Tudo isto no prazo de cinco anos (p. 91-92).

Nesse cenário, Souza e Santos (2021) apresentam a expansão que ocorreu na Educação Profissional, financiada por Organismos Internacionais. A manutenção financeira do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) teve origem com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

> As Universidades Federais e os IF/CEFET foram os principais instrumentos do projeto de expansão do Ensino Superior promovido pelas políticas públicas governamentais, oficializadas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e na Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, que inclui o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Ao participarem dessa expansão, essas novas instituições oferecem cursos que visam atender às demandas do mercado de trabalho, que exige um trabalhador flexível, capaz de adaptar-se a mudanças e que atue de forma proativa. (Souza; Santos, 2021, p. 887).

5.2.2 O panorama do Ensino Superior Brasileiro

O Ensino Superior Brasileiro é apresentado no Quadro 16, contemplando as IES quanto a: categoria administrativa (pública ou privada); modalidade (EAD, presencial e semipresencial); as formas de ingresso; a organização acadêmica (Universidades, Centros Universitários, Institutos Federais e Faculdades); tipos de cursos superiores (graduação e pós-graduação); formas de ingresso.

Quadro 16 – Características do Ensino Superior no Brasil (continua)

O Ensino Superior no Brasil	
Instituições de Ensino Superior.	O Brasil tem 2.580 Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídas pelo país (conforme os dados do MEC/Inep, 2023). Essas instituições podem ser **públicas** ou **privadas.** Além disso, possuem diversas designações, como **universidade**, **instituto federal**, **centro universitário** e **faculdade**.
Instituições de Ensino Superior Públicas.	As IES **públicas** são mantidas e administradas pelo governo e não cobram taxas dos estudantes, são gratuitas. Existem 316 IES públicas no Brasil. As IES públicas podem ser **federais**, **estaduais** ou **municipais**. • **IES públicas federais:** são as IES financiadas pelo governo federal e incluem universidades e institutos federais. • **IES públicas estaduais:** são IES mantidas pelos governos estaduais e podem ser universidades, centros universitários e faculdades. • **IES públicas municipais:** são IES mantidas pelos governos municipais, com foco mais restrito às necessidades locais. Também podem ser universidades, centros universitários e faculdades.
Instituições de Ensino Superior Privadas.	São IES administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, como empresas, fundações privadas, ou associações. As IES privadas cobram taxas dos alunos. Existem 2.264 IES privadas no Brasil. De acordo com a página do MEC, as IES privadas podem ou não ter fins lucrativos.
Modalidade.	As IES públicas e privadas oferecem cursos na modalidade **EAD**[32]**, presencial** e **semipresencial**. A modalidade de curso semipresencial que combina atividades on-line e presenciais (a instituição deverá vincular os Polos ao curso semipresencial).

[32] MEC – Portaria MEC Nº 381, de 20 de maio de 2025.

Quadro 16 – Características do Ensino Superior no Brasil (continuação)

O Ensino Superior no Brasil	
As formas de ingresso nas IES públicas.	A forma mais comum do ingresso nas IES públicas do Brasil é pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Algumas IES públicas mantêm os exames de vestibular próprios e outras IES combinam o vestibular próprio com o Enem e o Sisu. **Enem** O Enem foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (Prouni). **Sisu** Por meio do Sisu, os estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) têm a oportunidade de disputar vagas em universidades públicas e institutos federais. A seleção é feita com base na média das notas obtidas no Enem, respeitando o limite de vagas disponíveis para cada curso e modalidade de concorrência. A seleção considera as escolhas dos candidatos inscritos, bem como seus perfis social e econômico, conforme as disposições da Lei nº 12.711/2012.
Organização Acadêmica.	**Universidades** As universidades são IES multidisciplinares, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em várias áreas do conhecimento. Realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão. As universidades têm autonomia para criar cursos, emitir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações. Elas devem respeitar algumas condições, como: número mínimo de professores mestres e doutores, programas de extensão e de iniciação científica orientados por mestres ou doutores, entre outros. **Centros universitários** Também são instituições multidisciplinares que oferecem cursos em várias áreas do conhecimento. Têm estrutura semelhante a das universidades, mas não precisam realizar pesquisa institucionalizada. **Institutos Federais** Os Institutos Federais, ou IFs, são um tipo de IES com foco na formação técnica e tecnológica. Os IFs oferecem ensino médio, ensino técnico e Ensino Superior. Além dos cursos de graduação tecnológica, podem oferecer licenciaturas, bacharelados e pós-graduação. Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, junto aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Faculdades** São IES que não têm autonomia para emitir diplomas. Os diplomas de uma faculdade devem ser emitidos por uma universidade. Normalmente, as faculdades oferecem formação em uma área específica. Elas não têm tanta autonomia como as universidades e os centros universitários.
Tipos de Cursos Superiores – Graduação. (continua)	**Graduação** A graduação é o primeiro nível do Ensino Superior. Para ingressar no curso de graduação deve-se ter concluído o Ensino Médio. No Brasil, existem três tipos de graduação: **tecnológica**, **licenciatura** ou **bacharelado** e todos conferem diplomas de nível superior aos formados. **Graduação tecnológica** É um curso voltado para a prática profissional e a rápida inserção no mercado de trabalho, oferece formação com foco bem específico. Os Institutos Federais e outras IES que formam a Rede Federal do Brasil têm foco nos cursos de graduação tecnológica. Os cursos tecnológicos duram em média dois a três anos. O graduado recebe o título de Tecnólogo.

Quadro 16 – Características do Ensino Superior no Brasil (conclusão)

O Ensino Superior no Brasil	
Tipos de Cursos Superiores – Graduação. (conclusão).	**Licenciatura** É um tipo de graduação que forma professores para atuar em escolas de educação básica (ensino infantil, fundamental e médio). O curso inclui disciplinas sobre didática e preparação de aulas e tem duração média de quatro anos. O graduado recebe o título de Licenciado. Alguns cursos permitem obter dupla qualificação (licenciatura e bacharelado). **Bacharelado** É uma graduação generalista, que forma profissionais para atuar em diferentes atividades. Um bacharelado permite exercer uma profissão específica, realizar estudos e pesquisas, seguir uma carreira acadêmica, entre outras possibilidades. Algumas carreiras são exclusivas do bacharelado, principalmente aquela que tem exercício profissional regulamentado. Um curso de bacharelado dura em média quatro a cinco anos. O graduado recebe o título de Bacharel.
Tipos de Cursos Superiores – Pós-Graduação.	**Pós-Graduação "lato sensu" e "stricto sensu"** A pós-graduação é uma etapa avançada do Ensino Superior e para ingressar no curso de pós-graduação é necessário ter o diploma da graduação. **Pós-graduação "lato sensu": especialização, residência médica, MBA** As pós-graduações "lato sensu" são cursos de especialização que duram no mínimo 360 horas. Ao final do curso, o aluno obtém um certificado e não um diploma. Cursos de MBA ("*Master Business Administration*") são cursos de pós-graduação "lato sensu". Outro exemplo de pós-graduação "lato sensu" é a residência médica, uma especialização para médicos. **Pós-graduação "stricto sensu": mestrado e doutorado** As pós-graduações "stricto sensu" são os cursos de **mestrado** e **doutorado**. Ao final do curso, o aluno obtém um diploma. **Mestrado:** voltado para desenvolver habilidades de pesquisa em uma área do conhecimento específica. Um curso de mestrado dura em média dois anos. Existem dois tipos de mestrado no Brasil: o acadêmico e o profissional. O mestrado acadêmico forma pesquisadores e professores universitários. Seu objetivo principal é a produção de conhecimento científico. O mestrado profissional é voltado para profissionais que buscam qualificação técnica e científica para o mercado de trabalho. O foco do curso é na aplicação prática do conhecimento. **Doutorado:** voltado para formar pesquisadores de alto nível e professores universitários. Tem duração média de quatro anos. O doutorado também pode ser do tipo acadêmico ou profissional. Assim como o mestrado profissional, o doutorado profissional é voltado para a capacitação de profissionais de diversas áreas do conhecimento.
Ano Letivo.	O ano letivo no Brasil inicia em (fevereiro/março) e termina em (novembro/dezembro). Normalmente, os cursos são divididos em períodos semestrais ou anuais.

Fonte: Elaboração própria (2025) com base no Censo da Educação Superior (MEC/ Inep, 2023); Brasil - Ministério das Relações Exteriores.

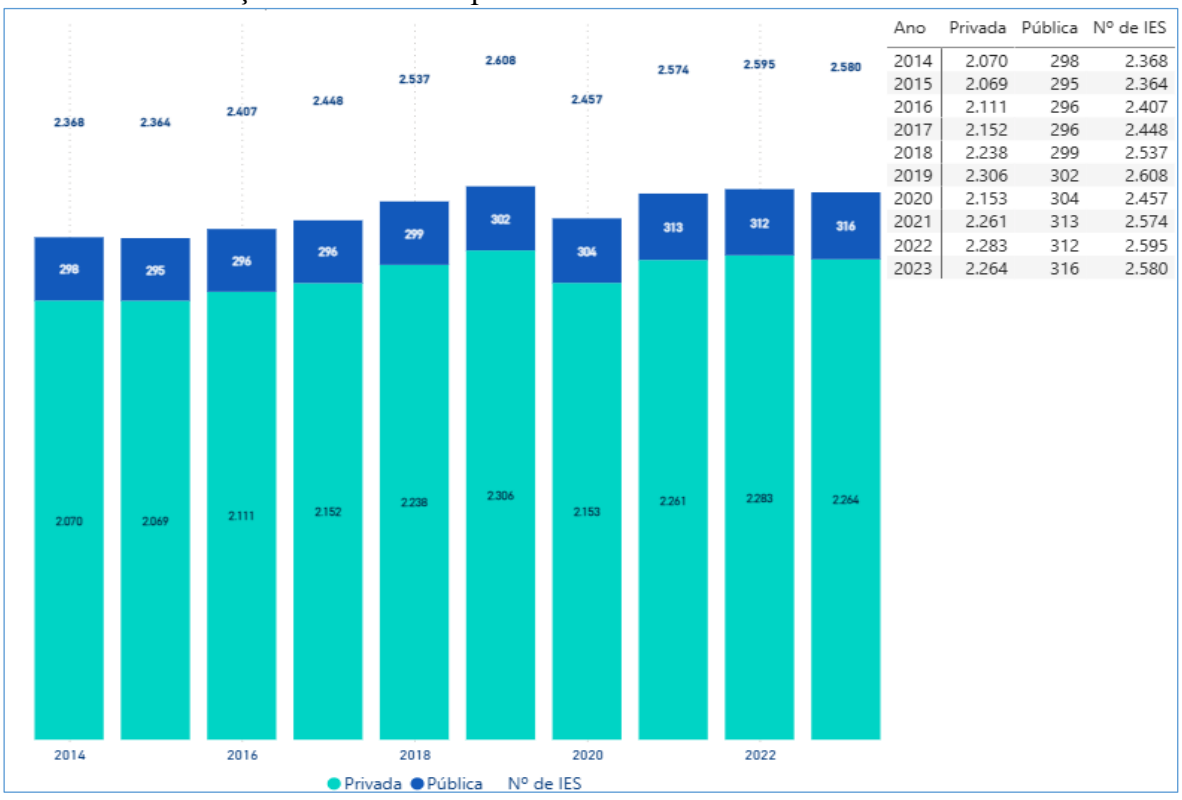
A apresentação do Ensino Superior no Brasil, conforme o quadro 16, tem como objetivo possibilitar compreensão da realidade brasileira e do desenvolvimento deste nível de ensino. Com base no exposto, são analisados os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os quais abrangem informações sobre a Educação Superior referentes aos anos de 2010 a 2023. Nesta pesquisa serão analisados os dados da última década, que corresponde aos anos de 2014 a 2023.

Dessa forma, os dados disponibilizados pelo MEC/Inep contemplam a quantidade das informações dos estudantes público da Educação Especial no que concerne ao ingresso, dados da matrícula (curso presencial e curso à distância – EAD), o tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) - pública ou privada - e o número de estudantes quanto à conclusão dos cursos de graduação.

Além disso, exibe a evolução das inscrições de todos os estudantes do Ensino Superior, matrículas e conclusões dos cursos, o tipo de IES, bem como informa os dados quanto aos cursos presenciais e à distância (EAD).

A seguir, o gráfico 1 apresenta o número de Intituições de Ensino Superior, públicas e privadas, entre os anos de 2014 e 2023.

Gráfico 1 – Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas de 2014 a 2023



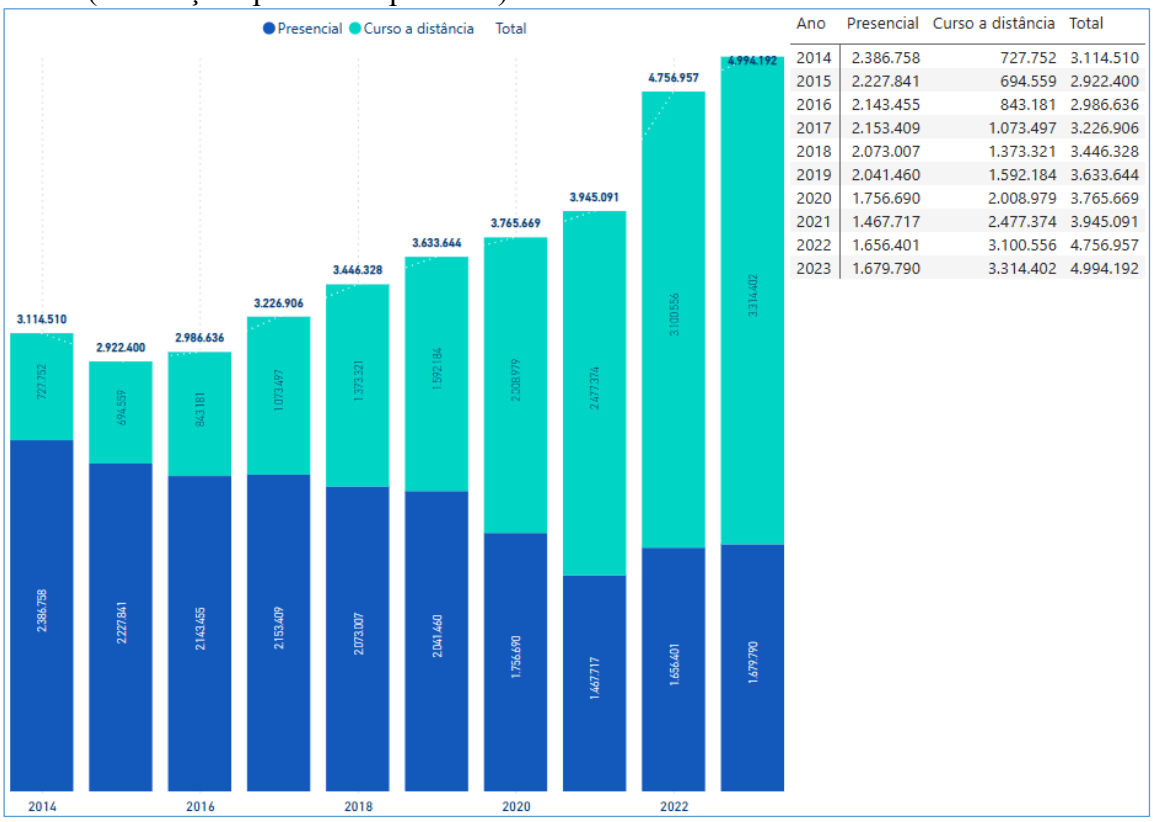
Ano	Privada	Pública	Nº de IES
2014	2.070	298	2.368
2015	2.069	295	2.364
2016	2.111	296	2.407
2017	2.152	296	2.448
2018	2.238	299	2.537
2019	2.306	302	2.608
2020	2.153	304	2.457
2021	2.261	313	2.574
2022	2.283	312	2.595
2023	2.264	316	2.580

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

Os dados exibidos no gráfico 1 evidenciam a expansão do Ensino Superior privado, visto que, enquanto aumentaram apenas 18 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o que corresponde a aproximadamente 6,05%, tem-se um aumento de 194 IES privadas, o que corresponde a um aumento de cerca de 9,4%. Destaca-se também que a predominância do setor privado representa mais de 85% das IES durante a década de 2014 a 2023.

O gráfico 2 apresenta a evolução do ingresso de estudantes no Ensino Superior em Instituições Públicas e Privadas, nos cursos presenciais e cursos à distância (EAD), correspondente ao período de 2014 e 2023.

Gráfico 2 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior nos Cursos de Graduação Presenciais e EAD - (Instituições públicas e privadas) de 2014 a 2023



Ano	Presencial	Curso a distância	Total
2014	2.386.758	727.752	3.114.510
2015	2.227.841	694.559	2.922.400
2016	2.143.455	843.181	2.986.636
2017	2.153.409	1.073.497	3.226.906
2018	2.073.007	1.373.321	3.446.328
2019	2.041.460	1.592.184	3.633.644
2020	1.756.690	2.008.979	3.765.669
2021	1.467.717	2.477.374	3.945.091
2022	1.656.401	3.100.556	4.756.957
2023	1.679.790	3.314.402	4.994.192

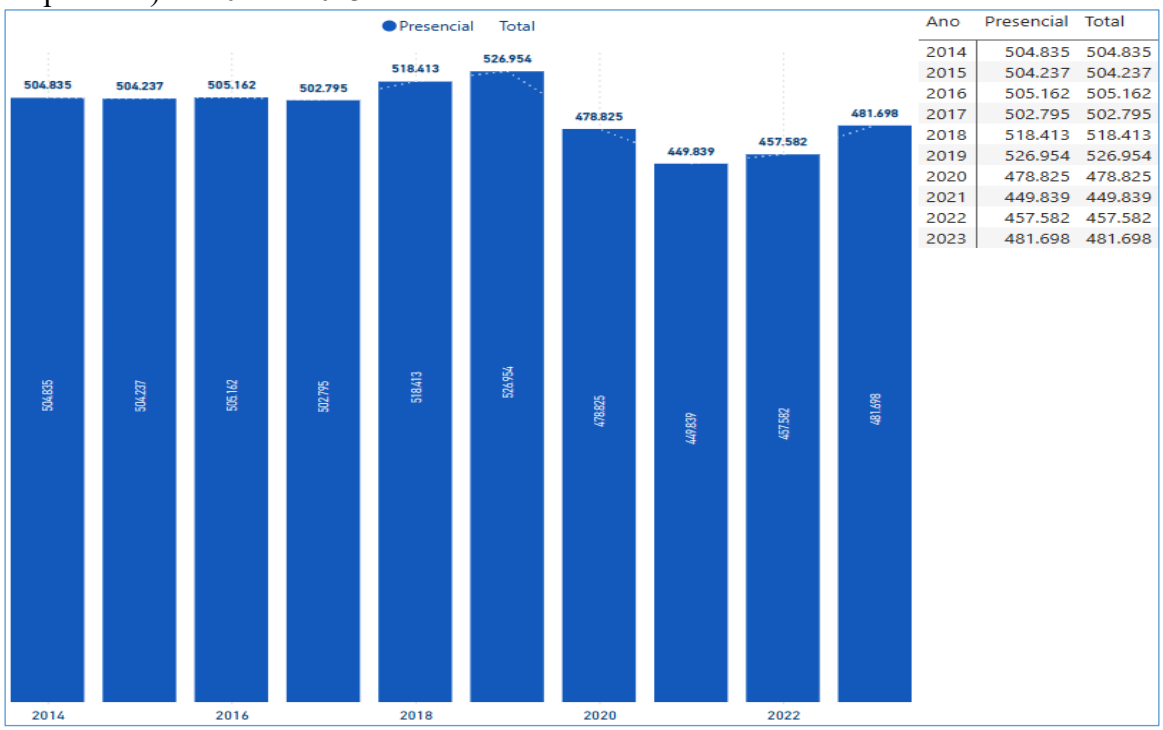
Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

A partir do gráfico 2 é possível analisar que em 2014, dos 3.114.510 estudantes que ingressaram no Ensino Superior (ES), cursos de graduação, aproximadamente 76,64% optaram pelo ensino presencial e 23,36% optaram pela EAD.

No ano de 2023 a quantidade de estudantes ingressantes no Ensino Superior ampliou aproximadamente 37,64%, se comparada com o ano de 2014, o que corresponde a um aumento de 1.879.682 ingressos. Ademais, houve uma inversão no ingresso dos cursos de graduação presenciais em relação aos cursos EAD. Dos 4.994.192 ingressantes no ES, aproximadamente 33,63% escolheram cursos presenciais enquanto 66,36% optaram pelos cursos EAD.

Para comparar a evolução do ingresso entre as IES públicas e privadas nos cursos de graduação presenciais, apresenta-se o gráfico 3, que exibe o ingresso nas IES públicas, e o gráfico 4, que demonstra o ingresso nas IES privadas, ambos referentes ao período de 2014 a 2023.

Gráfico 3 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior – Cursos de Graduação Presencial (IES públicas) de 2014 a 2023

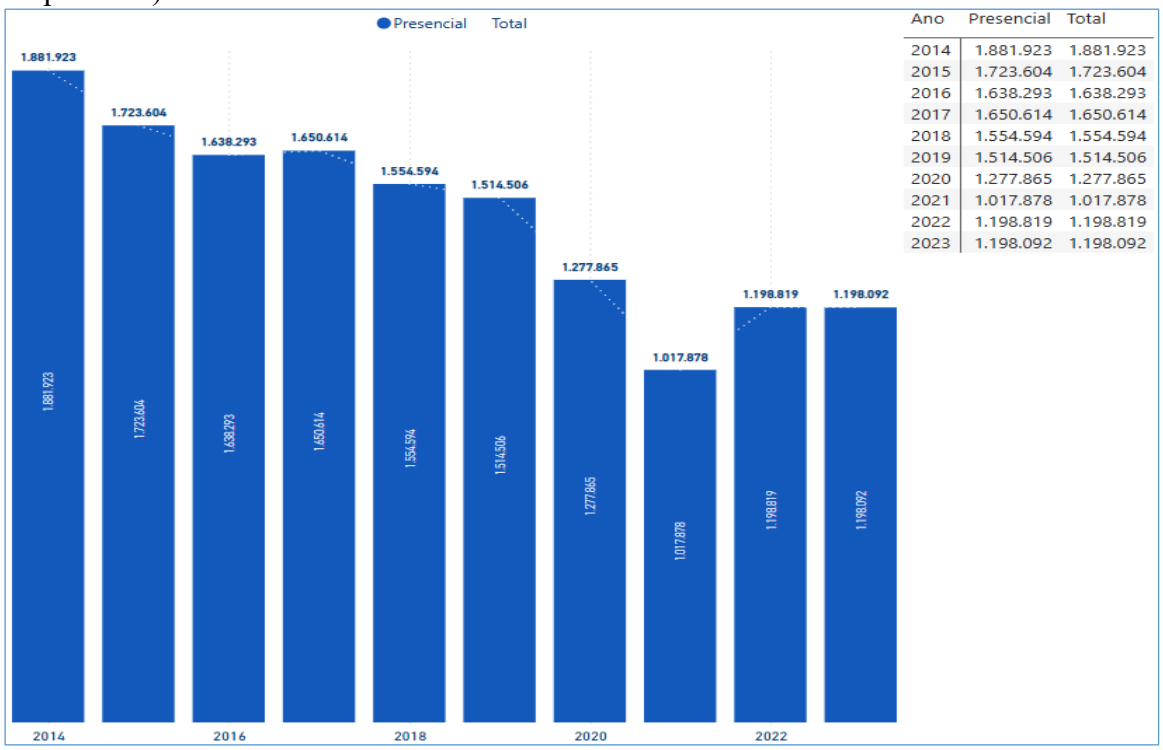


Ano	Presencial	Total
2014	504.835	504.835
2015	504.237	504.237
2016	505.162	505.162
2017	502.795	502.795
2018	518.413	518.413
2019	526.954	526.954
2020	478.825	478.825
2021	449.839	449.839
2022	457.582	457.582
2023	481.698	481.698

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

O gráfico 4, a seguir, exibe o ingresso nas IES privadas, de 2014 a 2023.

Gráfico 4 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior – Cursos de Graduação Presencial (IES privadas) de 2014 a 2023



Ano	Presencial	Total
2014	1.881.923	1.881.923
2015	1.723.604	1.723.604
2016	1.638.293	1.638.293
2017	1.650.614	1.650.614
2018	1.554.594	1.554.594
2019	1.514.506	1.514.506
2020	1.277.865	1.277.865
2021	1.017.878	1.017.878
2022	1.198.819	1.198.819
2023	1.198.092	1.198.092

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

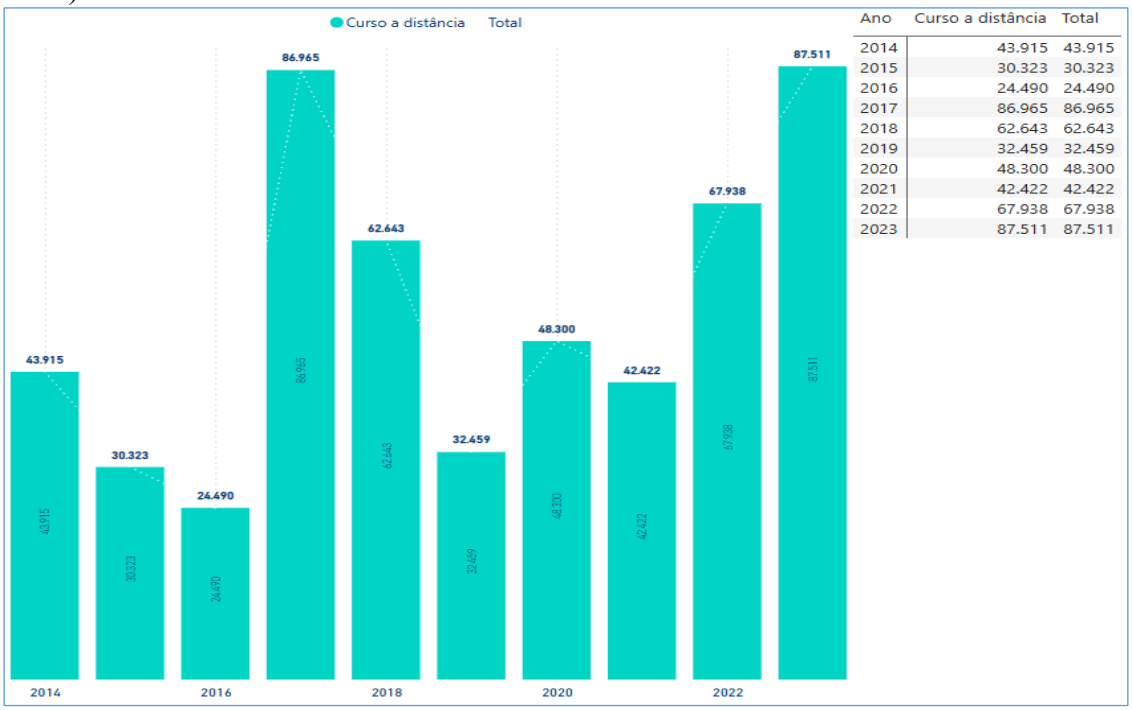
Com base nos gráficos 3 e 4, percebe-se que o ingresso nos cursos de graduação presenciais diminuíram, tanto nas IES públicas, quanto nas IES privadas. Em relação às IES públicas, embora tenham sido decrescentes, não existe uma queda desproporcional neste período, visto que, ao considerar a diferença entre os anos com o menor e o maior ingresso de estudantes, essa queda corresponde a aproximadamente 14,64%. As quedas no ingresso de estudantes nos anos de 2020 e 2021 podem estar relacionadas com a pandemia da COVID-19.

Outro dado relevante apresentado nos gráficos 3 e 4 refere-se à diferença no ingresso de estudantes entre as IES públicas e privadas. Em 2014, do total de 2.386.758 ingressos, cerca de 26,82% ocorreram em IES públicas, enquanto 73,18% foram em IES privadas. No ano de 2023, dos 1.679.790 ingressos, aproximadamente 28,68% foram realizados nas IES públicas e 71,32% nas IES privadas.

A partir do gráfico 4 é possível compreender que o ingresso de estudantes nos cursos de graduação presencial também diminuiu nas IES privadas, com uma redução mais acentuada. Em 2014, as IES privadas tiveram 1.881.923 ingressos, enquanto em 2023 esse quantitativo diminuiu para 1.198.092, o que corresponde a uma queda de 36,64%. Essa redução pode ser entendida devido à expansão do Ensino à Distância (EAD).

Assim, o gráfico 5 apresenta o ingresso nas IES públicas, modalidade EAD, referente ao período de 2014 a 2023.

Gráfico 5 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior – Cursos de Graduação EAD (IES públicas) de 2014 a 2023



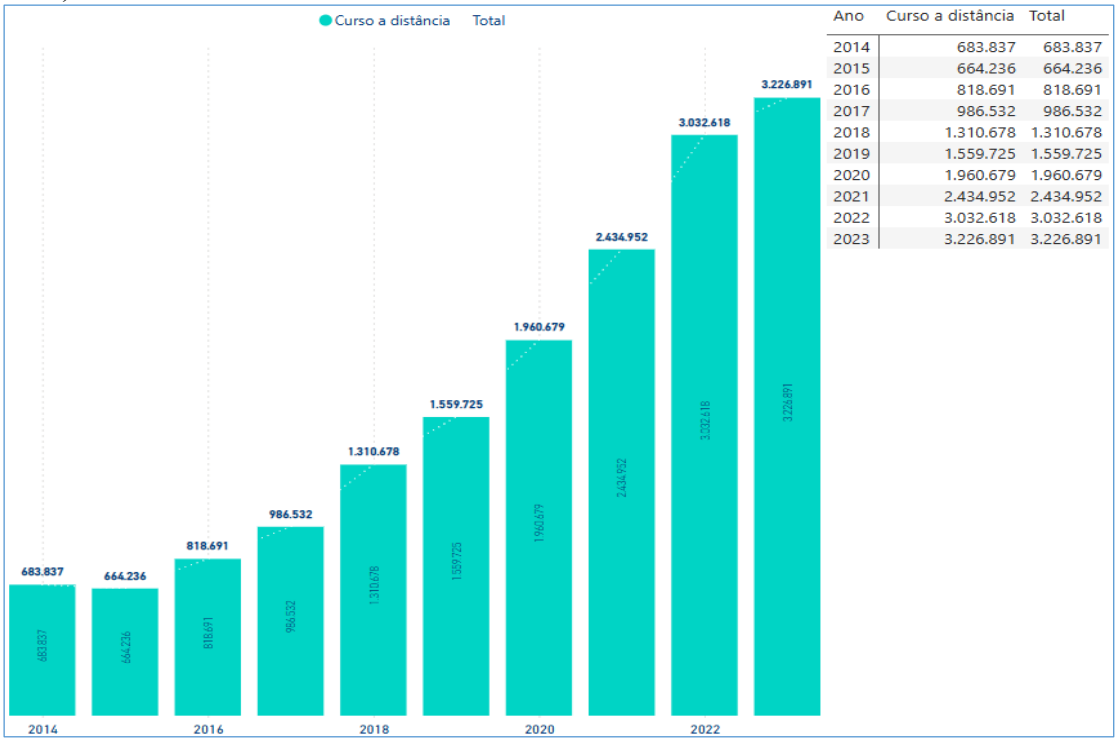
Ano	Curso a distância	Total
2014	43.915	43.915
2015	30.323	30.323
2016	24.490	24.490
2017	86.965	86.965
2018	62.643	62.643
2019	32.459	32.459
2020	48.300	48.300
2021	42.422	42.422
2022	67.938	67.938
2023	87.511	87.511

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

O gráfico 5 detalha a evolução do ingresso nos cursos de graduação na modalidade EAD nas IES públicas, que não é linear, alternando em alguns anos com quantitativo maior e em outros anos, menor. Como hipóteses para essas alterações anuais, são evidenciadas: a quantidade das vagas ofertadas não serem fixas; a procura dos estudantes alterar a cada ano; os cursos ofertados mudarem ao longo dos anos; a falta de identificação do estudante com o curso; ter o Prouni e até mesmo o Fies como facilitadores no ingresso do ES privado. Para justificar essas alterações ao longo dos anos é necessário fazer uma pesquisa aprofundada.

O ingresso de estudantes no Ensino Superior na modalidade EAD nas IES privadas pode ser acompanhado pelo gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Ingresso de Estudantes no Ensino Superior – Cursos de Graduação EAD (IES privadas) de 2014 a 2023



Ano	Curso a distância	Total
2014	683.837	683.837
2015	664.236	664.236
2016	818.691	818.691
2017	986.532	986.532
2018	1.310.678	1.310.678
2019	1.559.725	1.559.725
2020	1.960.679	1.960.679
2021	2.434.952	2.434.952
2022	3.032.618	3.032.618
2023	3.226.891	3.226.891

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

O gráfico 6 expõe a evolução do ingresso nos cursos de graduação na modalidade EAD nas IES privadas. Diferentemente do que aconteceu nas IES públicas, o ingresso na modalidade EAD das IES privadas tem crescido anualmente. Em 2014, o ingresso na modalidade EAD das IES privadas correspondeu a 683.837 estudantes, já em 2023 esse quantitativo aumentou para 3.226,891, o que corresponde ao aumento de aproximadamente 471,88%.

No que se refere à expansão da EAD nas IES privadas, Dourado, Moraes e Siqueira (2024) apresentam observações que contribuem para a compreensão desse cenário e indicam possibilidades para investigações futuras:

> Ainda de acordo com o Inep (Brasil, 2023), se considerarmos os dados da rede privada, que detém a maior parte das matrículas de ensino superior no país, notamos que o ensino a distância apresenta uma expressiva quantidade de estudantes por professor, revelando a adoção de novos processos formativos, incluindo a plataformização, bem como precarizando as condições de trabalho docente. Os dados mostram que o número de alunos por professor na EaD é mais de sete vezes maior do que no presencial. A média é de 171 alunos para cada professor nos cursos a distância e 22 estudantes por docente na modalidade presencial. Corrobora esse cenário a desvalorização do trabalho docente na maioria dessas instituições, que precarizam as condições de trabalho, a carreira e o salário docente. É a uberização do trabalho docente na modalidade EaD, na qual o docente se presta ao ensino contratado e ministrado. É importante salientarmos, ainda, que, em algumas instituições, a relação professor/estudante é ainda mais alarmante. Ainda mais impressionante é o resultado de levantamento feito pela Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (Seres/MEC), que identificou que apenas 11 instituições de educação superior concentram 65% das matrículas em cursos a distância – cerca de 2,8 milhões de alunos. E mais, que os cursos estão superlotados, chegando a ter mais de 500 alunos por professor, em média. (Dourado; Moraes, Siqueira, 2024, p. 18-19).

A partir da exposição realizada referente à expansão do Ensino Superior brasileiro com o transcorrer dos anos ocorrendo principalmente no setor privado, desenvolve-se, na próxima subseção, o acesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

5.2.3 O acesso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior Brasileiro

A inclusão de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro ganhou relevância a partir dos anos 2000, tanto nas “discussões acadêmicas”, bem como nas “diretrizes políticas” (Pletsch; Melo, 2017, p. 1.611).

Desse modo, a inclusão destes estudantes no Ensino Superior, após essa década, pode ser relacionada a dois fatores: o primeiro refere-se a partir da inclusão de estudantes com público da Educação Especial na educação básica na década de 1990, o segundo fator relaciona-se à diretriz de expansão da oferta de Ensino Superior de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), instituído pela Lei n.º 10.172/2001.

Cabe ressaltar que a elaboração do PNE 2001-2011 foi pautada nas orientações da Unesco (1998) e do BIRD/BM (2000), conforme a exposição de Macedo e Araújo (2022):

> O alinhamento da normativa brasileira às diretrizes internacionais sobre o que deve ser a educação superior para a sociedade se evidencia no fato de que os documentos *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: vision and*

> *action*[33], de 1998, da Unesco, e *Higher education in developing countries: peril and promise*[34], de 2000, do BM, foram balizas relevantes para a elaboração da Lei n.º 10.172/2001, o primeiro Plano Nacional da Educação brasileiro (p. 12).

De acordo com a Declaração da Unesco (1998, p. 11) "o ensino superior deve ser 'acessível a todos com base no mérito'[...] ninguém pode ser excluído do ensino superior ou de suas áreas de estudo" o que inclui os estudantes com deficiência e ainda orienta diversificar os sistemas de Ensino Superior por "novos tipos de instituições de ensino superior: públicas, privadas e sem fins lucrativos, entre outras" (p. 6) (tradução nossa).

Em relação à publicação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD/BM) (2000), destaca-se que os países em desenvolvimento devem "expandir seu sistema de ensino superior e melhorar a qualidade, tudo isso dentro de contínuas restrições orçamentárias (p. 36)" (tradução nossa), o que implica na crescente participação do setor privado no Ensino Superior.

Nesse contexto, em 2005 foi criado Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, com o objetivo de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

> O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil, 2013, p. 3).

No período de 2005 a 2011 o Programa Incluir efetivou-se por meio de chamadas públicas para as IFES apresentarem "projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade[35], visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais dídáticos." (Brasil, 2013, p.

---

[33] Unesco (1998) - *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: vision and action* (Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: visão e ação – tradução nossa).

[34] Banco Mundial (2000) - *Higher education in developing countries: peril and promise* (Ensino superior nos países em desenvolvimento: perigo e promessa – tradução nossa).

[35] Programa Incluir (2013): Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2013, p. 8).

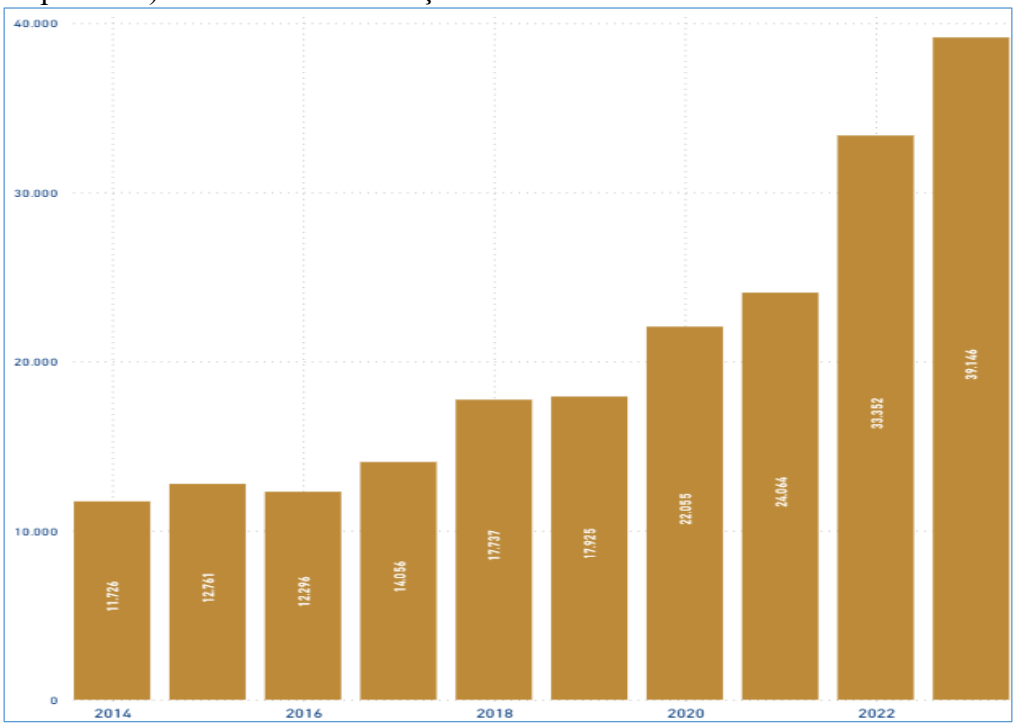
13). A partir de 2012 o Programa Incluir passou a atender todas as IFES destinando recursos financeiros de acordo com a matriz orçamentária das instituições.

No ano de 2015 a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conforme o Art. 1º "é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania."

Com base nesse significativo programa de acessibilidade voltado a estudantes com público da Educação Especial no Ensino Superior público, apresenta-se a evolução do ingresso e da conclusão dos cursos de Educação Superior por esses estudantes, utilizando dados do MEC/ Inep (2023).

A seguir, o gráfico 7 apresenta a evolução do ingresso de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior, nos cursos de graduação presenciais e EAD, das IES públicas e privadas, entre os anos de 2014 a 2023.

Gráfico 7 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior (IES públicas e privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023

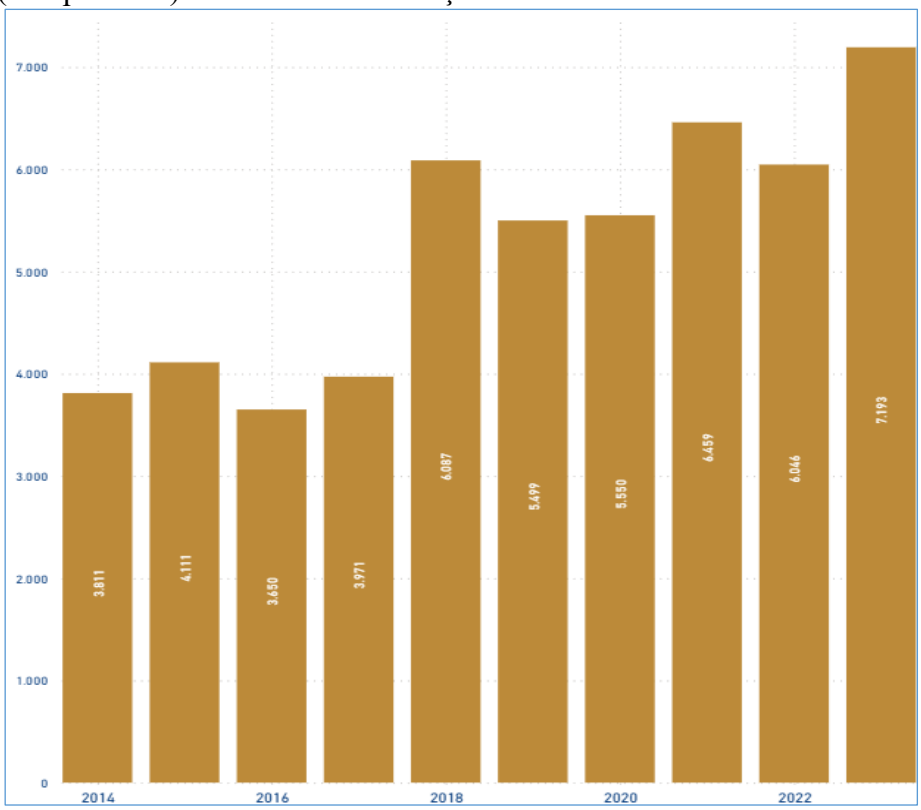


Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	11.726	1.463	2.785	678	4.096	328	251	1.283	764	41	259
2015	12.761	1.688	3.051	651	4.801	453	209	1.347	671	39	158
2016	12.296	1.662	3.746	734	4.493	520	259	259	622	25	223
2017	14.056	1.781	3.793	723	5.425	725	227	418	944	61	390
2018	17.737	2.304	4.948	953	6.763	1.197	362	613	924	61	577
2019	17.925	2.397	4.816	972	6.225	1.465	377	540	977	75	668
2020	22.055	3.114	6.375	1.088	7.903	2.410	0	793	895	99	1.299
2021	24.064	3.103	7.705	1.525	7.608	2.366		855	797	123	1.703
2022	33.352	3.822	8.895	2.077	11.742	3.156		1.472	883	137	3.020
2023	39.146	3.905	9.663	1.859	14.454	4.146		2.187	984	623	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

A partir do gráfico 7, compreende-se que entre os anos de 2014 a 2023 o ingresso não manteve crescente apenas no ano de 2016. É possível observar, também, o crescimento expressivo destes estudantes no Ensino Superior nos anos de 2022 e 2023. Ademais, quando compara-se os anos de 2014 e 2023, o crescimento do ingresso de estudantes público da Educação Especial no Ensino Siperior foi de aproximadamente 333,84%. O aumento do ingresso destes estudantes no Ensino Superior vai ao encontro com a expansão do Ensino Superior brasileiro, também com o aumento das políticas públicas de acesso e inclusão voltadas para estudantes público da Educação Especial nesse nível de ensino. Para comparar a evolução do ingresso de estudantes público da Educação Especial entre as IES públicas e privadas, apresenta-se o gráfico 8, que contempla o ingresso nas IES públicas nos cursos presenciais.

Gráfico 8 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior Presencial (IES públicas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023

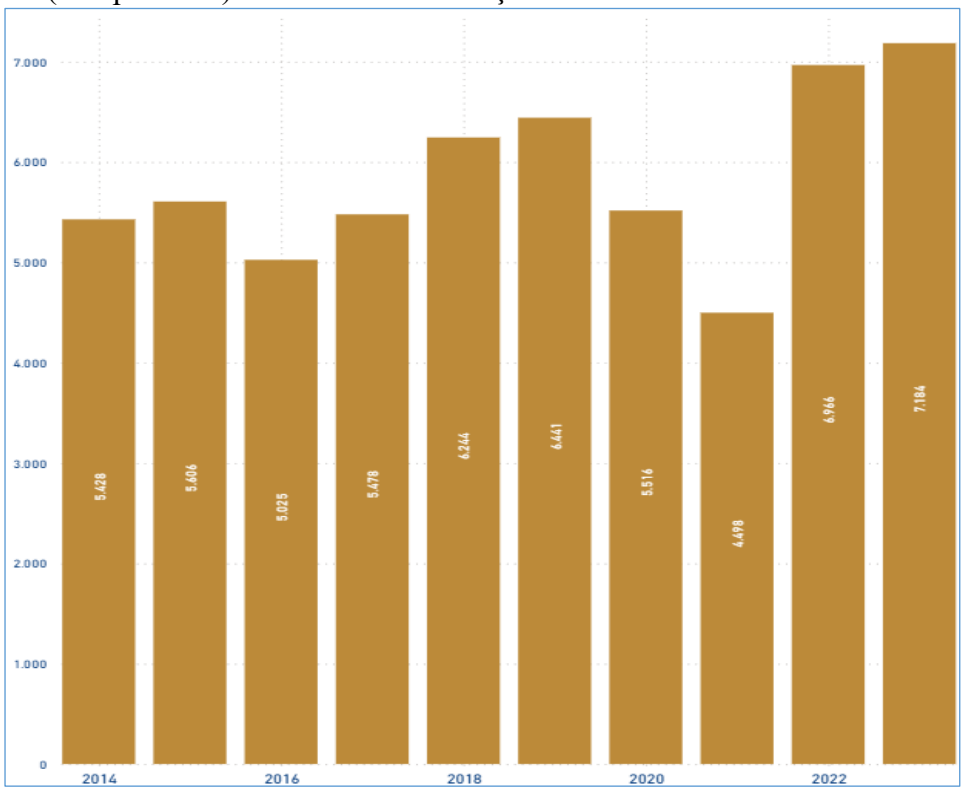


Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	3.811	356	966	192	1.032	92	125	999	124	9	31
2015	4.111	370	1.051	218	1.029	100	78	1.118	122	8	50
2016	3.650	391	1.703	172	962	147	52	171	128	13	67
2017	3.971	444	1.403	211	1.362	197	50	97	194	12	138
2018	6.087	709	1.611	376	2.472	345	135	120	245	32	237
2019	5.499	616	1.477	304	2.231	322	154	89	207	10	207
2020	5.550	583	1.521	251	2.185	401	0	128	208	23	369
2021	6.459	617	2.222	305	2.142	489		193	144	46	574
2022	6.046	600	1.872	249	1.816	542		250	162	22	836
2023	7.193	624	1.916	287	2.162	848		492	204	245	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

Com base no gráfico 8, percebe-se que a quantidade de estudantes público da Educação Especial ingressantes nos Cursos de Graduação presenciais das IES públicas avançou nesse período, com uma expansão acentuada a partir de 2018. Ademais, o ingresso destes estudantes aumentou consideravelmente ao longo dessa década, o que corresponde a aproximadamente 52,98%. O gráfico 9, a seguir, expõe o ingresso de estudantes público da Educação Especial nas IES privadas, referente ao período de 2014 a 2023.

Gráfico 9 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior Presencial (IES privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	5.428	817	1.080	339	2.139	165	78	210	474	24	168
2015	5.606	912	1.297	255	2.293	314	90	148	447	18	93
2016	5.025	776	1.241	339	1.789	313	148	65	300	9	115
2017	5.478	748	1.408	301	1.939	416	116	216	330	37	184
2018	6.244	835	1.871	269	2.124	670	121	312	263	17	230
2019	6.441	831	1.810	276	1.966	927	107	256	279	51	312
2020	5.516	1.036	1.875	206	1.917	1.189	0	158	201	47	348
2021	4.498	840	1.572	166	1.592	941		143	115	21	340
2022	6.966	881	1.922	275	2.223	1.140		373	125	32	816
2023	7.184	926	1.821	201	2.341	1.179		356	230	91	

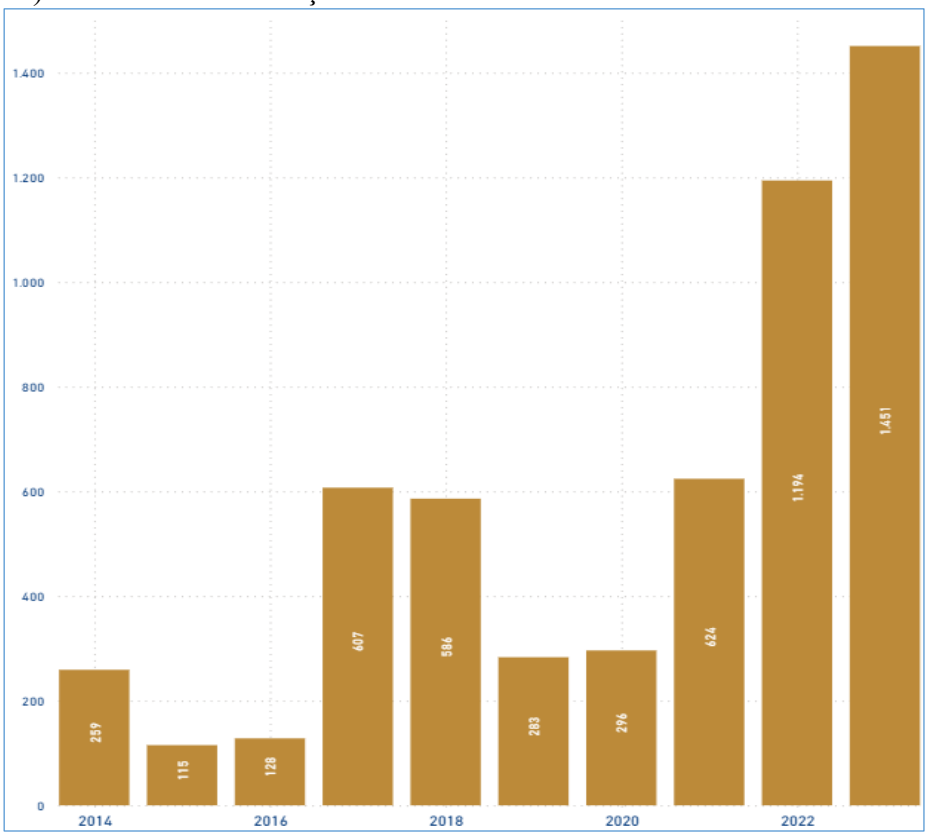
Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

Em relação ao gráfico 9, é possível afirmar que ocorreu também o aumento do ingresso de estudantes público da Educação Especial nas IES privadas, nos Cursos de Graduação presenciais, entre 2014 e 2023, o que corresponde a aproximadamente 32,4%.

Destaca-se ainda que entre 2020 e 2023 o ingresso de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior presencial foi maior nas IES públicas em relação às IES privadas.

A fim de acompanhar o ingresso na modalidade EAD de estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior, apresenta-se o gráfico 10 que demonstra essa evolução nas IES públicas entre o período de 2014 a 2023.

Gráfico 10 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior EAD (IES públicas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023



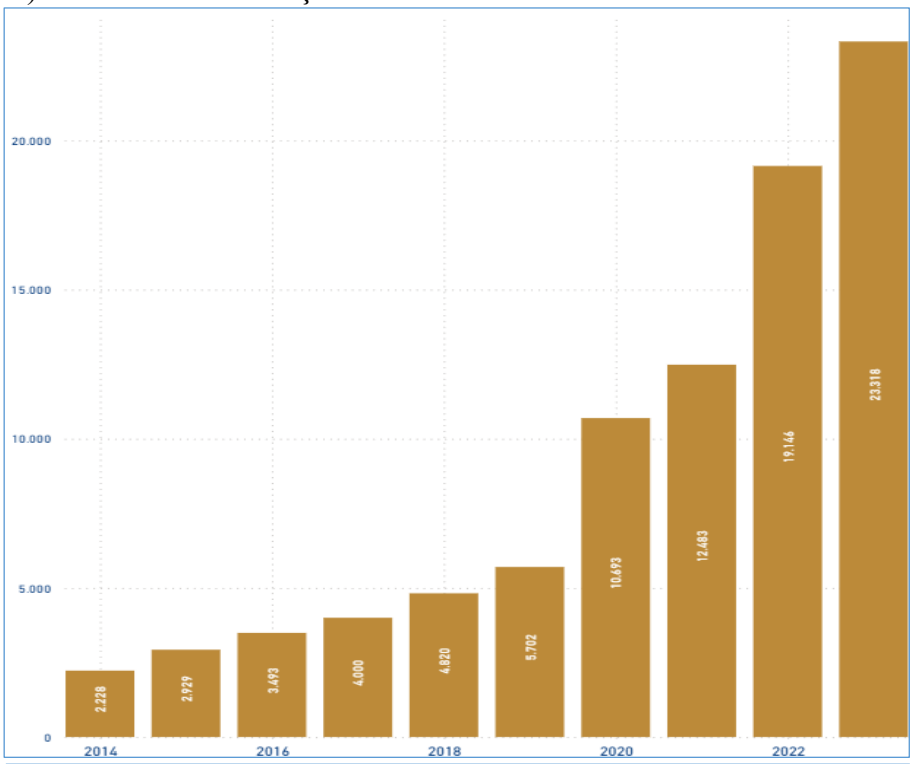
Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	259	30	95	3	57	7	3	5	63	1	2
2015	115	11	51	13	33	0	5	0	5	0	
2016	128	43	19	15	13	0	0	0	38	0	2
2017	607	56	150	45	300	9	7	6	36	1	23
2018	586	69	197	18	222	16	8	12	40	3	8
2019	283	34	45	7	51	1	2	4	140	0	
2020	296	36	55	9	139	6	0	9	33	3	10
2021	624	87	226	16	208	29		16	40	0	22
2022	1.194	113	438	49	416	38		40	58	2	58
2023	1.451	102	478	44	537	184		165	66	127	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

O gráfico 10 detalha que a evolução do ingresso de estudantes público da Educação Especial nos Cursos de Graduação das IES públicas, modalidade EAD, não é linear e oscila nesse período. Entretanto, quando comparado apenas entre os anos de 2014 (259) ingressos e 2023 (1451) ingressos, tem-se um aumento de aproximadamente 560,23% ingressos.

O gráfico 11, a seguir, exibe o ingresso na modalidade EAD das IES privadas, referente aos anos de 2014 a 2023.

Gráfico 11 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior EAD (IES privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	2.228	260	644	144	868	64	45	69	103	7	58
2015	2.929	395	652	165	1.446	39	36	81	97	13	15
2016	3.493	452	783	208	1.729	60	59	23	156	3	39
2017	4.000	533	832	166	1.824	103	54	99	384	11	45
2018	4.820	691	1.269	290	1.945	166	98	169	376	9	102
2019	5.702	916	1.484	385	1.977	215	114	191	351	14	149
2020	10.693	1.459	2.924	622	3.662	814	0	498	453	26	572
2021	12.483	1.559	3.685	1.038	3.666	907		503	498	56	767
2022	19.146	2.228	4.663	1.504	7.287	1.436		809	538	81	1.310
2023	23.318	2.253	5.448	1.327	9.414	1.935		1.174	484	160	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

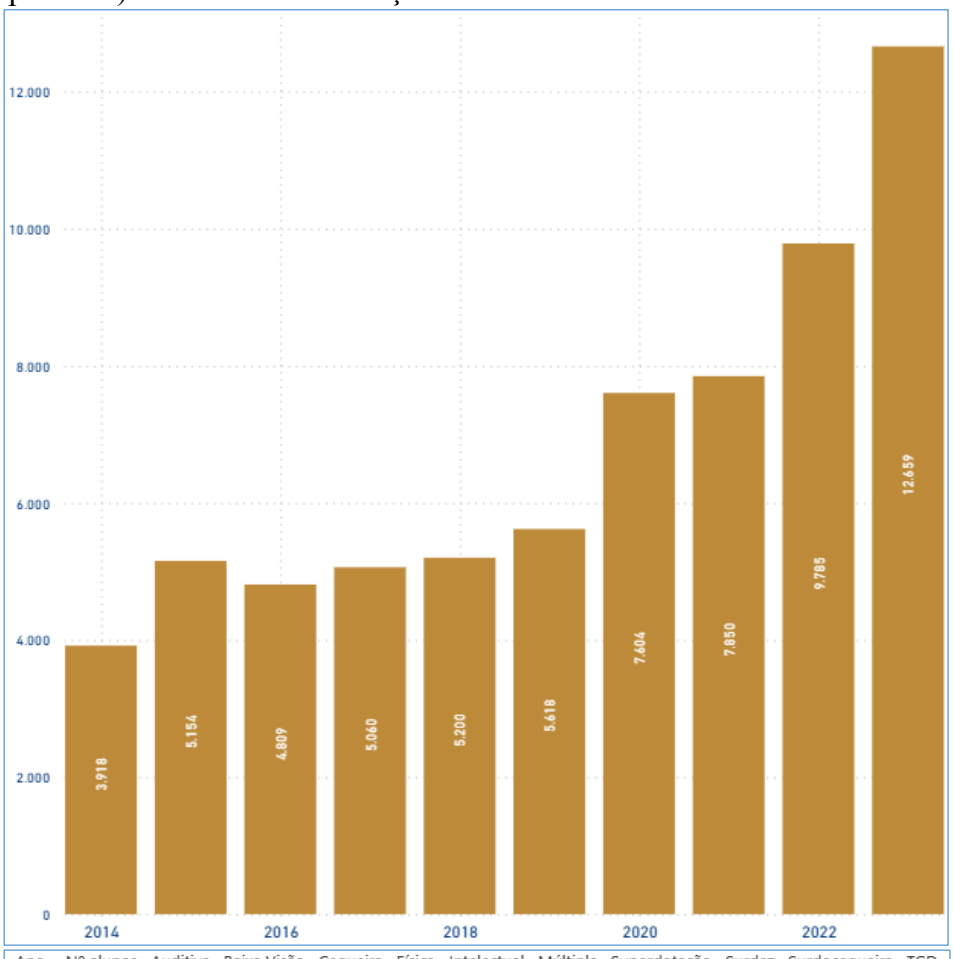
O gráfico 11 expõe a evolução do ingresso de estudantes público da Educação Especial nos Cursos de Graduação das IES privadas, modalidade EAD. Diversamente das IES públicas – modalidade EAD, o ingresso nas IES privadas evoluiu anualmente. Em 2014, o ingresso destes estudantes na modalidade EAD das IES privadas correspondeu a 2.228 estudantes, já em 2023 esse quantitativo aumentou para 23.318, o que corresponde ao aumento aproximado de 1.046,59% nos ingressos.

Portanto, a maior concentração de estudantes público da Educação Especial nos cursos de graduação ocorre nas IES privadas. Outro dado interessante em relação às IES privadas, conforme apontam os gráficos 9 e 11, refere-se aos anos de 2014 a 2019, em que a maioria do ingresso destes estudantes concentrava-se no ensino presencial. Esse cenário foi alterado no período de 2020 a 2023 com a acumulação deste público na modalidade EAD, na qual o número de ingressantes foi de aproximadamente 324,58% comparado ao ensino presencial.

Após a análise do ingresso dos estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior, faz-se necessário apresentar gráficos relativos à conclusão dos cursos por esses estudantes. Inicialmente, a intenção era comparar a conclusão dos cursos ano a ano. Como exemplo, investigar quantos ingressantes público da Educação Especial no ano de 2014 concluíram os cursos e quando foi efetivada essa conclusão. Entretanto, como os dados disponíveis são insuficientes, essa análise não pôde ser realizada.

Sendo assim, o gráfico 12, demonstra a evolução dos estudantes público da Educação Especial concluintes nas IES públicas e privadas, cursos de graduação presencial e EAD, correspondente aos anos de 2014 a 2023.

Gráfico 12 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior (IES públicas e privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	3.918	875	887	246	1.199	65	64	285	217	16	167
2015	5.154	1.053	1.196	309	1.996	169	77	239	234	14	46
2016	4.809	778	1.441	249	1.692	143	124	195	228	8	67
2017	5.060	877	1.353	285	1.952	316	77	170	268	24	96
2018	5.200	778	1.460	323	1.912	228	146	159	301	17	115
2019	5.618	862	1.579	338	1.947	344	108	186	245	13	157
2020	7.604	1.053	2.055	380	2.429	913	0	377	435	22	263
2021	7.850	1.069	2.414	466	2.418	804		305	361	33	336
2022	9.785	1.015	2.428	502	4.200	1.072		304	351	32	461
2023	12.659	1.220	2.838	528	6.211	1.266		385	390	114	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

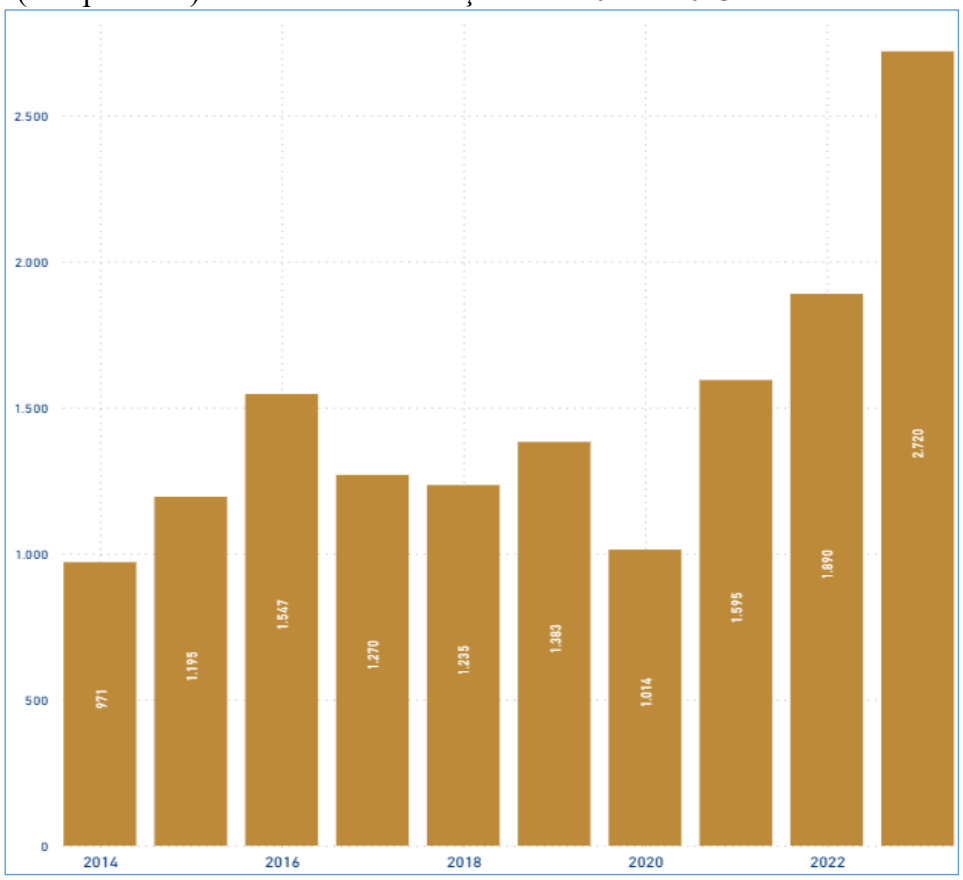
Os dados apresentados no gráfico 12, revelam um crescimento expressivo no número de estudantes público da Educação Especial que concluíram o Ensino Superior – Cursos de Graduação - entre os anos de 2014 e 2023. O total de concluintes aumentou de 3.918 em 2014 para 12.659 em 2023, evidenciando um avanço importante. Contudo, observa-se que esse crescimento não se distribui de forma uniforme entre as diferentes categorias.

O número de estudantes com deficiência física e intelectual, por exemplo, apresentou aumento acentuado, chegando a 6.211 e 1.266 respectivamente em 2023. Já o grupo de estudantes com deficiência múltipla, surdocegueira e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ainda apresenta números relativamente baixos, o que pode indicar barreiras persistentes de acessibilidade e inclusão pedagógica. Assim, compreende-se que a inclusão plena exige não apenas o acesso físico, mas também mudanças estruturais nos currículos, na formação docente e nos suportes institucionais oferecidos.

Além disso, a quase inexistência de estudantes com superdotação e a oscilação nos números relacionados à cegueira e surdez indicam que há um longo caminho a ser percorrido na construção de políticas públicas efetivas e inclusivas e ressalta-se a necessidade de repensar o conceito de inclusão para além da matrícula, com ações que promovam a aprendizagem e a permanência destes estudantes. Por fim, o aumento mais visível nos últimos três anos pode ser interpretado como resultado de políticas afirmativas e expansão da EAD, mas também exige vigilância quanto à qualidade da formação ofertada a esse público historicamente marginalizado.

Com relação ao ensino presencial, o gráfico 13, exibe a evolução dos estudantes público da Educação Especial concluintes no Ensino Superior das IES públicas nos cursos presenciais, entre os anos de 2014 e 2023. É possível observar o crescimento no número de formandos: de 971 em 2014 para 2.720 em 2023. Esse dado é um indicativo dos efeitos positivos das políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades públicas.

Gráfico 13 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior Presencial (IES públicas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023



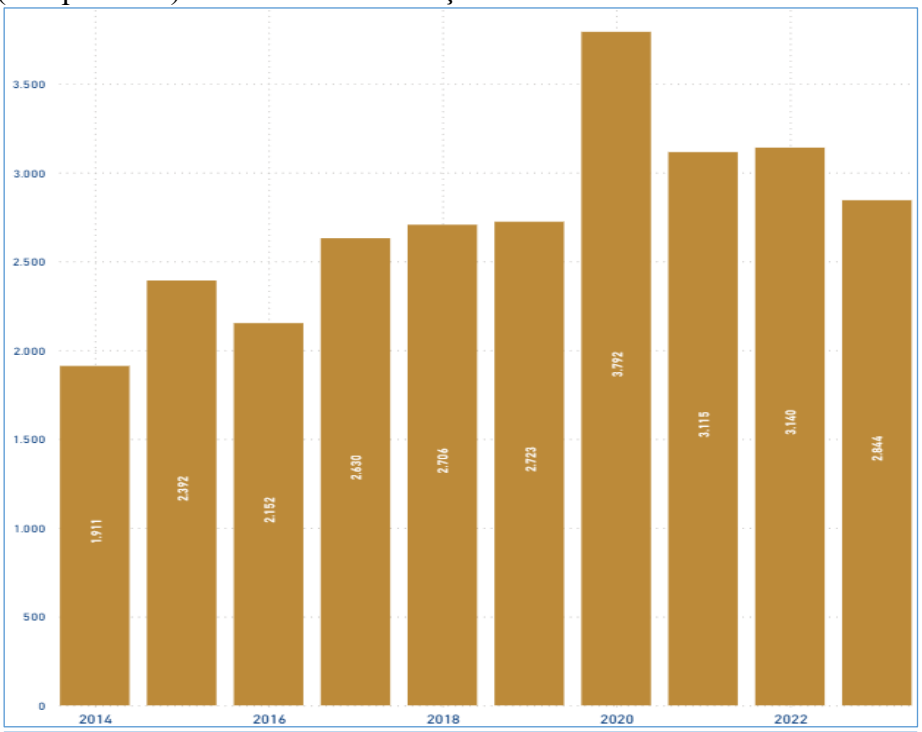
Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	971	131	386	75	283	24	36	48	33	5	5
2015	1.195	148	424	90	358	45	42	67	25	8	22
2016	1.547	167	704	71	413	46	34	90	40	4	26
2017	1.270	187	401	66	430	41	16	33	79	8	28
2018	1.235	222	400	76	365	34	24	43	58	3	25
2019	1.383	238	487	100	370	50	19	54	48	2	38
2020	1.014	138	337	65	304	56	0	21	60	1	47
2021	1.595	188	721	84	360	94		34	75	13	81
2022	1.890	184	723	88	568	129		54	85	10	129
2023	2.720	257	1.049	112	871	275		134	108	68	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

Dentre as categorias apresentadas no gráfico 13, observa-se aumento nos casos de deficiência intelectual (de 283 para 871), múltipla (de 24 para 275) e TGD (de 5 para 129). No entanto, o crescimento desigual entre os tipos de categorias demonstra que ainda existem barreiras que precisam ser superadas. Além disso, o salto nos dados a partir de 2021 pode estar associado ao retorno gradual das atividades presenciais pós-pandemia, mas também à consolidação de políticas afirmativas implementadas ao longo da década.

O gráfico 14, apresenta a evolução dos estudantes público da Educação Especial concluintes no Ensino Superior das IES privadas nos cursos de graduação presenciais, entre os anos de 2014 e 2023.

Gráfico 14 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior Presencial (IES privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	1.911	342	279	135	654	29	24	214	123	11	137
2015	2.392	474	459	148	1.031	114	28	117	134	4	14
2016	2.152	383	465	120	825	88	67	99	127	4	33
2017	2.630	493	673	149	1.035	255	46	90	135	13	63
2018	2.706	387	694	163	1.022	163	106	87	142	8	72
2019	2.723	386	672	147	961	245	70	84	132	11	87
2020	3.792	488	984	144	1.160	759	0	191	156	17	131
2021	3.115	402	828	137	997	573		123	107	7	153
2022	3.140	415	861	139	950	748		133	85	12	200
2023	2.844	443	759	96	867	753		95	78	17	

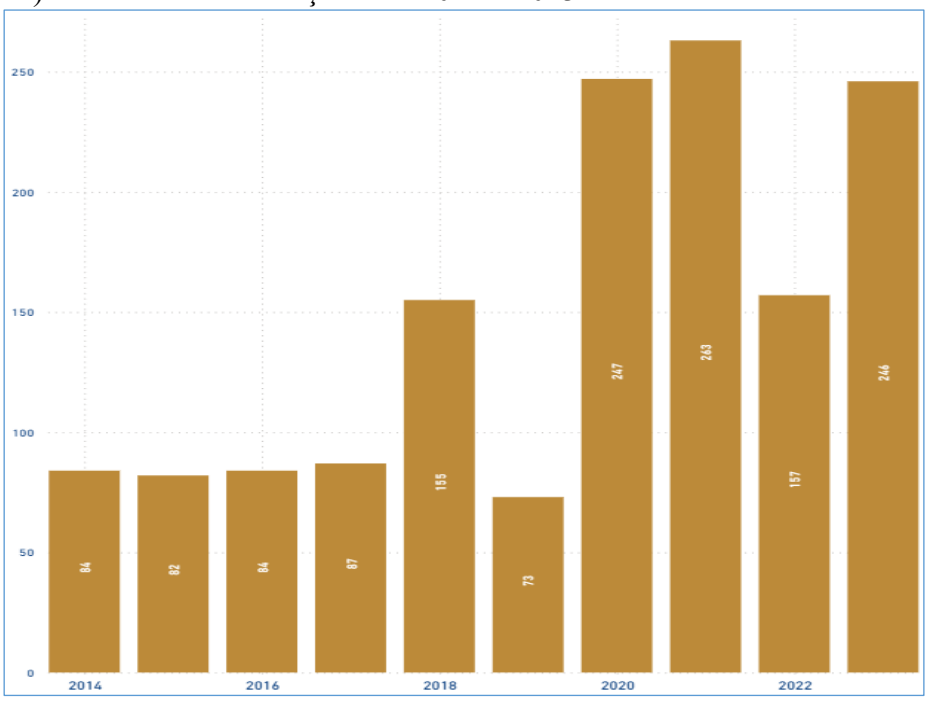
Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

No gráfico 14, pode-se observar uma oscilação no número de estudantes público da Educação Especial que concluíram Cursos de Graduação presenciais em Instituições de Ensino Superior privadas entre 2014 e 2023. Enquanto em 2014 havia 1.911 concluintes, o número chega a 2.844 em 2023, demonstrando um crescimento modesto quando comparado às IES públicas e à modalidade EAD. Este dado evidencia as limitações estruturais e pedagógicas que ainda persistem no setor privado para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva.

O recuo observado nos anos de 2022 e 2023, após um pico em 2020 (3.792 concluintes), pode estar relacionado às consequências da pandemia da COVID-19, que impactou severamente o ensino presencial, trazendo fragilidades no suporte oferecido aos estudantes público da Educação Especial. Além disso, há uma queda na conclusão de estudantes com deficiência física, múltipla e surdocegueira nos últimos anos, indicando barreiras ainda não superadas.

Embora o número de concluintes com deficiência intelectual e TGD tenha aumentado, a expressividade ainda é limitada frente à demanda potencial. O gráfico 15, apresenta a evolução dos estudantes público da Educação Especial concluintes no Ensino Superior das IES públicas nos cursos EAD, entre os anos de 2014 e 2023.

Gráfico 15 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior EAD (IES públicas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	84	12	34	4	19	2	0	1	11	0	1
2015	82	13	25	2	31	1	0	2	9	0	
2016	84	18	23	5	25	0	2	1	9	0	1
2017	87	21	24	3	23	3	2	0	14	2	
2018	155	14	40	9	38	4	0	4	41	2	5
2019	73	10	24	8	20	0	0	1	10	0	
2020	247	79	40	12	44	3	0	1	65	0	4
2021	263	44	98	7	75	16		7	28	2	4
2022	157	13	55	9	51	10		3	23	2	3
2023	246	31	68	4	71	11		5	55	2	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

O gráfico 15 demonstra um cenário de crescimento tímido e irregular. O total de concluintes variou de 84 em 2014 para 246 em 2023, um avanço quantitativo modesto, especialmente quando comparado aos números das modalidades presenciais tanto nas IES públicas quanto privadas. Essa tendência aponta para barreiras estruturais e tecnológicas ainda presentes na Educação a Distância pública, dificultando o acesso pleno de estudantes público da Educação Especial.

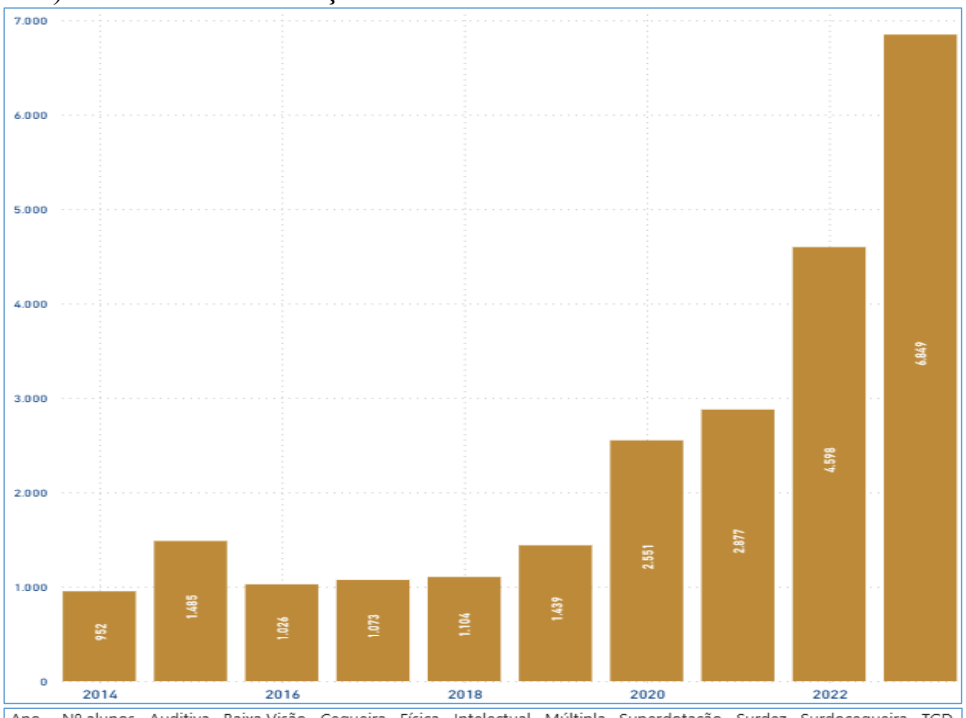
As categorias de deficiência com maior representação em 2023 são a deficiência intelectual (71) e a baixa visão (68), enquanto a presença de estudantes com múltiplas deficiências, superdotação, surdocegueira e TGD permanece residual. A quase ausência de

estudantes com deficiência múltipla e TGD ao longo da série histórica evidencia uma fragilidade nos mecanismos de acessibilidade pedagógica e tecnológica, o que reforça que a oferta de cursos EAD não garante inclusão se não houver adaptações curriculares, materiais acessíveis e formação docente específica.

A pandemia da COVID-19, embora tenha impulsionado a EAD entre 2020 e 2021, não se refletiu em um crescimento sustentado da inclusão nas IES públicas, o que demonstra que a expansão da modalidade não foi acompanhada de políticas efetivas de acessibilidade digital na prática. Entende-se, portanto, que apesar de avanços pontuais, o Ensino Superior público a distância ainda apresenta sérios desafios para se consolidar como uma alternativa inclusiva para estudantes público da Educação Especial.

O gráfico 16, a seguir, exibe a evolução dos estudantes público da Educação Especial concluintes no Ensino Superior das IES privadas nos Cursos de Graduação EAD, entre os anos de 2014 e 2023.

Gráfico 16 – Estudantes público da Educação Especial Concluintes no Ensino Superior EAD (IES privadas) – Cursos de Graduação – de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	952	390	188	32	243	10	4	22	50	0	24
2015	1.485	418	288	69	576	9	7	53	66	2	10
2016	1.026	210	249	53	429	9	21	5	52	0	7
2017	1.073	176	255	67	464	17	13	47	40	1	5
2018	1.104	155	326	75	487	27	16	25	60	4	13
2019	1.439	228	396	83	596	49	19	47	55	0	32
2020	2.551	348	694	159	921	95	0	164	154	4	81
2021	2.877	435	767	238	986	121		141	151	11	98
2022	4.598	403	789	266	2.631	185		114	158	8	129
2023	6.849	489	962	316	4.402	227		151	149	27	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

A análise deste gráfico, apresenta um crescimento notável de 952 concluintes em 2014 para 6.849 em 2023, representando um aumento de mais de 600%. No entanto, esse crescimento quantitativo precisa ser interpretado com cautela quanto à qualidade da formação e às condições de acessibilidade oferecidas.

Ainda, o gráfico 16 apresenta que a ampliação das conclusões dos cursos de graduação a partir do ano de 2020 pode ser parcialmente atribuído ao contexto pandêmico, que impulsionou a EAD, porém, sem garantia de acessibilidade plena. Portanto, ainda que o setor privado tenha ampliado significativamente sua base de estudantes público da Educação Especial na EAD, é essencial que as políticas avancem no sentido de garantir a efetiva acessibilidade.

Destaca-se também, no gráfico 16, o aumento expressivo nos casos de deficiência intelectual (de 243 para 4.402) e física (de 32 para 316), o que pode estar relacionado tanto a um maior reconhecimento institucional quanto à adoção de tecnologias assistivas. Contudo, categorias como múltiplas deficiências, surdocegueira e TGD continuam pouco representadas, indicando uma inclusão seletiva e desafios na personalização das estratégias pedagógicas para atender a esses grupos.

5.2.4 Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e as ações do Núcleo de Acessibilidade

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) está localizada no Brasil, Estado de Minas Gerais. O Brasil é um país dividido por estados e municípios, contendo 26 estados e o Distrito Federal.

A UFU originou-se da união de Faculdades Privadas com a Faculdade Federal de Engenharia, a primeira instituição pública de Ensino Superior fundada em 1961. No ano de 1969 foi criada a Universidade de Uberlândia (UnU), que integrava as seis escolas de Ensino Superior que existiam na cidade e apenas em 1978, por meio da Lei n.º 6.532, a Universidade Federal de Uberlândia se tornou uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Até o ano de 2006, a UFU situava-se apenas na cidade de Uberlândia, contando com três Campus: Santa Mônica (primeiro Campus), Umuarama (segundo *Campus*) e Educação Física (terceiro *Campus*). O *Campus* Glória (quarto), foi inaugurado no ano de 2016.

A ampliação da UFU foi coordenada pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) e ocorreu em função do processo de expansão do Ensino Superior nacional. Em relação a esse processo, o MEC publicou o balanço social da Sesu 2003-2014 intitulado: “A democratização

e expansão da educação superior no país 2003 – 2014", pautada na Declaração Mundial sobre Educação Superior - Unesco (1998).

Inicialmente, a expansão decorreu do processo de Interiorização do Ensino Superior (2003 a 2007), na cidade de Ituiutaba com o *Campus* do Pontal em 2006. A partir de 2007, a expansão foi consolidada pelo Reuni, com a criação de dois *Campi* em outras cidades: *Campus* Patos de Minas e *Campus* Monte Carmelo. O Quadro 17, a seguir, apresenta a distribuição dos *Campi* da UFU por cidade.

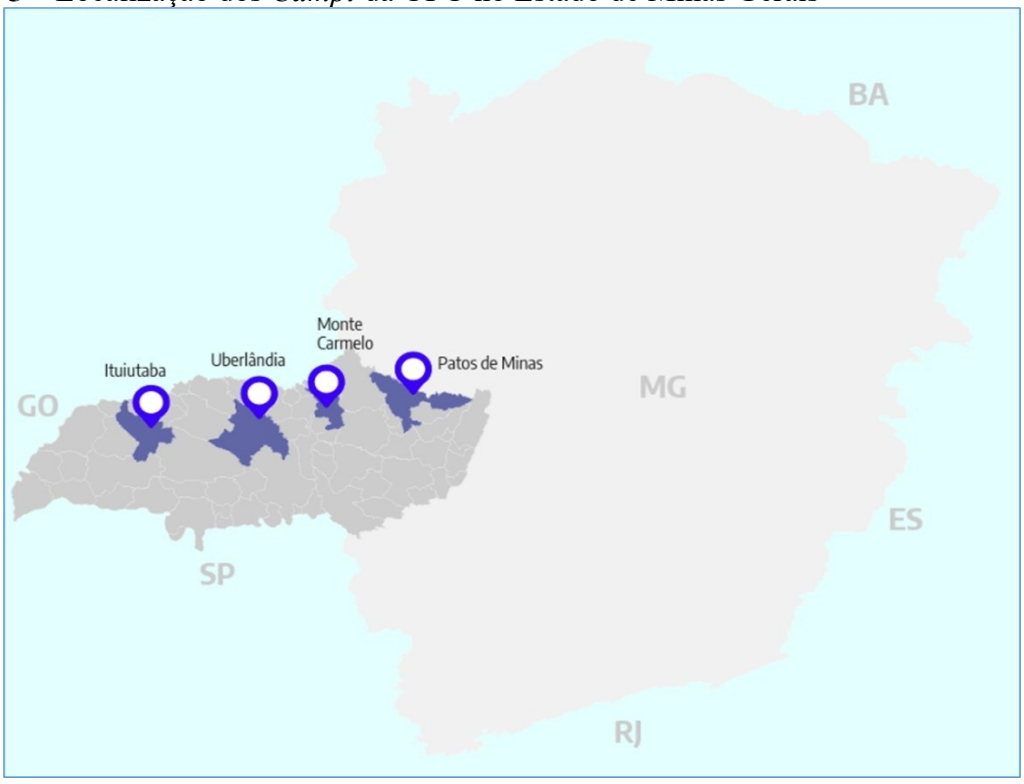
Quadro 17 – A distribuição da Universidade Federal de Uberlândia

A Universidade Federal de Uberlândia dividida em sete *Campi*	
4 *Campi* na Cidade Uberlândia	*Campus* Santa Mônica
	Campus Umuarama
	Campus Educação Física
	Campus Glória
1 *Campus* na Cidade Ituiutaba	*Campus* do Pontal
1 *Campus* na Cidade Patos de Minas	*Campus* Patos de Minas
1 *Campus* na Cidade Monte Carmelo	*Campus* Monte Carmelo

Fonte: Guia do Calouro – UFU (2025).

A seguir, a figura 5 exibe o mapa com o destaque nas cidades onde estão distribuídos os *Campi,* todos no Estado de Minas Gerais.

Figura 5 – Localização dos *Campi* da UFU no Estado de Minas Gerais



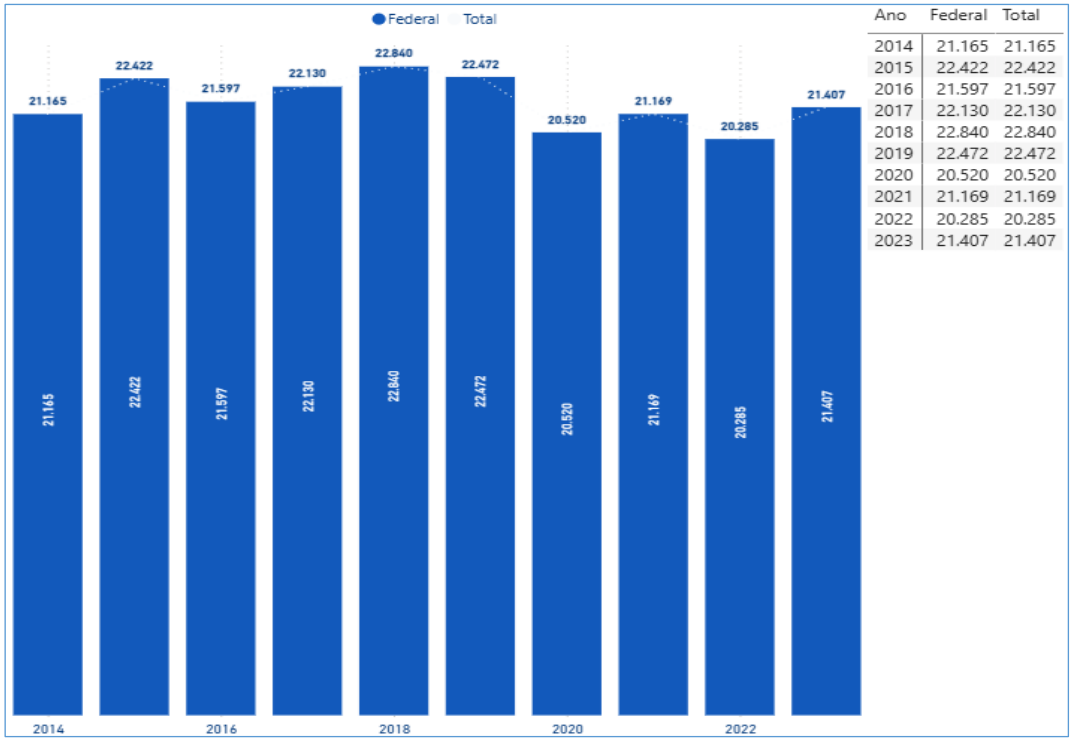
Fonte: Guia do Calouro – UFU (2025).

Tendo em vista apresentar a UFU para a comunidade, foi elaborado o Guia do Calouro (2025). Nesse sentido, destaca-se:

> A UFU engloba uma comunidade acadêmica composta por mais de 30 mil pessoas, num total de estudantes de 28.061 matriculados em todas as modalidades, tem 7 *campi*, além de 3 fazendas experimentais, uma unidade de conservação registrada no Ibama, hospitais universitários, entre outras unidades acadêmicas (UFU, 2025, p. 4).

Com a finalidade de dimensionar o número de matrículas[36] dos cursos de graduação presencial e na modalidade EAD oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foram consultados os dados do Censo da Educação Superior referentes ao período de 2014 a 2023, apresentados no gráfico 17:

Gráfico 17 – Matrículas de Estudantes de Graduação na UFU (Presencial e EAD) de 2014 a 2023



Ano	Federal	Total
2014	21.165	21.165
2015	22.422	22.422
2016	21.597	21.597
2017	22.130	22.130
2018	22.840	22.840
2019	22.472	22.472
2020	20.520	20.520
2021	21.169	21.169
2022	20.285	20.285
2023	21.407	21.407

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

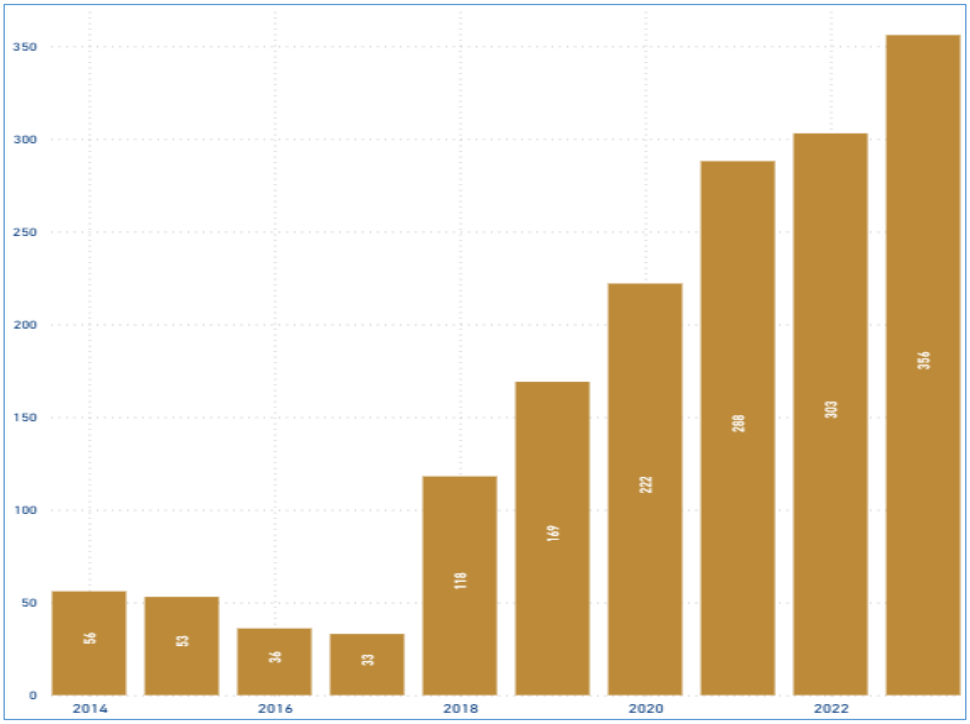
Com base no gráfico 17, as matrículas de estudantes entre os anos 2014 e 2019 mantiveram-se estáveis. Apresentou queda no ano de 2020, o que pode estar relacionado com o período da pandemia da COVID-19. Ainda, o número de matrículas oscilou entre os anos de 2020 a 2023.

[36] UFU (2025) – Matrícula da Graduação. A matrícula "é o ato que vincula oficialmente o estudante à UFU por meio de componentes curriculares" (UFU, 2025, s.p.).

O gráfico 18, a seguir, apresenta as matrículas de estudantes de graduação público da Educação Especial, realizadas na UFU entre os anos de 2014 a 2023.

Ao analisar os gráficos 17 e 18, observa-se que: em 2014, das 21.165 matrículas realizadas, apenas 56 matrículas foram de estudantes público da Educação Especial. No ano de 2023, das 21.407 matrículas efetivadas, 356 foram de estudantes público da Educação Especial, o que corresponde a aproximadamente 1,66% das matrículas.

Gráfico 18 – Matrículas de Estudantes de Graduação público da Educação Especial na UFU de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	56	23	15	2	12	0	0	1	3	0	
2015	53	21	13	2	11	1	0	1	3	0	1
2016	36	11	12	0	8	1	0	1	3	0	
2017	33	9	12	1	4	3	0	1	3	0	
2018	118	28	28	4	40	8	5	1	4	0	
2019	169	29	40	4	61	11	4	0	18	0	2
2020	222	40	52	8	84	12	0	0	19	0	7
2021	288	45	57	10	124	14		0	18	0	20
2022	303	52	60	9	125	15		0	16	0	28
2023	356	51	75	5	141	20		1	15	1	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

Ademais, é possível compreender que, mesmo lentamente, desde 2018 o número de matrículas destes estudantes têm sido crescente e a Lei de Cotas nº 12.711/2012, atualizada pela Lei n.º 13.409/2016, pode ter influenciado o aumento dessas matrículas, visto que, nesta lei foram incluídos os estudantes com deficiência. Em relação ao aumento das matrículas entre os anos de 2018 e 2023: foram realizadas 118 matrículas em 2018 e 356 matrículas no ano de 2023, o que corresponde ao aumento aproximado de 301%. Ao comparar as matrículas de

estudantes público da Educação Especial entre os anos 2014 com 56 matrículas e 2023 com 356 matrículas, constata-se o aumento aproximado de 635%.

Diante do exposto, a pesquisa direciona-se para as ações propostas pelo Núcleo de Acessibilidade para estudantes público da Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia. Para tanto, aborda-se da criação do Núcleo de Acessibilidade até as ações atuais desenvolvidas pela Divisão de Acessibilidade e Inclusão (Dacin).

No ano de 2003, diante das dificuldades vivenciadas, tanto pelos docentes, quanto pelos discentes com deficiência, foi criado o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial- CEPAE/UFU, com vistas a ampliar a "construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação na área da Educação Especial" (Freitas, 2016, p. 97).

De acordo com Freitas (2016), o CEPAE foi o setor responsável pelas questões de inclusão e acessibilidade da UFU, embora não tenha sido regulamentado ou reconhecido institucionalmente. Entre os anos de 2003 e 2009 esteve nas atribuições da Pró-Reitoria de Graduação e até o ano de 2015 foi vinculado à Faculdade de Educação. A partir de setembro de 2015 foi delegado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Importante destacar a opinião da autora em relação às ações da UFU voltadas para a inclusão:

> Outra realidade que demonstra o desinteresse da UFU pela inclusão é o fato de deixar a cargo do CEPAE a responsabilidade pela acessibilidade, em todos os sentidos, sem ao menos dar um reconhecimento institucional nem oferecer condições para uma melhor atuação desse setor. Desta forma, a UFU se desobriga como instituição, resguardando-se pelas ações adotadas pelo CEPAE; e ainda atribui, a esse setor, toda a responsabilidade por fracassos e morosidade na elaboração e formulação da política de acessibilidade. (Freitas, 2016, p. 99).

A institucionalização do CEPAE ocorreu apenas em 2020 com a denominação 'Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE)'. No ano de 2023 foi reorganizada como Divisão de Acessibilidade e Inclusão (Dacin), que pertence à Diretoria de Ensino (Diren), da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd):

> Visando ao fortalecimento e à valorização do processo inclusivo no âmbito da UFU a partir da implementação de políticas de acesso ao ensino superior e ao conhecimento; a permanência dos acadêmicos em cursos de graduação, pós-graduação e o atendimento desses acadêmicos, seus professores, bem como aos servidores com deficiência que atuam dentro da nossa universidade (UFU, 2025, Dacin, s.p.).

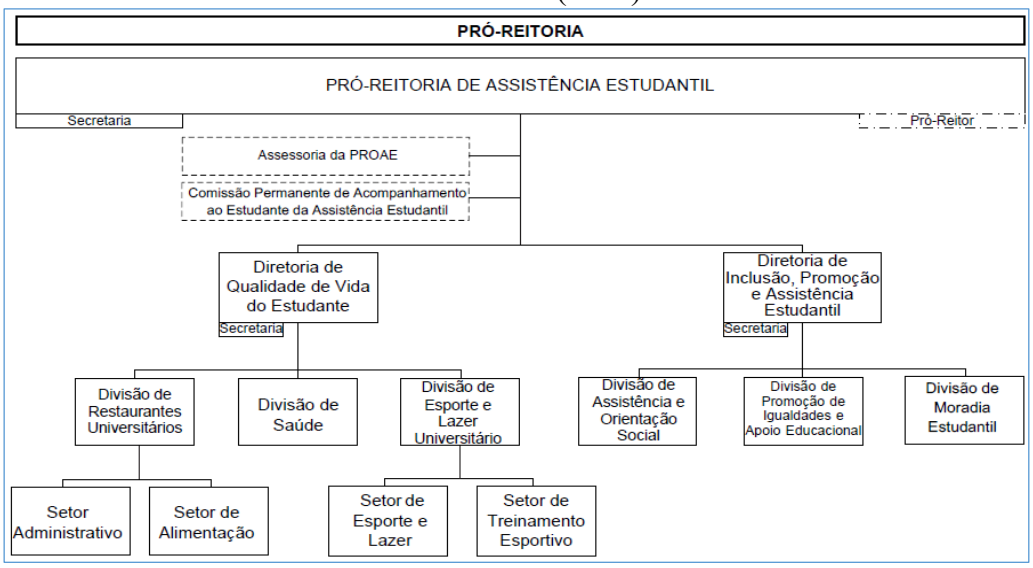
As principais atividades da Dacin são:

> 1. Promover inclusão e acessibilidade dos discentes e docentes com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia;
> 2. Promover eventos e cursos sobre inclusão, acessibilidade, Educação Especial, educação inclusiva, pessoas com deficiência, tipos de deficiências,

necessidades educacionais especiais, transtornos do espectro autista, superdotação, dentre outros;
3. Estabelecer procedimentos de seleção e orientação metodológica de estudantes da UFU para o exercício de monitoria especial;
4. Implementar, organizar e manter o Programa Virtual de Formação (PROVIFOR)[37], em parceria e articulação com as outras Divisões da Diretoria de Ensino;
5. Apoiar o Programa de Bolsa Acessibilidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil;
6. Oferecer suporte administrativo e pedagógico à ESEBA, à ESTES, às Divisões, à Diretoria de Ensino e à Pró-Reitoria de Graduação em atendimentos, assuntos e encaminhamentos que de alguma forma se relacionam à inclusão e acessibilidade dos discentes na UFU;
7. Disponibilizar Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais para atendimento de discentes e docentes surdos em diversas ocasiões;
8. Viabilizar a oferta de mobiliário adaptado para alunos com deficiência física;
9. Emprestar equipamentos eletrônicos de tecnologias assistivas para os discentes, docentes e técnicos administrativos com deficiência;
10. Participar de comissões internas à UFU que discutam questões relacionadas à inclusão, visando atendimento às legislações educacionais específicas e às portarias normativas do Ministério da Educação (Dacin, 2025).

Além da Dacin, existe a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), criada em abril/2016 por meio da Resolução n.º 06/2016. A PROAE "tem por missão contribuir com o acesso, a permanência e a conclusão de curso da comunidade estudantil na Universidade Federal de Uberlândia" (UFU, 2025, PROAE, s.p.), conforme o organograma apresentado na figura 6:

Figura 6 – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (UFU)



Fonte: Estrutura Organizacional UFU (2024, p. 4).

[37] UFU – Programa Virtual de Formação (PROVIFOR): "Tem como objetivo principal, desenvolver ações formativas diversas, regularmente, por meio da utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação" (s.p.).

Subordinadas à PROAE, existem duas Diretorias:

1. Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (DIRVE) que "tem como foco implementar a política de assistência estudantil nas áreas de alimentação, saúde, esporte e lazer" (UFU - DIRVE, 2025, s.p.).

2. Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil (DIRES) que "tem como foco implementar a política de assistência estudantil nas áreas de serviço social, moradia estudantil, pedagogia, psicologia escolar/educacional, inclusão e promoção de igualdades" (UFU - DIRES, 2025, s.p.).

Diante disso, estruturou-se o quadro 18, a seguir, com a finalidade de apresentar as ações institucionais da UFU voltadas para a inclusão e acessibilidade dos estudantes público da Educação Especial, dos cursos de graduação.

Quadro 18 – Ações Institucionais da UFU voltadas para a Inclusão e Acessibilidade de estudantes público da Educação Especial (continua)

Ações Institucionais	
1. Ingresso na UFU.	O ingresso na UFU pode ser realizado através do: **I - Sisu/Enem** – visa o preenchimento de vagas iniciais. O candidato pode inscrever-se por meio da Lei de Cotas, Lei n.º 12.711/2012.. **II - Ingresso mediante as provas aplicadas pela UFU:** → Concurso Seletivo Vestibular – visa o preenchimento de vagas iniciais. Os estudantes com deficiência podem aderir à Lei de Cotas e têm direito ao Atendimento Especializado ou Específico. →Processos seletivos para preenchimento de vagas remanescentes (vagas disponíveis após evasão): são realizadas provas distintas para concorrer a cada processo seletivo: - Portador de Diploma de Curso Superior; - Transferência Facultativa; - Processo seletivo especial para ingresso no primeiro semestre letivo de (2025).
2.Guia do Calouro .	O guia do calouro é elaborado semestralmente com o intuito de que "seja a primeira fonte de consulta para que o aluno possa se orientar melhor no seu início de experiência acadêmica e se sentir integrado rapidamente em nossa comunidade universitária" (UFU, Guia do Calouro, 2025, s.p.).
3.Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa Com Deficiência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Resolução CONGRAD n.º 05/2019.	Por meio da Resolução, foi criada a Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa Com Deficiência, que é o órgão responsável por: Observar e aplicar a legislação vigente; verificar e adotar normas e procedimentos nos editais, estabelecer critérios para a condição de ingresso do candidato, indicar e orientar a equipe Multidisciplinar, indicar medidas e adaptações necessárias para o candidato realizar os processos seletivos. Para a análise de documentos e procedimentos necessários para a avaliação do candidato, organizar a equipe de multiprofissionais: um médico da área da deficiência informada; um psicólogo; um profissional indicado pelo CEPAE ou POGRAD.
4. Comissão de Acompanhamento da Pessoa Com Deficiência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Resolução CONGRAD n.º 05/2019. (continua).	A Comissão de Acompanhamento da Pessoa com Deficiência na UFU é "responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos(as) discentes dos cursos de graduação e cursos técnicos da UFU, que tiveram ingresso por meio de vagas destinadas às Pessoa Com Deficiência (PCD)". O Art. 17 estabelece as atribuições da Comissão de Acompanhamento da Pessoa Com Deficiência: "I - a observância e aplicação da legislação vigente referente aos direitos da Pessoa Com Deficiência (PCD), no âmbito da UFU;"

Quadro 18 – Ações Institucionais da UFU voltadas para a Inclusão e Acessibilidade de estudantes público da Educação Especial (conclusão)

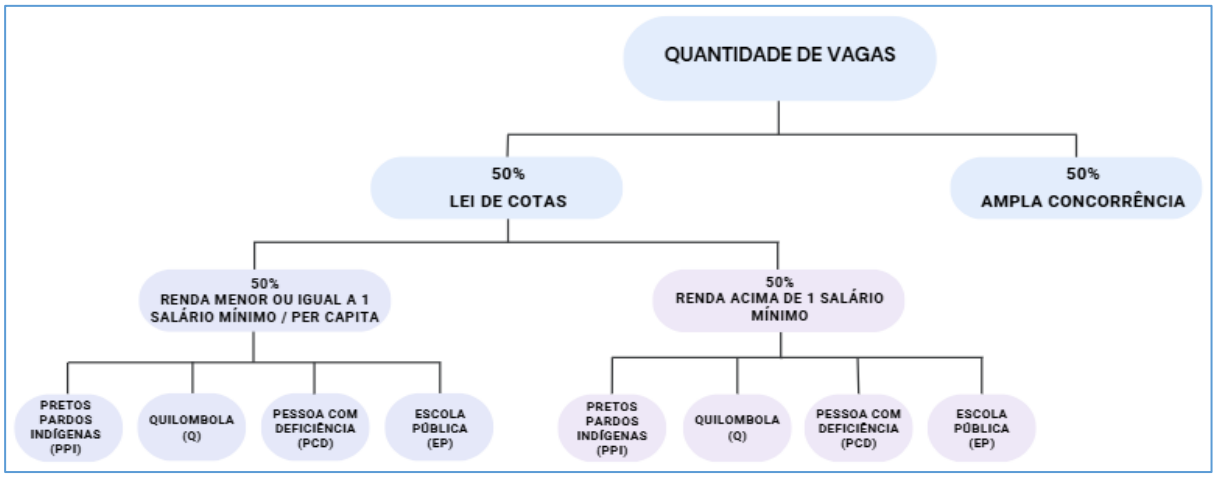
Ações Institucionais	
4. Comissão de Acompanhamento da Pessoa Com Deficiência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Resolução CONGRAD n.º 05/2019. (conclusão).	"II - o acompanhamento do ingresso do(a) discente PCD nos cursos de graduação e nos cursos técnicos da UFU e a observância de sua permanência nos primeiros períodos da graduação; III - o acompanhamento da vida acadêmica dos(as) acadêmicos(as) PCD, inclusive no que concerne à indicação de medidas, adaptações e recursos necessários ao desenvolvimento e progressão dos(as) acadêmicos(as) PCD da UFU; IV - a elaboração e sugestão de políticas e projetos que visem assegurar a inclusão, permanência e conclusão de curso por alunos(as) PCD, colaborando, nestes termos, com o trabalho desenvolvido pelo CEPAE; V - a orientação dos órgãos superiores da UFU no desenvolvimento de projetos e ações destinados às Pessoas Com Deficiência (PCD); VI - responder, sempre que for requerido formalmente, aos questionamentos dos órgãos da Administração Superior da UFU; e VII - avaliar continuamente o trabalho desenvolvido pela Comissão, podendo sugerir à Administração Superior da UFU alterações em suas atribuições ou procedimentos, desde que observando a legislação vigente e as Normas Gerais da Graduação" (UFU - Resolução n.º 5/2019).
5. Programa Institucional de Acompanhamento e Apoio Pedagógico dos Estudantes – PIAAP. Resolução CONSEX n.º 54, de 22 de junho de 2023.	Este programa tem como objetivo "articular as atividades integradas de acompanhamento, apoio pedagógico, material didático e apoio para as atividades de prática em campo aos estudantes assistidos e atendidos pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil" (UFU, Resolução CONSEX nº 54, 2023). As ações de apoio pedagógico referem-se a: orientação educacional, orientação pedagógica, orientação psicopedagógica, psicologia escolar e educacional.

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados da UFU.

A partir das informações expostas no quadro 18, considera-se que:

1) O Ingresso a UFU pode ser realizado através do preenchimento das vagas iniciais: Sisu/Enem e o Concurso Seletivo Vestibular e, para ambos, o candidato pode aderir à Lei de Cotas n.º 12.711/2012, exemplificada na figura 7:

Figura 7 – Distribuição de Vagas para o Ingresso na UFU – Sisu/Enem e Concurso Seletivo Vestibular



Fonte: Elaboração própria (2025) a partir da Lei n.º 12.711/2012.

Para o candidato que se inscreve pela Lei de Cotas nº 12.711/2012, concorre incialmente, pelas vagas de ampla concorrência. Não conseguindo se classificar pela ampla concorrência, é selecionado pela Lei de Cotas.

Dessa forma, a quantidade de vagas destinadas pela atualizada pela Lei n.º 14.723/2023, é definida em seu Art. 3º:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012).

O ingresso na UFU por meio do Sisu/Enem é realizado pela classificação do candidato a partir da nota obtida no Enem. Já no Concurso Seletivo Vestibular, é obtido mediante aprovação no exame realizado em duas fases, ambas de caráter classificatório e eliminatório: a Primeira Fase com questões de múltipla escolha e a Segunda com questões discursivas e uma prova de redação.

Os processos seletivos para o preenchimento das vagas remanescentes (em que houve evasão de estudantes) para Portador de Diploma e de Transferência Facultativa é realizado diretamente pela UFU, por meio de provas. Por último, o Processo seletivo especial para ingresso na UFU refere-se às vagas remanescentes do Sisu, em que o critério da seleção é também a partir da nota obtida no Enem.

Para os processos seletivos realizados pela UFU, estudantes com deficiência têm direito ao Atendimento Especializado ou Específico. Para tanto, é necessário solicitar este atendimento e comprovar a necessidade apresentando o laudo médico. O Atendimento Especializado/ Específico refere-se a:

> I - Auxílio para leitura;
> II - Auxílio para transcrição;
> III - Tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para sanar eventuais dúvidas, fornecer informações sobre o certame e(ou) traduzir a prova durante sua aplicação, sempre que solicitado pelo(a) candidato(a) surdo(a) ou com deficiência auditiva;
> IV - Caderno de Questões com fonte e figuras ampliadas;
> V - Ampliação do tempo de realização das provas em até 1 (uma) hora;
> VI - Local de fácil acesso interno e externo;
> VII - Mobiliário acessível;
> VIII - Necessidade de alimentação periódica;
> IX - Uso de aparelho auditivo;
> X – Outros.

2) O Guia do Calouro Apresenta informações em relação a: *Campi*; Bibliotecas – com o item apresentando o laboratório de tecnologias assistivas: equipamentos e *softwares* voltados à inclusão de pessoas com deficiência; calendário; benefícios e auxílios – dentre eles a acessibilidade; identidade acadêmica; portais e aplicativos; restaurantes universitários, *Moodle* UFU (EAD); Fale com a UFU; Ouvidoria e Comissão de Ética. Embora apresente o benefício e auxílio acessibilidade e os equipamentos e softwares, é pouco informativo quanto às ações da Instituição direcionadas para os estudantes público da Educação Especial, além disso, não informa quanto à acessibilidade arquitetônica nos *Campi*.

3) A Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa Com Deficiência a foi pautada em diversas legislações nacionais e Convenções e Declarações internacionais, como: Constituição Federal de 1988 - Art. 205, que garante a educação como um direito de todos, Lei de cotas n.º Lei nº 12.711/2012, Lei Brasileira de Inclusão n.º Lei nº 13.146/2015, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) - Decreto n.º 7.234/2010. Esta comissão estabelece critérios para o ingresso de pessoas com deficiência na instituição, pautados na legislação nacional.

4) A Comissão de Acompanhamento da Pessoa Com Deficiência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), embora criada por meio da Resolução CONGRAD n.º 05/2019, ainda não se encontra em vigência.

5) O Programa Institucional de Acompanhamento e Apoio Pedagógico dos Estudantes (PIAAP): visa articular ações de acompanhamento acadêmico, apoio pedagógico, fornecimento de material didático e auxílio nas atividades práticas em campo. O acompanhamento envolve monitoramento técnico-administrativo do desempenho estudantil, podendo desencadear intervenções pedagógicas. O apoio inclui orientações educacionais e psicopedagógicas para melhorar o rendimento e reduzir riscos acadêmicos, como reprovações, trancamentos e evasão. O programa também prevê a oferta de materiais didáticos essenciais e suporte a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica em atividades práticas e extensionistas. Atende tanto estudantes assistidos (benefícios diretos via edital) quanto atendidos (apoio indireto via serviços da PROAE).

Ademais, a UFU dispõe da Política de Assistência Estudantil que contempla ações com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes. Dentre essas ações, têm se os Auxílios de Assistência Estudantil devidamente regulamentados na instituição, direcionados para estudante com renda familiar per capita de até um salário-mínimo, que se apresente em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os auxílios estudantis, para os

alunos da graduação, são geralmente financiados pela Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Lei n.º 14.914/2024.

Nesse sentido, são destacados alguns objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) destinados aos estudantes das Instituições Federais do Ensino Superior IIFES): democratizar e garantir a permanência dos estudantes, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência nos cursos, reduzir as taxas de retenção e evasão, contribuir para a promoção do desempenho acadêmico e inclusão social.

Ademais, as ações de assistência estudantil são estabelecidas no Art. 5, parágrafo 1º:

> I - moradia estudantil;
> II - alimentação;
> III - transporte;
> IV - atenção à saúde;
> V - inclusão digital;
> VI - cultura;
> VII - esporte;
> VIII - atendimento pré-escolar a dependentes;
> IX - apoio pedagógico;
> X - acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes:
> a) com deficiência, nos termos da legislação;
> b) com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação;
> c) beneficiários de políticas de ação afirmativa estabelecidas na legislação (Brasil, 2024).

Diante disso, foi publicado na página eletrônica da UFU no dia 30 de junho de 2025 o Edital PROAE n.º 3/2025 referente ao processo de seleção para a concessão e inclusão/alteração de auxílios de assistência estudantil para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados(as) em graduação e pós-graduação presencial no semestre letivo 2025/1 da Universidade Federal de Uberlândia.

Este Edital PROAE Nº 3/2025 estabelece enquanto critérios, os requisitos da Política Nacional de Assistência Estudantil, conforme destaca-se o Art. 6º:

> IV - ser integrante de grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observado o limite de renda bruta familiar mensal per capita de até 1 (um) salário-mínimo, podendo ser criadas, nos termos do regulamento, faixas de ordem de prioridade para atendimento, da seguinte forma:
> a) integrante de grupo familiar com renda bruta familiar mensal per capita de até 1/2 (meio) salário-mínimo;
> b) integrante de grupo familiar com renda bruta familiar mensal per capita entre 1/2 (meio) e 1 (um) salário-mínimo (Brasil, 2024).

O quadro 19, a seguir, apresenta os Auxílios de Assistência Estudantil, devidamente regulamentados na instituição, publicados no Edital PROAE n.º 3/2025:

Quadro 19 – Auxílios de Assistência Estudantil (continua)

Auxílios de Assistência Estudantil	
1. Programa Institucional de Acessibilidade dos Estudantes (PIACE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Resolução CONSEX n.º 73, de 30 de outubro de 2024.	Programa Institucional de Acessibilidade dos Estudantes - PIACE visa "apoiar e auxiliar os estudantes que apresentem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, prioritariamente, àqueles que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica" (Art. 1º). "Art. 3º O PIACE visa alcançar os seguintes objetivos: I - incluir pessoas com deficiência na educação, assegurando-lhes o direito à participação na comunidade junto às demais pessoas e oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional; II - disponibilizar recursos de acessibilidade que promovam ou auxiliem a plena participação dos estudantes; III - promover uma cultura de inclusão na Universidade, com capacitação de servidores e colaboradores, além de programas educativos voltados para a divulgação da educação inclusiva; IV - implementar ações e atividades que garantam aos beneficiários pleno acesso aos recursos e oportunidades oferecidos pelo Programa, promovendo uma inclusão efetiva e sustentável. Art. 5º O PIACE será estruturado no atendimento da área de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, via concessão de benefícios cujos tipos serão: I - indiretos: benefício não pecuniário relacionado ao atendimento, acolhimento e atendimentos aos estudantes; II - diretos: benefício em pecúnia denominado auxílio acessibilidade. Art. 11. O auxílio acessibilidade constitui-se em aporte financeiro para contribuir com estudantes matriculados na modalidade presencial que apresentem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que se encontram, prioritariamente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o intuito de promover a inclusão, permanência e a conclusão do Curso em formação acadêmica. Art. 16. São benefícios indiretos as seguintes ações e atividades realizadas em relação à acessibilidade na UFU: I - promoção de eventos sobre inclusão e acessibilidade, visando aumentar a conscientização e a educação da comunidade acadêmica sobre a importância de um ambiente inclusivo; II - acompanhamento dos estudantes assistidos pelo Programa, incluindo orientação quanto ao planejamento de estudos; III - atendimentos individuais, grupos terapêuticos e eventos psicoeducativos, proporcionando suporte emocional aos(às) estudantes, ajudando-os a enfrentar desafios acadêmicos; IV - promoção de esportes e atividades de lazer inclusivas, incentivando a participação dos(as) estudantes em atividades físicas e recreativas; V - implementação de demais atividades relacionadas à temática de inclusão e acessibilidade, adaptando-se às necessidades emergentes e às demandas específicas dos estudantes, indicadas nos Fóruns de Assuntos Estudantis – FAES" (UFU. Resolução CONSEX n.º 73/2024).
2. Programa Institucional de Inclusão Digital (PIID) dos estudantes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Resolução CONSEX n.º 47/2023.	A Resolução CONSEX Nº 47, de 23 de janeiro de 2023 Regulamenta o Programa Institucional de Inclusão Digital - PIID da UFU. Consiste no Auxílio internet, para aquisição de pacote de dados de internet mensal, considerando apenas um pacote por grupo familiar com mesmo endereço residencial. Esse pacote é concedido por até 4 parcelas (quatro meses) de auxílio internet, considerando um semestre letivo.

Quadro 19 – Auxílios de Assistência Estudantil (continuação)

Auxílios de Assistência Estudantil	
3. Portaria PROAE n.º 79, de 01 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre as regras para aquisição de tíquetes e a atualização refeições dos valores das servidas nos Restaurantes Universitários da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).	O auxílio alimentação é constituído por duas modalidades: Tipo 1: referente a uma refeição; Tipo 2: referente a duas refeições. Nos campi onde não existir Restaurante Universitário o auxílio alimentação será pago em espécie; Nos campi com Restaurante Universitário o auxílio é concedido por meio do acesso às refeições, conforme tipologia indicada (uma ou duas refeições por dia e café da manhã); Para estudantes com 100% de subsídio não é cobrado nenhum valor; Demais estudantes podem conseguir o subsídio de até 80%. Funcionários e estudantes sem subsídio pagam o valor da refeição. O(A) estudante poderá solicitar apenas uma tipologia do auxílio alimentação, e, caso solicite mais de um tipo, será concedida a de maior custo.
4. Programa Institucional de Transporte dos Estudantes (Pite) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Resolução CONSEX n.º 65, de 03 de abril de 2024.	O Pite é um programa de auxílio transporte de estudantes da UFU para as seguintes categorias: "Art. 16. O auxílio-transporte urbano tem a finalidade de auxiliar nos custos referentes ao deslocamento do estudante na cidade do campus da UFU onde reside e está matriculado, visando possibilitar que frequente atividades acadêmicas, de Assistência Estudantil ou de extensão, para estudantes que atendam aos critérios socioeconômicos. Art. 17. "O auxílio-transporte intermunicipal tem a finalidade de apoiar estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos custos referentes ao deslocamento do estudante entre o município em que reside e aquele em que está matriculado e frequentando Curso na UFU, visando possibilitar que frequente atividades acadêmicas ou de extensão". Para a concessão do benefício, a distância não poderá ultrapassar 100km. Art. 21. "O auxílio-transporte interestadual ou internacional para eventos consiste em ajuda de custo para aquisição de passagens rodoviárias ou aéreas, para apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, culturais, científicos ou esportivos". É exclusivo para estudantes de graduação. Art. 35. "A concessão dos benefícios diretos e indiretos relacionados ao Pite ocorrerá mediante análise socioeconômica realizada pela equipe técnica de Serviço Social". Art. 40. "A análise do Coeficiente de Rendimento Acadêmico Geral - CRA também será utilizado como métrica para permanência do(a) estudante no Pite" (UFU, Resolução CONSEX n.º 65/2024).
5. Programa Institucional de Moradia dos estudantes (Pime) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Resolução CONSEX n.º 68, de 20 de junho de 2024.	É um programa de auxílio moradia e constitui-se em: I - Auxílio Moradia (Benefício direto): pagamento em pecúnia para fins moradia ao estudante em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculado em cursos presenciais da Universidade. II -Vaga Moradia (Benefício indireto): vaga e outros serviços prestados destinados ao(a) estudante maior de idade (18 anos completos ou mais) em situação de vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculado(a) em cursos presenciais da Universidade. A moradia estudantil da UFU é destinada apenas para estudantes da cidade de Uberlândia. A vaga disponível é direcionada para o aluno em que a família resida em outra cidade, no entanto, é necessário passar pela avaliação socioeconômica realizada pela DIASE, Divisão de Assistência e Orientação Social. Ao estudante que for contemplado com a vaga na moradia estudantil também será concedido o auxílio alimentação referente a duas refeições. Essa moradia não tem custo. A moradia conta com 150 vagas distribuídas em 26 apartamentos mobiliados. Em cada um deles, os discentes encontram TV, geladeira, computador, máquina de lavar roupa, filtro, fogão e micro-ondas. Existem 24 apartamentos com capacidade para 6 estudantes em cada. Existem 2 apartamentos compartilhados acessíveis: espaço destinado à acomodação de um grupo de até 3 (três) estudantes, que sejam pessoas com deficiência, por apartamento e sem acompanhante.

Quadro 19 – Auxílios de Assistência Estudantil (conclusão)

Auxílios de Assistência Estudantil	
6. Programa Institucional de Creche dos Estudantes (Pice) da Universidade Federal de Uberlândia. Resolução CONSEX n.º 64, de 03 de abril de 2024.	O Programa Institucional de Creche dos Estudantes propõe-se: "Art. 3º - I - garantir o desenvolvimento e a permanência nas atividades acadêmicas; II reduzir a evasão acadêmica decorrente da maternidade ou paternidade dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; Art. 11. Para a concessão do auxílio-creche devem ser observadas as seguintes condições: I - ser a criança filho(a) de estudante regularmente matriculado(a) na modalidade presencial na UFU; II - o(a) genitor(a) estar em situação de vulnerabilidade social, verificada a partir de análise socioeconômica; III - ter a criança idade até 5 (cinco) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias". (UFU, Resolução CONSEX n.º 64/2024).
7. Resolução CONGRAD n.º 112, de 18 de agosto de 2023 - Regulamenta a prática da mobilidade internacional para estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia.	"Art. 2º A mobilidade internacional possibilita que o estudante regularmente matriculado na UFU curse, durante um período de sua graduação, componentes curriculares envolvendo ensino, pesquisa ou atividades de extensão em instituição de ensino superior internacional com as quais a UFU celebra acordo de cooperação. O estudante que pleitear o auxílio mobilidade internacional poderá ser credenciado para recebimento do mesmo mediante classificação socioeconômica, válida por 2 (dois) anos. O auxílio mobilidade será concedido após o(a) estudante ter sido classificado(a) e aprovado(a) em editais específicos de mobilidade internacional, via Diretoria de Relações Internacionais (DRII). Art. 5º Os estudantes interessados em realizar mobilidade internacional por meio de programas diversos deverão submeter-se a um edital de credenciamento e a, pelo menos, uma de suas chamadas complementares. § 1º O edital de credenciamento tem por objetivo homologar e pré-classificar os candidatos. § 2º As chamadas complementares têm por objetivo pré-selecionar os candidatos, avaliando requisitos específicos dos estudantes, e abordarão informações, dentre outras especificidades, tais como: I - programa ou oportunidade oferecida; II - certificação de proficiência em língua estrangeira; III - modalidade das aulas (presencial ou à distância); IV - instituições de acolhimento elegíveis; V - quantidade de vagas; VI - cursos elegíveis; VII - possibilidade de oferta de bolsas de estudos; Art. 55. A UFU não será responsável pelo ônus financeiro decorrente da participação do estudante nas práticas de mobilidade internacional, exceto por aqueles previstos em edital, convênios e/ou acordos de cooperação firmados entre as instituições." (UFU, Resolução CONGRAD n.º 112/2023).
8. Auxílio Material Odontológico	O Auxílio Material Odontológico consiste no empréstimo do kit de instrumentais odontológico que o(a) estudante utilizará durante o curso, apenas para o estudante do curso de odontologia.

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de dados da UFU.

A partir do quadro exposto, tem-se:

1) Programa Institucional de Acessibilidade dos Estudantes (PIACE), de acordo com o Edital PROAE n.º 3/2025, é destinado apenas para o estudante de graduação que apresente alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que não exerça atividade remunerada. Foi disponibilizado apenas um auxílio para toda a instituição. No segundo semestre do ano de 2024 haviam matriculados 401[38] estudantes público

[38] UFU (2025). Quantidade de Estudantes – Graduação (ano letivo 2024). Disponível em: https://dados.ufu.br/recurso/alunos-com-deficiencia-na-ufu-2deg-semestre2024. Acesso em: 24 jul. 2025.

da Educação Especial na UFU, nesse sentido, pode-se afirmar que apenas uma bolsa acessibilidade disponível no ano de 2025 é insuficiente tendo em vista a quantidade de alunos público da Educação Especial matriculados na instituição.

2) O Programa Institucional de Inclusão Digital – PIID permite a contratação de pacote de dados de internet fixa pelo período de quatro meses, promovendo a acessibilidade digital dos estudantes. Foram disponibilizados para estudantes de graduação no Edital PROAE n.º 3/2025 o total de 20 auxílios.

3) O Auxílio Alimentação, conforme o Edital PROAE n.º 3/2025, possui a quantidade de 140 acessos ao Restaurante Universitário (café, almoço e jantar) para os Campi de Uberlândia, Monte Carmelo e Ituiutaba. Para o Campus Patos de Minas, que não possui Restaurante Universitário, está previsto 18 auxílios a serem pagos em espécie para os estudantes, todos para estudantes de graduação.

4) O Programa Institucional de Transporte dos Estudantes – Pite, para o auxílio transporte urbano, auxílio transporte intermunicipal, auxílio transporte interestadual ou internacional para eventos. Está previsto no Edital PROAE n.º 3/2025, apenas para os estudantes de graduação: 08 Auxílios Transporte Intermunicipal; 02 Auxílios Transporte para eventos (Rodoviário); 02 Auxílios Transporte para eventos (Aéreo).

5) O Programa Institucional de Moradia dos Estudantes (Pime) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) concede, por meio do Edital PROAE n.º 3/2025, 50 auxílios diretos (bolsa) e 29 vagas moradia para estudantes em Uberlândia, sendo 11 femininas e 18 masculinas, para estudantes de graduação.

6) Programa Institucional de Creche dos Estudantes (Pice) – foram concedidos no Edital da PROAE n.º 3/2025 a quantidade de 05 auxílios creche para estudantes de graduação.

7) A Resolução CONGRAD n.º 112, de 18 de agosto de 2023, regulamenta a prática da mobilidade internacional para estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. De acordo com o Edital PROAE n.º 3/2025, foi disponibilizado um auxílio para estudante de graduação.

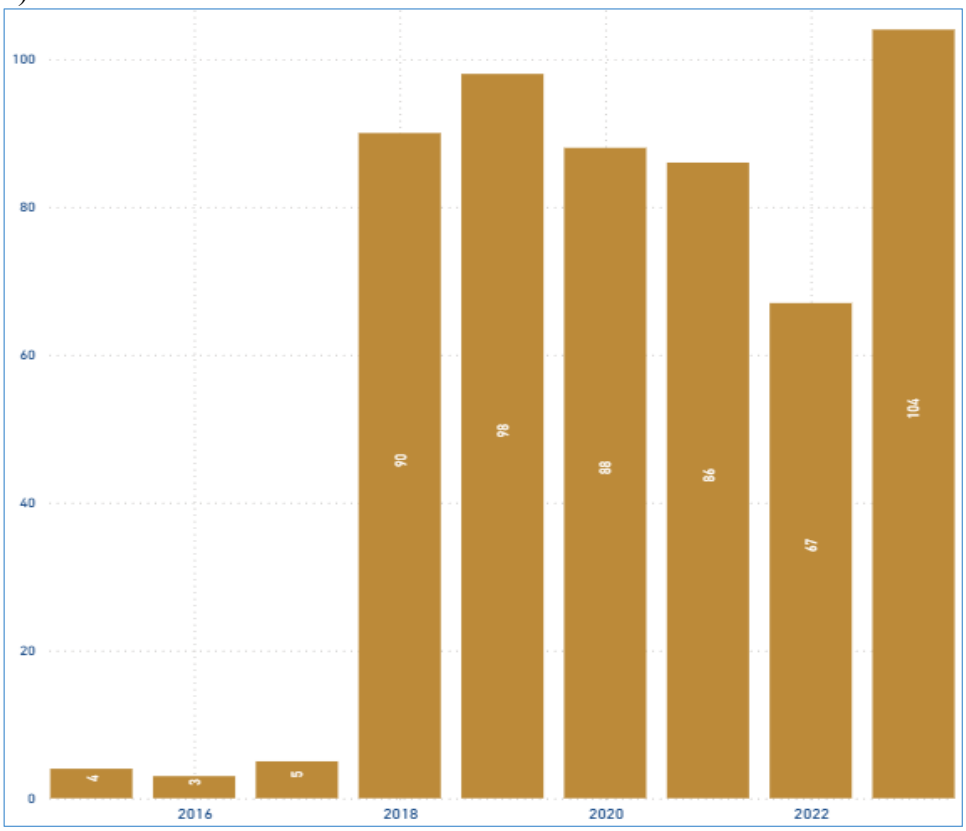
8) O auxílio material odontológico consiste no empréstimo do kit de materiais a ser utilizado pelo estudante no curso de odontologia. No Edital PROAE n.º 3/2025 foi disponibilizado apenas um auxílio.

A informações apresentadas no quadro 18 referentes aos Auxílios de Assistência Estudantil associadas à quantidade de auxílios disponíveis para os estudantes dos cursos de Graduação da UFU, possibilitam constatar que, em decorrência dos recursos disponíveis, a

Política de Assistência Estudantil da UFU torna-se seletiva, restrita e pode não abranger todos os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A fim de aprofundar nessa temática, faz-se necessário desenvolver estudos e pesquisas.

No que concerne às ações de inclusão e acessibilidade desenvolvidas pela UFU, são exibidos os gráficos do Censo (2023) com o propósito de demonstrar o ingresso e a conclusão dos cursos de graduação pelos estudantes público da Educação Especial. O gráfico 19, a seguir, exibe o ingresso destes estudantes nos cursos de graduação presencial da UFU, no período de 2014 a 2023.

Gráfico 19 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial nos cursos de Graduação (presencial) da UFU de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2015	4	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1
2016	3	0	0	0	1	0	0	0	2	0	
2017	5	0	1	1	0	3	0	0	0	0	
2018	90	19	23	2	33	6	4	0	3	0	
2019	98	9	25	2	38	7	1	0	14	0	2
2020	88	13	25	4	32	3	0	0	3	0	8
2021	86	12	10	3	42	5		0	2	0	12
2022	67	16	11	1	21	4		0	2	0	12
2023	104	10	22	0	37	6		1	0	1	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

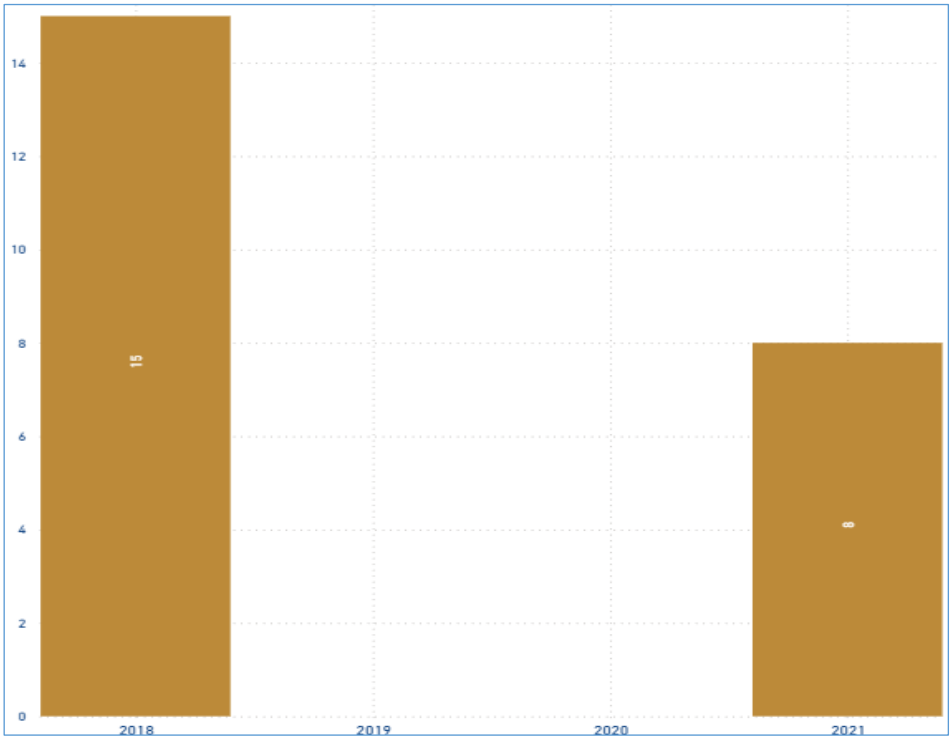
Conforme os dados apresentados no gráfico 19, nos últimos 9 anos o total de 545 alunos público da Educação Especial ingressaram nos cursos de graduação presencial na UFU, em

2014 não consta o registro do ingresso deste público. A partir do ano de 2018 o ingresso destes estudantes foi acentuado, o que pode ser relacionado com a atualização da Lei de Cotas, visto que, a evolução do ingresso de 2015 a 2023 corresponde a 2600%.

Observa-se também, entre os anos de 2014 e 2023, que os estudantes com deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva representam o maior quantitativo dos alunos público da Educação Especial ingressantes na UFU, na modalidade do ensino presencial.

A seguir, o gráfico 20 expõe o ingresso dos estudantes público da Educação Especial nos cursos de Graduação EAD, entre os anos de 2014 e 2023.

Gráfico 20 – Ingresso de Estudantes público da Educação Especial nos cursos de Graduação (EAD) da UFU de 2014 a 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2018	15	3	5	1	5	0	1	0	0	0	
2021	8	1	4	0	3	0		0	0	0	0

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

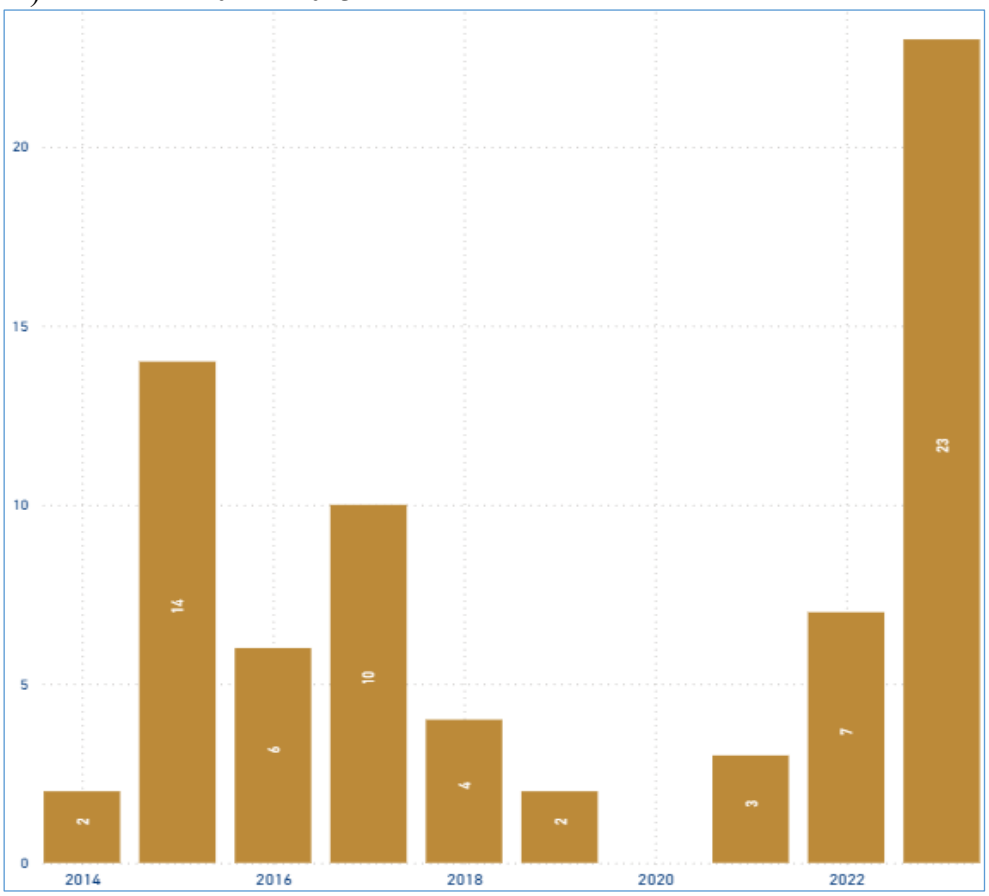
O gráfico 20 revela dados preocupantes, visto que, o período de análise refere-se aos anos de 2014 a 2023, entretanto, somente nos anos de 2018 e 2021 foram registrados o ingresso dos estudantes públido da Educação Especial na modalidade EAD, o que totaliza 23 estudantes nos dois anos exibidos.

Em 2018, constam apenas 15 ingressantes, número que caiu para 8 em 2021, demonstrando uma queda contínua. As deficiências mais representadas são a baixa visão, física

e intelectual, enquanto não houve nenhum ingresso de estudantes com surdez, surdocegueira, múltiplas deficiências ou TGD.

O gráfico 21, a seguir, apresenta a evolução dos estudantes público da Educação Especial concluintes nos cursos de graduação presencial, entre os anos de 2014 e 2023.

Gráfico 21 – Concluintes Cursos de Graduação - Estudantes público da Educação Especial (presencial) da UFU de 2014 e 2023



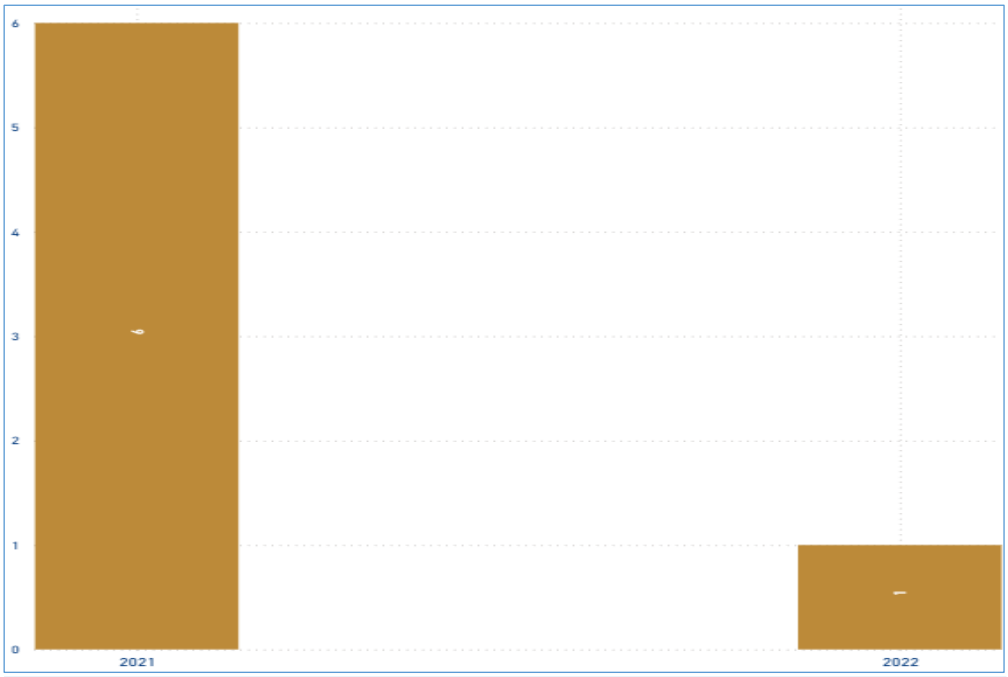
Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2014	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	
2015	14	7	2	2	3	0	0	0	0	0	
2016	6	2	2	0	2	0	0	0	0	0	
2017	10	4	5	0	0	0	0	0	1	0	
2018	4	1	0	0	2	0	0	1	0	0	
2019	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	
2021	3	1	1	0	1	0		0	0	0	0
2022	7	3	1	0	2	1		0	0	0	0
2023	23	3	10	0	6	1		0	3	0	

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

Nos últimos 10 anos, apenas 71 estudantes público da Educação Especial dos cursos de graduação presencial concluíram os cursos, ou seja, durante uma década, os números mantiveram-se extremamente reduzidos, com destaque para 2023, quando houve um salto para 23 concluintes, após anos de variações modestas (por exemplo, 2 concluintes em 2014 e 3 em 2021).

Apesar do crescimento em 2023, a distribuição por categorias demonstra uma predominância de estudantes com baixa visão, deficiência física e intelectual, enquanto nenhum estudante com superdotação, TGD ou múltiplas deficiências concluiu o curso na maioria dos anos analisados. Esses dados evidenciam que a simples matrícula não garante inclusão, sendo urgente fortalecer políticas institucionais de permanência, acessibilidade e suporte pedagógico.

Gráfico 22 – Concluintes Cursos de Graduação - Estudantes público da Educação Especial (EAD) da UFU de 2014 e 2023



Ano	Nº alunos	Auditiva	Baixa Visão	Cegueira	Física	Intelectual	Múltipla	Superdotação	Surdez	Surdocegueira	TGD
2021	6	2	0	0	4	0		0	0	0	0
2022	1	0	0	1	0	0		0	0	0	0

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/ Inep (2023).

O gráfico 22, evidencia um cenário extremamente limitado de permanência e conclusão desse público na Educação a Distância. Entre 2014 e 2020 não houve registros e, somente em 2021, apenas 6 estudantes público da Educação Especial concluíram seus cursos, número que caiu drasticamente para 1 único concluinte em 2022, demonstrando uma grande fragilidade na política de inclusão no Ensino Superior EAD.

A ausência de concluintes com deficiência visual, múltipla, auditiva severa, TGD ou superdotação em ambos os anos revela uma exclusão persistente e silenciosa, especialmente de estudantes com demandas mais complexas. Logo, a inclusão na EAD exige mais do que conectividade – ela requer ambientes virtuais acessíveis, tutoria capacitada e suporte técnico contínuo.

Além disso, o número reduzido reflete possivelmente tanto a evasão por falta de suporte quanto a baixa matrícula de estudantes público da Educação Especial nesta modalidade, o que acende um alerta para a urgência de investimentos em acessibilidade digital, formação docente específica e articulação com políticas de permanência estudantil, sobretudo nas universidades públicas. Trata-se de um retrato que reforça a desigualdade de oportunidades no Ensino Superior para o público da Educação Especial em cursos não presenciais.

5.3 O Ensino Superior em Portugal

O Ensino Superior em Portugal expandiu após 1974, inicialmente motivado "mais acentuadamente por fatores de ordem social, econômica e política" (Dotta; Lopes; Leite, 2019, p. 20). Posteriormente, conforme afirmam as autoras, ampliou-se o contexto de expansão:

> [...] O papel da expansão institucional ocorrida quer pela consolidação do ensino politécnico, quer pela ampliação da rede privada no segundo período de expansão, os investimentos em medidas para o sucesso escolar nos níveis anteriores e na promoção de condições para o ingresso dos públicos não tradicionais, são claramente decorrentes de políticas globais e locais (p. 20).

Diante desse contexto, é apresentada a constituição do Ensino Superior Português; o panorama do Ensino Superior; o acesso de estudantes com Necessidades Específicas (NE) no Ensino Superior e, por fim, o Instituto Universitário de Lisboa (Iscte) e as ações do Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE).

5.3.1 A constituição do Ensino Superior Português

A história de Portugal retrata que a primeira Universidade foi fundada em 1290 e até 1974 existiam apenas quatro Universidades no País: "Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade do Porto" (Cerdeira; Cabrito; Mucharreira, 2021, p. 2).

Na década de 1960 iniciou o aumento no ingresso de estudantes no Ensino Superior (ES), que pode estar relacionado à crescente urbanização e a emigração, intensificação do comércio exterior, movimentos estudantis e a necessidade de qualificação de recursos humanos (Dotta; Lopes; Leite, 2019).

Até 1974 o Ensino Superior era oferecido apenas por IES pública, o que não implicava gratuidade, pois era pago pelos estudantes. Segundo Cabrito (2011, p. 214), o valor estipulado em 1941 era "extraordinariamente elevado", o que fazia do ES público um bem "privado". Após

1974 manteve-se esse mesmo valor estipulado no ano de 1941, o que ampliou o acesso para novos estudantes.

> O alargamento da rede das instituições de ensino superior nas diferentes regiões do país foi realizado progressivamente desde a década de 1970, contando para esse objetivo a expansão da rede de ensino universitário, o lançamento e o alargamento da rede dos institutos politécnicos e com o alargamento da rede do ensino superior privado (Cerdeira; Cabrito; Mucharreira, 2021, p. 3).

Entre a década de 1970 e 1980 novas universidades foram criadas, verificou-se, do mesmo modo, o aumento do número de vagas pelas universidades já existentes e constituíram as bases para o sistema binário de ensino (universitário e politécnico). Nesse contexto de ampliação do Ensino Superior, Cabrito (2011) afirma que:

> O acesso universal à educação superior foi sendo limitado na prática, através de medidas administrativas como a fixação de um *numerus clausus*, o estabelecimento de exames nacionais de acesso ou o aumento do número de anos de escolaridade necessários para a candidatura ao ensino superior, que passou de onze para doze anos; [...]a abertura do ensino superior à iniciativa privada (1986); [...] os estudantes passaram a ter que pagar para frequentar o ensino superior público (1992) (p. 2013).

Em um cenário de crise, Portugal estava com "a inexistência de suporte econômico capaz de sustentar os aumentos salariais, aumento da despesa do Estado, [...] num momento em que o sistema político se estabilizava em torno de um modelo de democracia de tipo europeu [...]" (Capucha, 2023, p. 1026), solicitou a intervenção do FMI - duas intervenções ocorreram entre os anos de 1975 a 1985, o que gerou medidas de austeridade indo de encontro com a aspiração das políticas de bem-estar social. [...] "Tal cenário teve como consequência imediata uma retração drástica no acesso ao ensino superior entre os anos de 1977 e 1979 e seus reflexos estenderam-se, pelo menos, até a segunda metade da década de 1980" (Dotta; Lopes; Leite, 2019, p. 18).

Diante disso, com a influência da OCDE e do Banco Mundial (BM), a Educação Superior foi aberta para a iniciativa privada em 1986. No ano de 1992 o BM atualizou o valor da anuidade, passando de 6€ para 200€, valores que são atualizados anualmente (Cabrito, 2011), ademais, até esse período 95% das IES eram financiadas pelo estado. O aumento do valor da anuidade tornou o Ensino Superior mais elitista, desfavorecendo os grupos que possuem baixo rendimento financeiro.

> Ainda no final da década de 1990 iniciou-se o processo de consolidação do objetivo de construir o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), tendo como instrumento principal o Processo de Bolonha, que trouxe novas configurações ao ensino superior em Portugal. Com os objetivos centrais de aumentar a competitividade e a atratividade do ensino superior europeu, bem como a mobilidade e a empregabilidade dos estudantes, esse processo "teve um impacto enorme sobre a reformatação da arquitetura do ensino superior na Europa" (Robertson & Dale, 2017, p. 871).

> Considerado como um processo complexo e multifacetado (Bianchetti & Magalhães, 2015; Veiga & Amaral, 2011), em Portugal, o Processo de Bolonha teve as suas diretrizes definidas a partir de 2005, por meio de princípios reguladores e de alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005). Nos anos imediatamente seguintes, foram regulamentadas as alterações introduzidas pela LBSE e introduzidos novos dispositivos legais para consolidar o ensino superior português como integrante e cooperante do Espaço Europeu de Ensino Superior. Tais alterações, influenciadas fortemente pelo movimento global e regional associado às dinâmicas sociais e políticas, tiveram impacto nas condições do acesso (Dotta; Lopes; Leite, 2019, p. 19).

As autoras também destacam que entre os anos de 2000 a 2015 Portugal atravessou longo período de queda e redução no número de matrículas no acesso ao Ensino Superior, principalmente no setor privado, o que foi influenciado pela crise econômica interna, agravada pela crise financeira internacional de 2008, culminando com a terceira intervenção do FMI ocorrida em 2011 e mais políticas de austeridade (Dotta; Lopes; Leite, 2019). O Ensino Superior em Portugal, conforme aponta Cabrito *et al.* (2020):

> [...] Apesar de se aproximar de um ensino superior de massas ainda é tendencialmente elitista: os jovens oriundos de estratos sociais de médio e de elevado/médio rendimento totalizavam, no ano letivo de 2015/2016, 83.4% do total dos alunos matriculados neste nível de ensino. Destaque-se o caso particular do ensino superior privado onde essa situação é mais evidente, situação expectável tendo em conta que ao ser um ensino superior cujas mensalidades são muito superiores às cobradas no ensino público (em geral, cerca de 400 €/mês contra os 871,52€/ano no máximo, no presente ano letivo) será, em princípio, mais procurado pelos jovens com maiores disponibilidades financeiras (p. 23).

Especificamente sobre o Curso Técnico Superior Profissional[39], foi criado em 2014 fundamentado na orientação da Comissão Europeia para a ampliação do Ensino e a Formação Profissional, além das orientações do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Vale destacar que no ano de 2016 a Comissão Europeia elaborou 'Uma Nova Agenda de Competências para a Europa' que orienta fazer do Ensino e a Formação Profissional (EFP) uma primeira escolha. Nos termos do documento: "A oferta de EFP de nível superior está em permanente expansão e é apreciada por aprendentes e empregadores como forma de garantir as competências necessárias no mercado de trabalho" (CE, 2020, p. 7). Ademais, para a execução dessa agenda, os Estados-Membros contam com a elaboração de estratégias pela Comissão Europeia juntamente com a OCDE.

---

[39] Portugal. Direção-Geral do Ensino Superior de Portugal (DGES) [s.d.]. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues. Acesso em: 15 jul. 2025.

No ano de 2020 foi lançada pela Comissão Europeia a ‘Agenda de Competências para a Europa em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência’, principalmente para o Ensino e Formação Profissionais que contempla: reforçar a competitividade sustentável; garantir a justiça social com base no acesso à educação e à formação e à aprendizagem ao longo da vida para todos; construindo resiliência.

Em relação ao Ensino a Distância (EAD), o Decreto-Lei n.º 133/2019 aprova o regime jurídico do Ensino Superior ministrado a distância e estabelece:

> O ensino a distância é um modelo alternativo e eficaz para a qualificação superior de estudantes fora da idade de referência, o que contribui para a realização de uma outra prioridade do XXI Governo Constitucional, também consagrada no Programa do Governo: o investimento na qualificação da população portuguesa, designadamente a qualificação de adultos em ambiente de trabalho e em estreita colaboração com os empregadores. [...] No âmbito das iniciativas conjuntas e do esforço coletivo das instituições de ensino superior e dos empregadores, o pleno aproveitamento das potencialidades geradas pelas tecnologias de informação, nomeadamente através do ensino a distância, é valioso, na medida em que favorece uma aprendizagem personalizada, estimula a flexibilidade da estrutura curricular e da frequência e reduz os custos financeiros e limitações associados à participação presencial no processo educativo. De resto, também a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) chegou a essa conclusão, na sequência da avaliação desenvolvida aos sistemas de ensino superior e de ciência, tecnologia e inovação portugueses que teve lugar em 2016 e 2017 (Portugal, 2019, s.p.).

Portugal possui a Universidade Aberta (UAb), única IES pública EAD do país, inaugurada no ano de 1988, situada em Lisboa com delegações na cidade do Porto e na cidade de Coimbra. A instituição oferece cursos de licenciatura, mestrado, doutoramento, aprendizagem ao longo da vida (pode ser associado ao curso de extensão universitária oferecido no Brasil) e AULAberta “acesso aberto, e de forma inteiramente gratuita, temas e recursos para uma experiência de aprendizagem online” (UAb, [s.d.], s.p.)”.

Para o ano letivo de 2024/2025 foram fixadas 27 vagas para o curso de Licenciatura (1º ciclo) no Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, que é uma IES pública, já a UAb apresentou 2004 vagas. Diante desse quadro, verifica-se o início da ampliação para os cursos superiores na modalidade EAD nas IES públicas portuguesas.

Diante dessa trajetória, torna-se possível compreender a estrutura e as particularidades do Ensino Superior em Portugal.

5.3.2 O panorama do Ensino Superior Português

O Ensino Superior Português é apresentado no Quadro 20, contemplando as IES quanto a: características do sistema binário (ensino universitário e ensino politécnico), público e

privado; propinas[40]; as formas de ingresso; modalidade (EAD e presencial); ingresso nas IES públicas e privadas; organização acadêmica e estrutura em ciclos; ano letivo e a atribuição de bolsas.

Quadro 20 – Características do Ensino Superior em Portugal (continua)

O Ensino Superior em Portugal	
Instituições de Ensino Superior.	O Ensino Superior português organiza-se num sistema binário, ministrado em IES públicas e privadas: ensino universitário e ensino politécnico. Em Portugal existem 97 Instituições de Ensino Superior (IES), divididas em: 34 Públicas; 2 Público Militar e Policial; e 61 Privadas. Todo o Ensino Superior é pago mediante as propinas, inclusive nas IES públicas.
Propinas – IES públicas e privadas.	No **Ensino Superior público**, para o ano letivo de 2025-2026, o valor máximo da propina a fixar pelas instituições de Ensino Superior não pode ser superior ao valor fixado no anterior ano letivo, mantendo-se assim em 697€. Este montante é fixado para: - Os cursos técnicos superiores profissionais - Os ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado e integrados de mestrado. Nos mesmos termos é fixado o valor das propinas devidas pela inscrição num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, quando a sua conjugação com um ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado seja indispensável para o acesso ao exercício de uma atividade profissional. O valor da propina devida pela inscrição no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre nos restantes casos e no ciclo de estudos conducente ao grau de doutor é fixado pelos órgãos competentes das instituições de Ensino Superior. No **Ensino Superior privado**, compete à entidade instituidora do estabelecimento de ensino fixar o montante das propinas e demais encargos devidos pelos estudantes pela frequência dos ciclos de estudos naqueles ministrados.
Ensino Politécnico.	O Ensino Politécnico compreende os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico e é oferecido em 61 IES, divididas em: 20 IES Públicas e 41 IES Privadas.
Ensino Universitário.	O Ensino Universitário inclui as universidades, os institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário e é oferecido em 36 IES, divididas em: 14 IES Públicas; 2 IES Público Militar e Policial; e 20 IES Privadas.
Modalidade EAD e presencial.	As IES públicas e privadas oferecem cursos na modalidade EAD e presencial.
Processo para se Candidatar ao Ensino Superior Português Público.	- De março ao final da Candidatura: pedir atribuição de senha. - 2 de maio a 30 de maio: apresentar pedidos de admissão ao contingente prioritário para candidatos com deficiência, por estudantes que não sejam titulares de atestado médico de incapacidade multiuso que avalie incapacidade igual ou superior a 60%. - Junho – Final da Candidatura: consulta das provas de ingresso realizadas em anos anteriores que podem ser utilizadas na candidatura de 2025. - 21 de julho a 28 de julho: candidatura ao Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior de 2025 - 1ª fase - para candidatos ao contingente para emigrantes e candidatos com pedido de substituição de provas de ingresso por exames estrangeiros. - 21 de julho a 4 de agosto: candidatura ao Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior de 2025 - 1ª fase - para os restantes candidatos. - 25 de agosto a 3 de setembro: candidatura ao Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior de 2025 - 2ª fase. - 23 de setembro a 25 de setembro: Candidatura ao Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior de 2025 - 3ª fase.

[40] Propinas referem-se às taxas pagas pelos estudantes para frequentar o Ensino Superior em Portugal, nas instituições públicas e privadas.

Quadro 20 – Características do Ensino Superior em Portugal (continuação)

O Ensino Superior em Portugal	
O ingresso nas IES públicas e IES privadas. (continua).	Através do regime geral, podem candidatar-se ao ingresso num determinado curso e instituição de Ensino Superior, em 2025, os estudantes que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições: - Ter aprovação num curso de ensino secundário nas condições para prosseguimento de estudos, quando existentes, ou ser titular de habilitação legalmente equivalente; - Ter realizado as provas de ingresso em 2022, 2023, 2024 ou 2025, fixadas para o par instituição/ciclo de estudos e ter obtido nessas provas uma classificação igual ou superior à classificação mínima exigida; - Satisfazer os pré-requisitos, caso sejam fixados para o par instituição/ciclo de estudos; - Ter uma classificação de candidatura igual ou superior ao valor mínimo fixado para o par instituição/ciclo de estudos. - Não estar abrangido pelo estatuto do estudante internacional regulado pelo Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 agosto. **→ IES Públicas** O Ingresso ocorre por meio do objeto de concurso nacional e objeto de concurso local, conforme o Guia da Candidatura 2025[41] – Ensino Superior Público. Na 1.ª fase do concurso podem ser beneficiados, de preferência, no acesso a pares instituição/curso do Ensino Superior politécnico, os candidatos oriundos de um dos seguintes cursos: a) Cursos artísticos especializados, cursos profissionais do ensino secundário e cursos do ensino vocacional; b) Cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados e cursos profissionais do ensino; c) Cursos das escolas profissionais; d) Cursos de aprendizagem, com equivalência ao 12.º ano; e) Cursos tecnológicos e cursos de ensino artístico; f) Cursos técnico-profissionais do ensino secundário; g) Cursos da via profissionalizante do 12.º ano; h) Cursos com planos próprios. **Existem os seguintes contingentes prioritários:** a) Para candidatos oriundos da Região Autónoma dos Açores, com 3,5 % das vagas fixadas para a 1.ª fase, salvo no que se refere aos cursos ministrados pela Universidade dos Açores; b) Para candidatos oriundos da Região Autónoma da Madeira, com 3,5 % das vagas fixadas para a 1.ª fase, salvo no que se refere aos cursos ministrados pela Universidade da Madeira; c) Para candidatos emigrantes portugueses, familiares que com eles residam e lusodescendentes, com 7 % das vagas fixadas para a 1.ª fase e 3,5 % das vagas fixadas no edital para a 2.ª fase ou uma vaga; d) Para candidatos militares, nas condições definidas no artigo 14.º, com 2,5 % das vagas fixadas para a 1.ª fase; e) Para candidatos beneficiários de ação social escolar, com 2 % das vagas fixadas para a 1.ª fase ou duas vagas. **Contingente Prioritário para Candidatos com Deficiência**: Para candidatos com deficiência, com o maior dos seguintes valores: 4 % das vagas fixadas para a 1.ª fase ou duas vagas e 2 % das vagas fixadas no edital para a 2.ª fase ou uma vaga. Podem concorrer às vagas do contingente prioritário para candidatos com deficiência: a) Os titulares de atestado médico de incapacidade multiuso que avalie incapacidade igual ou superior a 60 %, ou; b) Os estudantes admitidos ao contingente por decisão favorável da Comissão de Peritos, de acordo com os requisitos e nos termos fixados no anexo V, do regulamento do concurso. Nas situações em que o candidato comprove, através de atestado médico de incapacidade multiuso, possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, a candidatura é automaticamente admitida e não carece de análise por parte da comissão de peritos.

[41] Guia da Candidatura 2025 – Ensino Superior Público. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/guias/pdfs/GuiaCandPub2025.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

Quadro 20 – Características do Ensino Superior em Portugal (continuação)

O Ensino Superior em Portugal	
O ingresso nas IES públicas e IES privadas. (conclusão).	**IES Privadas** O Ingresso ocorre por meio do objeto de concurso institucional, conforme o Guia da Candidatura 2025 - Ensino Superior Privado. As vagas são igualmente fixadas anualmente pelos próprios estabelecimentos, tendo em consideração os recursos de cada um, e divulgadas antes do início da candidatura pela Direção-Geral do Ensino Superior. O preenchimento das vagas aprovadas está sujeito a um concurso institucional, isto é, a um concurso organizado por cada estabelecimento de Ensino Superior privado.
Organização Acadêmica – Os ciclos do Ensino Superior[42].	O Ensino Superior tem uma estrutura em 4 ciclos: - Um ciclo de estudos de curta duração, que não confere grau acadêmico. - Três ciclos de estudos referentes aos graus acadêmicos: - Licenciado; - Mestre e – Doutor.
Ciclo Curto IES Politécnico.	**CURSO TÉCNICO SUPERIOR PROFISSIONAL** Curso superior de natureza profissional não conferente de grau acadêmico. No final do curso é atribuído um Diploma de técnico superior profissional. Duração: 2 anos ou 120 ECTS[43]. Integra um semestre de estágio e se destina a: - Titulares do secundário - Maiores de 23 anos - Titulares de DET ou curso superior Formas de Ingresso: O ingresso realiza-se através de um concurso organizado por cada Instituição de Ensino Superior (IES), cabendo a esta fixar e publicar, em Diário da República, o regulamento com as condições de ingresso em cada um dos seus cursos técnicos superiores profissionais, em função da área de estudos em que ele se integra, estabelecendo, nomeadamente, prazos e regras de inscrição/candidatura, critérios de classificação e de atribuição de classificação final, assim como definir a forma que deve revestir essa avaliação de capacidade, atendendo, necessariamente, aos conhecimentos e aptidões correspondentes ao nível do ensino secundário nas áreas relevantes para cada curso. Existe prioridade de ocupação dessas vagas: Até 4% (e no mínimo 2 vagas): Para os estudantes com deficiência. A prioridade destes estudantes prevalece sobre os seguintes. Até 50%: Para os estudantes que concluam os cursos de formação profissional de nível secundário ou equivalente nas escolas e noutras entidades em rede com a instituição de Ensino Superior.
1º Ciclo de Estudos – Licenciatura.	**1º CICLO DE ESTUDOS – LICENCIATURA** Os cursos de licenciatura em Portugal são equivalentes aos cursos de graduação no Brasil – Licenciatura e Bacharelado. - No ensino politécnico, tem 180 créditos ECTS e uma duração normal de 6 semestres, ou, excepcionalmente, até 240 créditos ECTS e 7 ou 8 semestres. - No ensino universitário, tem 180 ou 240 créditos ECTS e uma duração normal compreendida entre 6 e 8 semestres.
1º Ciclo de Estudos – Mestrado Integrado.	**MESTRADO INTEGRADO** É um ciclo de estudos de formação inicial ministrado apenas no ensino universitário. Duração: 5 a 6 anos | 300 a 360 ECTS Curso superior conferente do grau acadêmico de Mestre Pela conclusão de 180 ECTS (primeiros 6 semestres) é conferido o grau acadêmico de Licenciado.

[42] Portugal – Direção-Geral do Ensino Superior. Diagrama do Ensino Superior.

[43] Comissão Europeia – ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos -tradução nossa).

Quadro 20 – Características do Ensino Superior em Portugal (conclusão)

O Ensino Superior em Portugal	
2º Ciclo de Estudos.	**MESTRADO** - No ensino universitário, deve assegurar a aquisição de uma especialização de natureza acadêmica, com recurso à investigação, inovação ou aprofundamento de competências profissionais. - No ensino politécnico, deve assegurar predominantemente a aquisição de uma especialização de natureza profissional. Duração: 1,5 a 2 anos | 90 a 120 ECTS Especialização de natureza acadêmica Curso superior conferente ao grau acadêmico de Mestre, podendo as especialidades serem desdobradas em áreas de especialização. Excepcionalmente em algumas áreas pode ter a duração de 1 ano | 60 ECTS.
3º Ciclo de Estudos.	**DOUTORAMENTO** (No Brasil é denominado por Doutorado). **Duração:** não está legalmente definida, mas a maioria tem dura 3 anos. Aprendizagem orientada da prática de investigação de alto nível. Curso superior conferente do grau acadêmico de **Doutor** num ramo do conhecimento ou em uma especialidade.
Ano Letivo	O ano letivo em Portugal inicia em setembro e termina em julho.
Atribuição de Bolsas 2024-2025.	A atribuição de bolsas ocorre conforme o regulamento do Despacho n.º 7253/2024: "a) Revisão dos rendimentos a considerar, para efeitos do cálculo do rendimento per capita na candidatura a atribuição de bolsa de estudo a trabalhadores-estudantes; b) Estabelecimento da possibilidade de atribuição de complemento de alojamento para estudantes não bolseiros[44]; c) Alargamento da atribuição automática de bolsa de estudo a estudantes que ingressem no Ensino Superior em cursos de formação inicial, designadamente, cursos técnicos superiores profissionais; d) Aumento dos limites dos complementos de alojamento face ao ano letivo anterior, em linha com a evolução do indexante de apoios sociais."

Fonte: Elaboração própria (2025) com base na Direção-Geral do Ensino Superior – DGES[45].

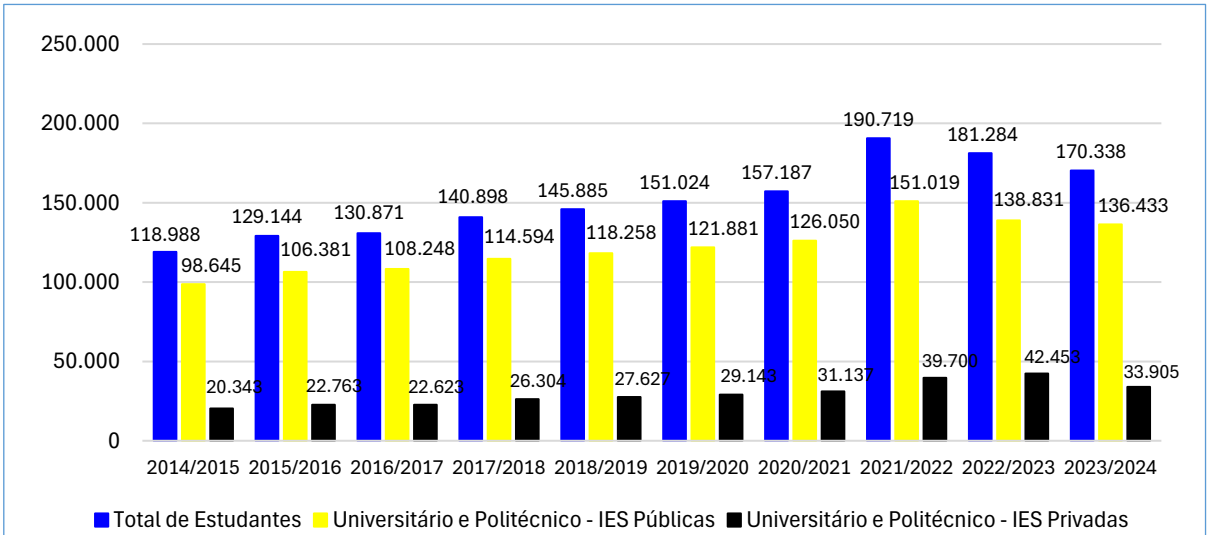
A descrição detalhada do Ensino Superior em Portugal, exibida no quadro 20, tem como objetivo possibilitar compreensão das particularidades e do funcionamento deste nível de ensino. Assim, a análise do ES português é desenvolvida a partir do conteúdo oferecido no endereço eletrônico de cada instituição consultada, considerando que cada país apresenta seus dados oficiais de maneira distinta.

A partir dos dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) – Estatísticas da Educação, é apresentada a evolução dos novos estudantes inscritos no Ensino Superior em Portugal (público e privado), nos cursos Universitários e Politécnicos, entre os anos de 2014/2015 e 2023/2024, conforme o gráfico 23, a seguir:

[44] Estudantes bolseiros em Portugal possui o mesmo significado de estudantes bolsistas no Brasil.

[45] Direção-Geral do Ensino Superior – DGES. Sistema de Ensino Superior Português. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues?plid=371. Acesso em: 15 jul. 2025.

Gráfico 23 – Novos Estudantes Inscritos no Ensino Superior em Portugal nas IES Públicas (Universitário e Politécnico) e IES Privadas (Universitário e Politécnico) de 2014/2015 a 2023/2024



	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Total de Estudantes	118.988	129.144	130.871	140.898	145.885	151.024	157.187	190.719	181.284	170.338
Universitário e Politécnico - IES Públicas	98.645	106.381	108.248	114.594	118.258	121.881	126.050	151.019	138.831	136.433
Universitário e Politécnico - IES Privadas	20.343	22.763	22.623	26.304	27.627	29.143	31.137	39.700	42.453	33.905

Fonte: Portugal. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) – Estatísticas da Educação (2025).

Nota de acessibilidade – descrição do gráfico 23: O gráfico apresenta o quantitativo de novos ingressantes no Ensino Superior português, comparando as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, nas modalidades universitária e politécnica. O eixo horizontal representa os anos letivos de 2014/2015 a 2023/2024, e o eixo vertical indica o número de estudantes, contendo as colunas coloridas que diferenciam o total geral de estudantes (azul), os ingressantes em instituições públicas (amarelo) e os ingressantes em instituições privadas (preto). Em 2014/2015, o total de ingressantes foi de 118.988, dos quais 98.645 ingressaram em instituições públicas e 20.343 em privadas. Em 2015/2016, registraram-se 129.144 ingressantes, sendo 106.381 em IES públicas e 22.763 IES em privadas. Em 2016/2017, o total alcança 130.871, com 108.248 nas IES públicas e 22.623 nas IES privadas. Em 2017/2018, o total de ingressantes é de 140.898, dos quais 114.594 em IES públicas e 26.304 em IES privadas. Em 2018/2019, o total é de 145.885 ingressantes, sendo 118.258 em IES públicas e 27.627 em IES privadas. Em 2019/2020, o total chega a 151.024 ingressantes, distribuídos entre 121.881 em IES públicas e 29.143 em IES privadas. Em 2020/2021, o número de ingressantes é de 157.187, com 126.050 em IES públicas e 31.137 em IES privadas. Em 2021/2022, registraram-se 190.719 ingressantes, sendo 151.019 matriculados em IES públicas e 39.700 em IES privadas. Em 2022/2023, o número de ingressantes é de 181.284, dos quais 138.831 em IES públicas e 42.453 em IES privadas. Em 2023/2024, registra-se 170.338 ingressantes, com 136.433 em IES públicas e 33.905 em IES privadas.

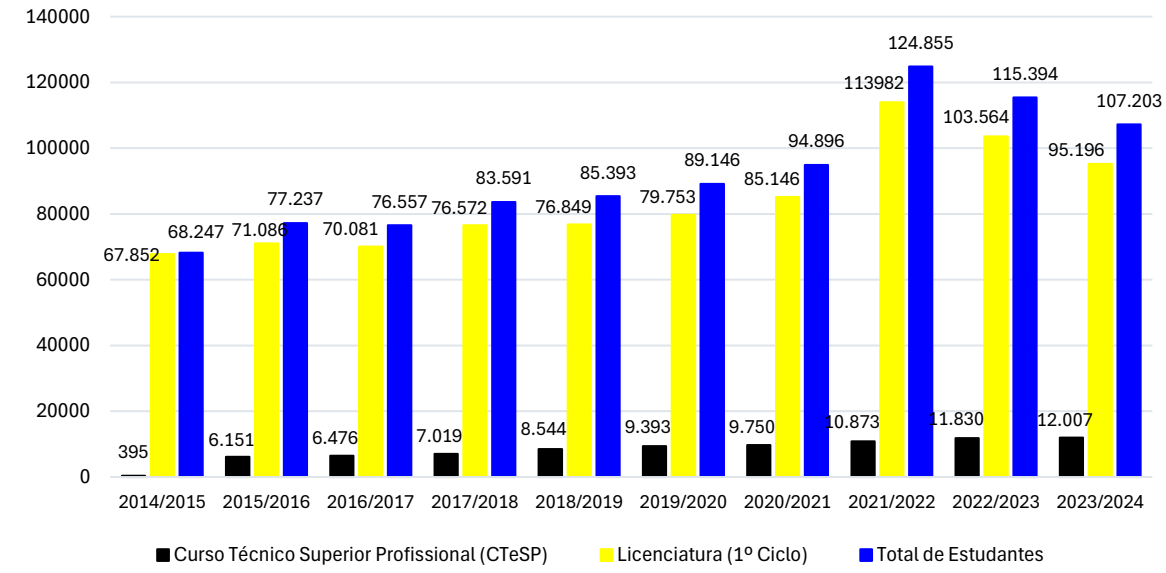
De acordo com o gráfico 23, os dados apontam que o ingresso dos estudantes no ES tem aumentado ao longo dos anos e não é um crescimento linear. Na última década, o ingresso de estudantes no ES público cresceu aproximadamente cerca de 38,3%, no entanto, apesar das Instituições de Ensino Superior públicas agruparem o maior número de estudantes do Ensino

Superior, a maior expansão ocorreu no Ensino Superior privado, visto que, essa elevação corresponde a aproximadamente 66,7%.

Além disso, verifica-se no gráfico 23 que o ingresso no ano letivo de 2023/2024 concentra-se em número elevado nas IES públicas, o que representa cerca de 80,1% de novos estudantes, enquanto cerca de 19,9% destes alunos concentram-se nas IES privadas.

O gráfico 24, a seguir, divulga o ingresso de Novos Estudantes Inscritos no Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) e Licenciatura (1º Ciclo), das IES públicas e privadas, de 2014/2015 a 2023/2024.

Gráfico 24 – Novos Estudantes Inscritos no Ensino Superior em Portugal nas IES Públicas e Privadas - Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) e Licenciatura (1º Ciclo) de 2014/2015 a 2023/2024



	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP)	395	6.151	6.476	7.019	8.544	9.393	9.750	10.873	11.830	12.007
Licenciatura (1º Ciclo)	67.852	71.086	70.081	76.572	76.849	79.753	85.146	113982	103.564	95.196
Total de Estudantes	68.247	77.237	76.557	83.591	85.393	89.146	94.896	124.855	115.394	107.203

Fonte: Portugal. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) - Estatísticas da Educação, (2025).

Nota de acessibilidade – descrição do gráfico 24: O gráfico apresenta a evolução do quantitativo de ingressantes nas duas modalidades de Ensino Superior — Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) e Licenciatura. O eixo horizontal indica os anos acadêmicos de 2014/2015 a 2023/2024, enquanto o eixo vertical representa o número total de novos estudantes. As colunas coloridas distinguem as modalidades: CTeSP (em preto), Licenciatura (em amarelo) e o total de estudantes (em azul), que corresponde à soma das duas categorias. Em 2014/2015, o total de novos estudantes foi de 68.247, sendo 395 matriculados no CTeSP e 67.852 em cursos de licenciatura. Em

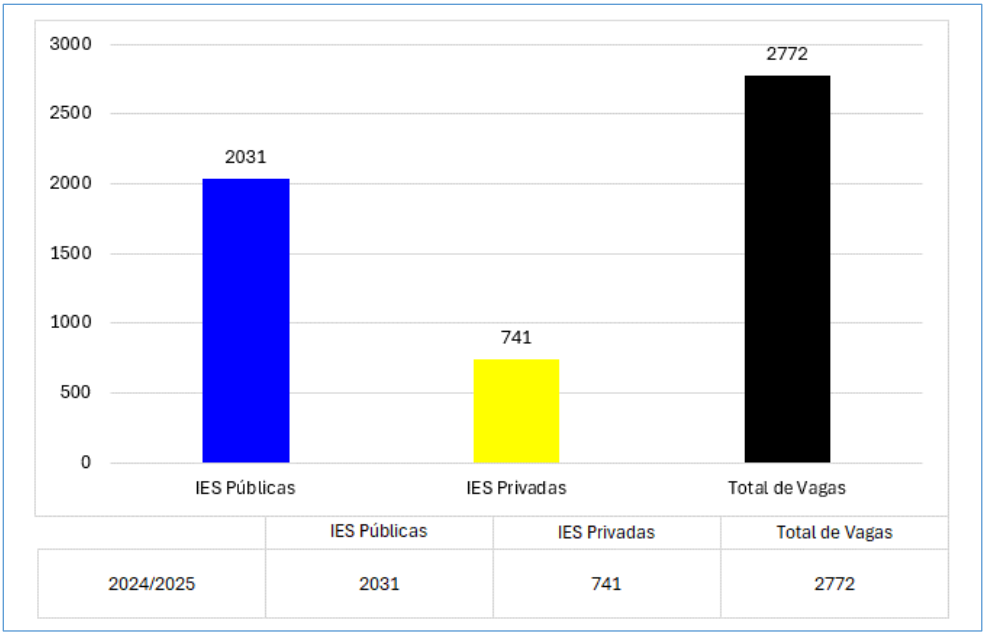
2015/2016, o total foi de 77.237, com 6.151 ingressantes no CTeSP e 71.086 na licenciatura. Em 2016/2017, 76.557 estudantes, dos quais 6.476 ingressaram no CTeSP e 70.081 na licenciatura. Em 2017/2018, 83.591 estudantes, sendo 7.019 no CTeSP e 76.572 na licenciatura. Em 2018/2019, 85.393 ingressantes, sendo 8.544 matriculados no CTeSP e 76.849 na licenciatura. Em 2019/2020, 89.146 ingressantes, sendo 9.393 no CTeSP e 79.753 na licenciatura. Em 2020/2021, 94.896 ingressantes, sendo 9.750 no CTeSP e 85.146 na licenciatura. Em 2021/2022, 124.855 ingressantes, dos quais 10.873 no CTeSP e 113.982 na licenciatura. Em 2022/2023, o total é de 115.394 ingressantes, sendo 11.830 matriculados em cursos técnicos e 103.564 em licenciaturas. Em 2023/2024, o total é de 107.203 novos estudantes, distribuídos entre 12.007 no CTeSP e 95.196 na licenciatura.

Em relação aos cursos de Licenciatura (1º Ciclo), as informações contidas no gráfico 24 apontam que entre os anos de 2014/2015 e 2023/2024 ocorreu o aumento do ingresso de 40,3%, porém, não foi linear. No que concerne ao Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP), a expansão no ingresso ocorreu de forma linear, com o aumento de 2.940% nos últimos dez anos. Isso significa que a política de ampliação destes cursos, tanto da OCDE, como da Comissão Europeia, tem se concretizado.

Ainda, pode ser desenvolvida uma análise, no futuro, acerca da expansão dos Cursos Técnicos Superior Profissional (CTeSPs) após o Despacho n.º 7.253/2024, que contempla o "alargamento da atribuição automática de bolsa de estudo a estudantes que ingressem no Ensino Superior em cursos de formação inicial, designadamente, cursos técnicos superiores profissionais".

A respeito do Ensino Superior na modalidade EAD, o gráfico 25, a seguir, contempla as informações que se destinam às vagas para o letivo de 2024/2025.

Gráfico 25 – Vagas EAD para o Ensino Superior – 2024/2025



	IES Públicas	IES Privadas	Total de Vagas
2024/2025	2031	741	2772

Fonte: Portugal. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) – Cursos de Ensino à Distância (2024).

O gráfico 25 apresenta o total de 2.772 vagas para a EAD, sendo 2.031 para Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 741 vagas para (IES) privadas. Ainda, os dados exibidos no gráfico revelam que as IES públicas concentram a maior parte das vagas, correspondendo a aproximadamente 73,2% do total, enquanto as IES privadas ofertam cerca de 26,8% das vagas.

Ademais, as informações disponíveis sobre o Ensino Superior na Modalidade à Distância (EAD) são limitadas, o que impossibilita a avaliação no que tange ao crescimento desta modalidade de ensino no ES público e ES privado, quantidade de estudantes ingressantes com NE, desistentes e concluintes (diplomados).

A subseção, a seguir, apresenta o acesso dos estudantes com Necessidades Específicas (NE) no Ensino Superior em Portugal.

5.3.3 O acesso de Estudantes com Necessidades Específicas (NE) no Ensino Superior Português

Em Portugal, nas décadas de 1950 e 1960 foram criadas Associações para o atendimento das crianças com deficiência por iniciativa das famílias, as denominadas Cooperativas para Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI), "que desenvolveram uma rede fina de escolas especiais e toda uma gama de outros equipamentos e serviços". Ademais, "os Deficientes das Forças Armadas criaram uma Associação Nacional que lhes deu voz e chamou a atenção para os direitos das pessoas com deficiência em geral" (Capucha, 2023, p. 1029).

Nesse cenário, a Educação Especial em Portugal foi impulsionada após a Revolução de Abril em 1974, o que resultou no fim da Ditadura facista. A década de 1990 em Portugal foi marcada pelos princípios da Educação Especial e inclusiva, não só na educação básica e secundária[46], foi relevante também para o apoio a estudantes com deficiência no Ensino Superior (ES). Segundo Nogueira *et al.* (2023), na década de 1980 surgiram os primeiros serviços acadêmicos e grupos de apoio ao estudante com deficiência visual no Ensino Superior, entretanto, constituíram-se na década de 1990 os serviços e gabinetes de apoio a estes alunos em várias universidades, ampliando o apoio para estudantes com outras deficiências.

---

[46] Eurydice. Portugal - Estrutura do Sistema Educativo: "O sistema educativo português está dividido em diferentes níveis de educação e ensino. Tem início na Educação Pré-escolar, com um ciclo de frequência opcional dos 3 aos 6 anos de idade (idade de ingresso na escolaridade obrigatória). Continua com o Ensino Básico, que compreende três ciclos sequenciais: 1º ciclo (1º ao 4º anos); 2º ciclo (5º e 6º anos); 3º ciclo (7º aos 9º anos). O Ensino Secundário que corresponde a um ciclo de três anos. Ensino Pós-Secundário Não Superior e considera os cursos de especialização tecnológica (CET). Programas de Ensino Superior de curta duração, com os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) e o Ensino Superior" ([s.d.], s.p.). Disponível em: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/eurypedia/portugal/organizacao-do-sistema-educativo-e-da-sua-estrutura. Acesso em: 15 jul. 2025.

A entrada de Portugal para a Comunidade Econômica Europeia (CEE) em 1986 foi outro fator relevante para ampliar o Ensino Superior no país, o que implicou em possibilitar o acesso dos estudantes com deficiência neste nível de ensino. A educação, nesse contexto, é fundamental para a formação e qualificação para o trabalho, ademais, "as questões do desenvolvimento e da modernização ocupavam um lugar centralíssimo na agenda política e científica do país" (Capucha, 2023, p. 1022).

Na mesma perspectiva, a entrada de Portugal à CEE trouxe ao país os cursos de formação profissional. Algumas instituições "especializaram-se no desenvolvimento de um modelo de 'formação profissional especial'" Capucha (2023, p. 1030), pautada no tempo de aprendizagem do estudante, com o currículo que contempla um componente de formação pessoal e um componente de formação técnica, além do preparo para a transição e a permanência no trabalho.

A primeira orientação específica para estudantes com deficiência no Ensino Superior Português foi estabelecida pela Portaria n.º 787/85, estabelecendo "um acréscimo *ao numerus clausus* estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no ensino superior de candidatos portadores da respectiva habilitação legal e que sejam deficientes físicos ou sensoriais."

A Portaria n.º 216 de 1994 estabeleceu a destinação de 1% das vagas do contingente especial para alunos com deficiência física ou sensorial e a portaria n.º 715/2001 ampliou essas vagas específicas para o quantitativo de 2% para alunos com deficiência física ou sensorial.

Em 2004 foi criado O Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES) por meio de IES públicas com serviços de apoio à estudantes com deficiência. Possui como propósitos:

> 1. Proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiências;
> 2. Promover a aproximação interserviços que apoiam estudantes com deficiências, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos (Portugal, GTAEDES, [s.d.], s.p.)

Com vistas a proporcionar o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior, o Despacho n.º 8.584/2017 estabelece que:

> Os alunos inscritos no ensino superior que demonstrem, comprovadamente, possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60 % são considerados elegíveis para efeitos de atribuição de bolsa de estudo de frequência do ensino superior, correspondente ao valor da propina efetivamente paga (Portugal, 2017).

No mesmo ano de 2017, por meio de Despacho n.º 10.734/2017, foi criado o Programa Inclusão Para o Conhecimento (Balcão IncluIES). Nogueira *et al.* (2023, p. 1005) destaca que é uma "estrutura que possibilita a divulgação de serviços e boas práticas, bem como a

colaboração e o intercâmbio de informação ao nível da inclusão no ensino superior.” Por meio deste programa, foi ampliado no ano letivo 2018/2019 o contingente especial de vagas para o ingresso de estudantes com Necessidades Específicas no ES, contemplando 4% das vagas na primeira fase e 2% das vagas na segunda fase.

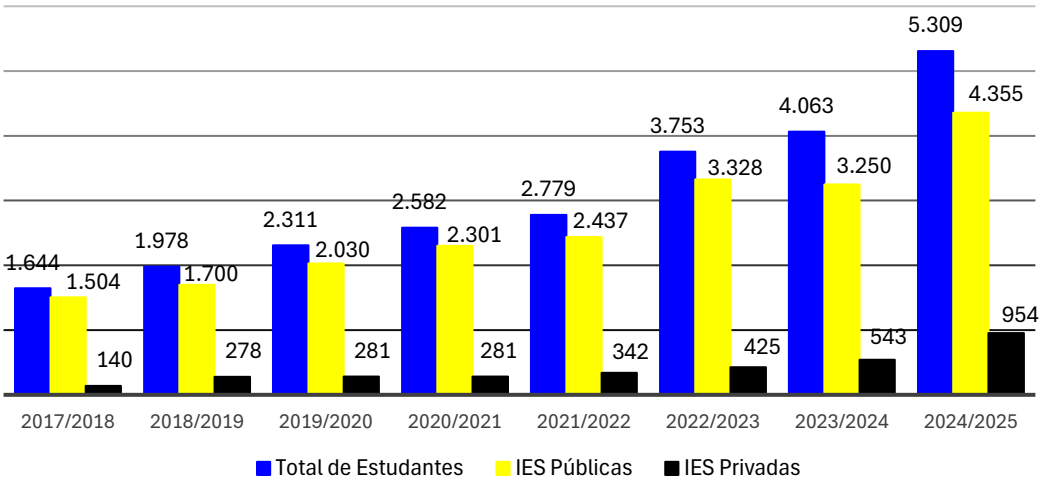
Em 2024 o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior foi alterado, por meio do Despacho n.º 7253/2024. Dessa forma, evidencia-se a ampliação de bolsas para os estudantes voltadas à formação entre estudantes de 25 a 34 anos e o alargamento da atribuição automática de bolsas para os Programas Técnicos Superiores Profissionais – TeSPs, em consonância com a orientação da OCDE (2022).

Diante do exposto, foram apresentados os documentos e programas que amparam o acesso de estudantes com Necessidades Específicas no Ensino Superior de Portugal. Portanto, a análise do ingresso destes estudantes se desenvolve a partir dos dados dos relatórios referentes aos anos de 2017/2018 a 2024/2025: Inquérito às Necessidades Especiais de Educação[47] – Estabelecimentos, disponibilizados na página da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Assim, o gráfico 26 dispõe da evolução do número de Estudantes com Necessidades Específicas no Ensino Superior em Portugal, conforme exposto a seguir.

Importante destacar que as informações apresentadas no gráfico 26 contemplam o ingresso dos estudantes com NE em todos os cursos, o que inclui o Ensino Técnico Superior Profissional, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Os dados obtidos por meio do relatório apresentam apenas a divisão quanto à natureza das IES: pública ou privada. A partir destes números, é possível observar o crescimento linear destes estudantes no ES português nos últimos oito anos, período em que os dados estão disponíveis, além disso, representa um avanço no número de ingresso equivalente a 323%.

[47] Portugal. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC): Inquérito às Necessidades Especiais de Educação. Disponível em: https://www.dgeec.medu.pt/artpub/652fef86bd5c2b00958292d1#artigo-65773d291c5ebb42fe23c9a9. Acesso em: 16 jul. 2025.

Gráfico 26 – Evolução do número de Estudantes com Necessidades Específicas no Ensino Superior em Portugal - IES públicas e privadas de 2017/2018 a 2024/2025



	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Total de Estudantes	1.644	1.978	2.311	2.582	2.779	3.753	4.063	5.309
IES Públicas	1.504	1.700	2.030	2.301	2.437	3.328	3.250	4.355
IES Privadas	140	278	281	281	342	425	543	954

Fonte: Portugal. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) – Estatísticas da Educação (2025).

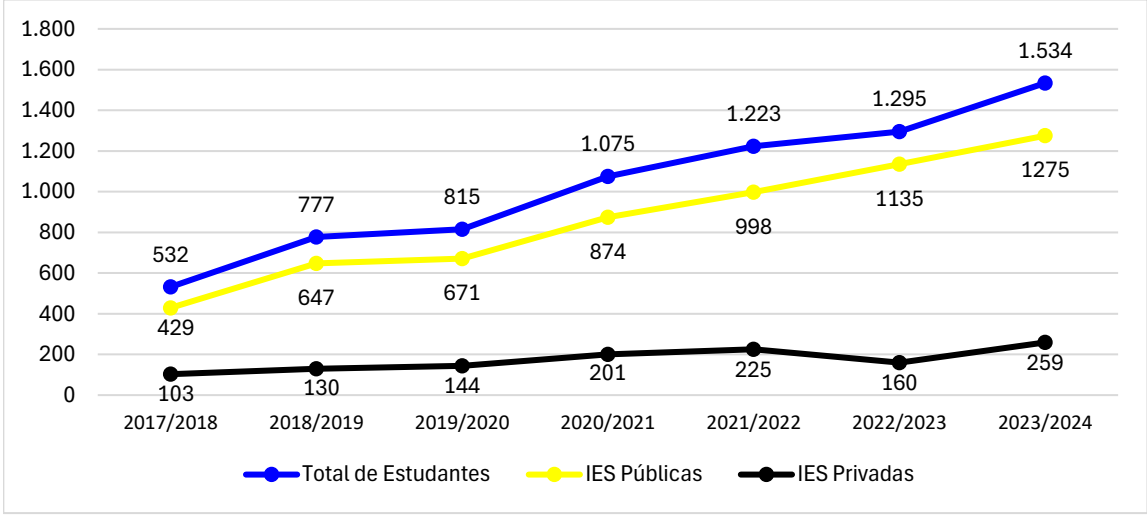
Nota de acessibilidade – descrição do gráfico 26: O gráfico apresenta o quantitativo de estudantes com Necessidades Específicas (NE) matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas, diferenciando entre instituições públicas e privadas. O eixo horizontal indica os anos letivos de 2017/2018 a 2024/2025, e o eixo vertical exibe o quantitativo de estudantes matriculados. As colunas coloridas identificam: total geral de estudantes na cor azul, IES públicas em amarelo e IES privadas na cor preta. Em 2017/2018, o total é de 1.644 estudantes, distribuídos: 1.504 nas IES públicas e 140 nas IES privadas. Em 2018/2019, 1.978 estudantes, sendo 1.700 nas IES públicas e 278 nas IES privadas. Em 2019/2020, 2.311 estudantes, sendo 2.030 em IES públicas e 281 em IES privadas. Em 2020/2021, 2.582 estudantes, sendo 2.301 nas IES públicas e 281 nas IES privadas. Em 2021/2022, 2.779 estudantes, sendo 2.437 nas IES públicas e 342 IES nas privadas. Em 2022/2023, 3.753 estudantes, sendo 3.328 em IES públicas e 425 em IES privadas. Em 2023/2024, 4.063 estudantes, sendo 3.250 nas IES públicas e 543 nas IES privadas. Em 2024/2025, 5.309 estudantes, sendo 4.355 em IES públicas e 954 em IES privadas.

O gráfico 26 destaca ainda que entre os anos letivos de 2017/2018 a 2024/2025, o aumento das matrículas no Ensino Superior (ES) público não é linear e corresponde ao progresso de 289,6% ao longo desse período. Diversamente, verifica-se no Ensino Superior privado uma expansão do ingresso de estudantes com NE consideravelmente mais acentuada, de aproximadamente 682% e pode ser relacionada com a expansão do ES privado em Portugal. Entretanto, a quantidade de estudantes com NE no ano letivo de 2024/2025 no Ensino Superior público corresponde a 82% e no Ensino Superior privado equivale a 18%.

A partir dos dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) - Inquérito às Necessidades Especiais de Educação associados aos Relatórios Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, a análise da situação dos estudantes com NE no Ensino Superior em Portugal prossegue quanto à distribuição de bolsas, ao número de estudantes diplomados/concluintes e aos estudantes que ingressaram em um ano letivo e não estão matriculados e não concluíram os cursos.

O gráfico 27, a seguir, apresenta a evolução do número de bolsas de estudo atribuídas a estudantes com deficiência e/ou incapacidade, das IES públicas e privadas, entre os anos de 2017/2018 e 2023/2024.

Gráfico 27 – Evolução e prevalência do número de bolsas de estudo atribuídas a estudantes do Ensino Superior com deficiência e/ou incapacidade de 2017/2018 a 2023/2024



	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Total de Estudantes	532	777	815	1.075	1.223	1.295	1.534
IES Públicas	429	647	671	874	998	1135	1275
IES Privadas	103	130	144	201	225	160	259

Fonte: Pessoas com Deficiência em Portugal. Indicadores de Direitos Humanos (2023, p. 37; 2024, p. 36).
Nota de acessibilidade – descrição do gráfico 27: o gráfico apresenta a progressão de bolsas concedidas a estudantes com deficiência e/ou incapacidade matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas, públicas e privadas. O eixo horizontal representa os anos letivos de 2017/2018 a 2023/2024, enquanto o eixo vertical indica o número de bolsas de estudo atribuídas. As três linhas coloridas distinguem as categorias: total de estudantes com bolsas (linha azul), IES públicas (linha amarela) e IES privadas (linha preta). A tabela complementar reforça os valores correspondentes às colunas do gráfico. Em 2017/2018, 532 bolsas de estudo, sendo 429 para estudantes de IES públicas e 103 para estudantes de IES privadas. Em 2018/2019, 777 bolsas de estudo, sendo 647 para estudantes de IES públicas e 130 para estudantes de IES privadas. No ano 2019/2020, 815 bolsas de estudo, sendo 671 para estudantes de IES públicas e 144 para estudantes de IES privadas. Em 2020/2021, 1.075 bolsas de estudo, sendo 874 para estudantes de IES públicas e 201 para estudantes de IES privadas. O 2021/2022, 1.223 bolsas de estudo, sendo 998 para estudantes de IES públicas e 225 para estudantes de IES

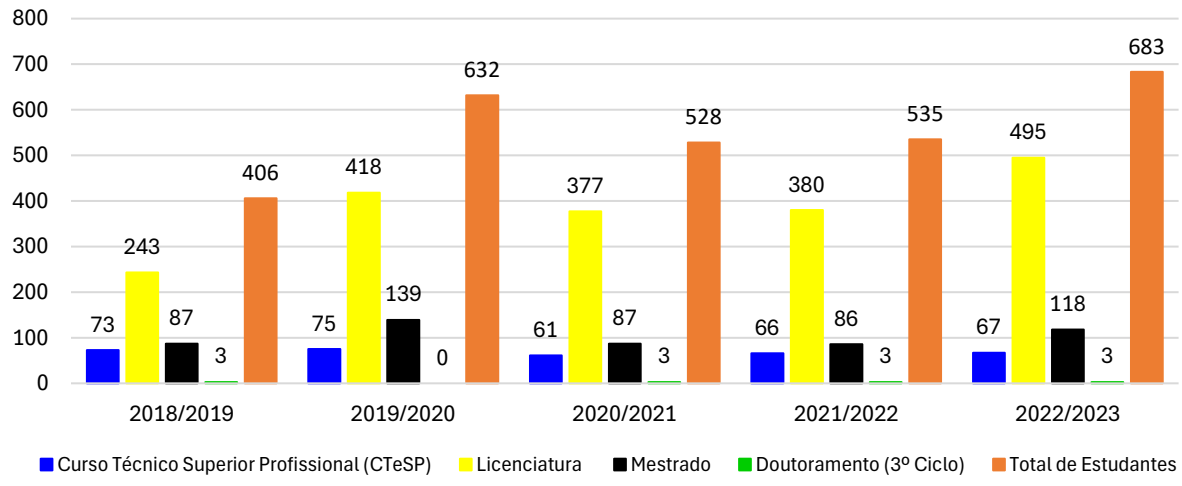
privadas. Em 2022/2023, 1.295 bolas de estudo, sendo 1.135 para estudantes de IES públicas e 160 para estudantes de IES privadas. Em 2023/2024, 1.534 bolsas de estudo distribuídas entre 1.275 estudantes de IES públicas e 259 estudantes de IES privadas.

De acordo com o gráfico 27, o número de bolsas é crescente nestes sete anos letivos, o que se considera como um fator positivo tanto para o ingresso do estudante no Ensino Superior (ES), bem como para a sua permanência no curso. O aumento de bolsas atribuídas aos estudantes entre os anos de 2017/2018 e 2023/2024 corresponde a cerca de 288,5%.

Essa evolução também é crescente e linear para estudantes do ES público com o aumento em torno de 159%. No ES privado houve também o aumento entre os anos de 2017/2018 e 2023/2024, que não foi linear, em torno de 151,5%.

A seguir, o gráfico 28 apresenta a evolução dos Estudantes com NE diplomados/ concluintes no Ensino Superior português.

Gráfico 28 – Evolução do número de Estudantes com Necessidades Específicas Diplomados/ Concluintes (por grau acadêmico) de 2017/2018 a 2022/2023



	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP)	73	75	61	66	67
Licenciatura	243	418	377	380	495
Mestrado	87	139	87	86	118
Doutoramento (3º Ciclo)	3	0	3	3	3
Total de Estudantes	406	632	528	535	683

Fonte: Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos (2024, p. 33).
Nota de acessibilidade – descrição do gráfico 28: O gráfico exibe o quantitativo de estudantes com Necessidades Específicas (NE), que diplomaram/ concluíram o Ensino Superior em Portugal, distribuídos de acordo com o grau acadêmico: Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP), Licenciatura, Mestrado e Doutoramento (3º ciclo). O eixo horizontal indica os anos letivos, de 2018/2019 a 2022/2023, e o eixo vertical representa o número de diplomados. As colunas coloridas indicam: CTeSP (azul), Licenciatura (amarelo), Mestrado (verde), Doutoramento (cinza) e o total geral de estudantes (laranja). A tabela complementar reforça os valores

correspondentes às colunas do gráfico. Em 2018/2019, 406 estudantes diplomados, sendo 73 em CTeSP, 243 em licenciatura, 87 em mestrado e 3 em doutoramento. Em 2019/2020, 632 estudantes diplomados, sendo 75 em CTeSP, 418 em licenciatura e 139 em mestrado e não houve estudante diplomado em doutoramento. Em 2020/2021, 528 estudantes diplomados, distribuídos entre 61 em CTeSP, 377 em licenciatura, 87 e, mestrado e 3 em doutoramento. Em 2021/2022, 535 estudantes diplomados, sendo 66 em CTeSP, 380 em licenciatura, 86 em mestrado e 3 em doutoramento. O ano de 2022/2023, 683 diplomados, com 67 em CTeSP, 495 em licenciatura, 118 em mestrado e 3 em doutoramento.

Diante das informações apresentadas no gráfico 28, é possível constatar o aumento aproximado de 68,5% de estudantes diplomados/ concluintes no período referente aos anos letivos de 2018/2019 e 2022/2023. Verifica-se que o curso de Licenciatura (1º Ciclo) possui maior quantidade de estudantes com Necessidades Específicas concluintes, o que representa o aumento de 114,2% nesses cinco anos. No curso de Mestrado (2º Ciclo) também ocorreu, nesse período, o aumento aproximado de 36%. No que concerne ao Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP), houve uma queda de cerca de 8,3% nos anos letivos analisados. Em relação ao doutorado, entre os anos letivos de 2018/2019 e 2022/2023 três estudantes com NE concluíram o curso por ano, com exceção do ano de 2019/2020, que não teve nenhum aluno concluinte desse segmento.

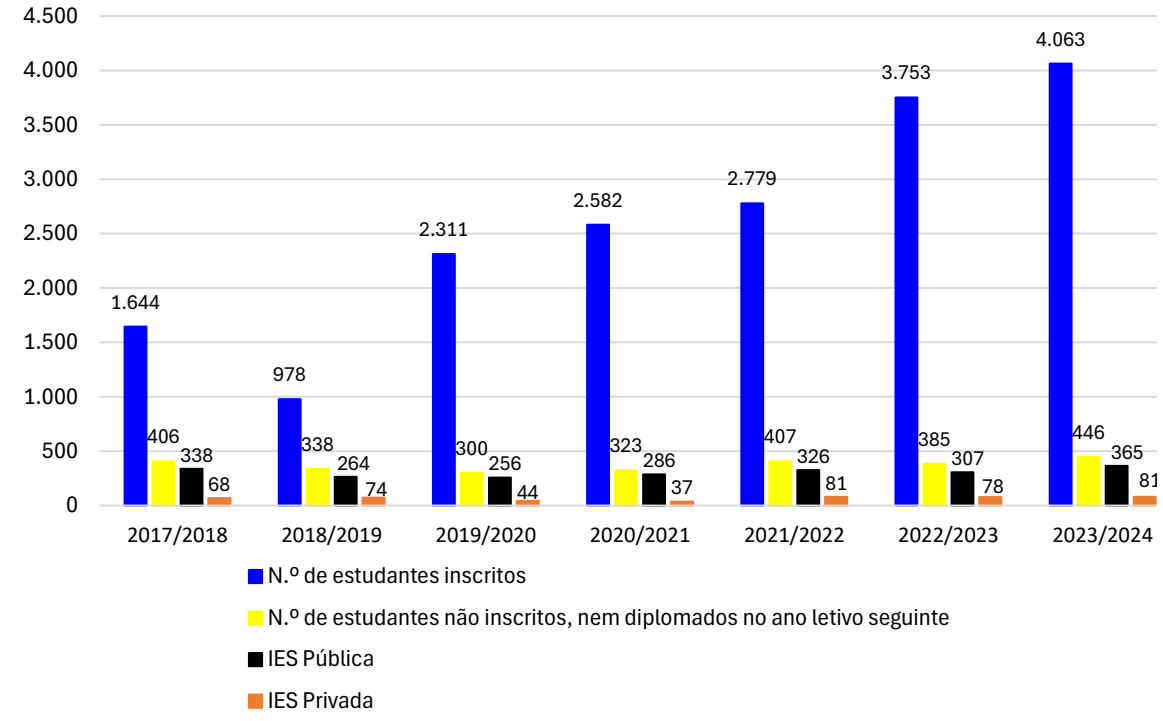
Ademais, tendo em vista a quantidade de estudantes concluintes/diplomados nos 1º e 2º Ciclos, o número de estudantes com Necessidades Específicas (NE) que concluem o curso de Doutoramento (3º Ciclo) é baixíssimo.

O gráfico 29, a seguir, apresenta a evolução do número de alunos inscritos com NE que não se encontram inscritos no mesmo par estabelecimento/curso no ano letivo seguinte e nem se diplomaram, entre os anos de 2017/2018 e 2022/2023. Esse cenário pode configurar-se como evasão.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 29, o quantitativo de alunos que não se encontram inscritos no ano letivo seguinte e não se diplomaram diminuiu quando comparados ao ano letivo de 2017/2018 com 24,6% de alunos. Posteriormente, comparado ao ano letivo de 2023/2024 esse índice caiu para 11% dos alunos. Ao comparar o número de alunos inscritos com NE que não se encontram inscritos no mesmo par estabelecimento/curso no ano letivo seguinte e não se diplomaram entre as IES públicas e IES privadas, tem-se:

1. No ano letivo de 2017/2018 em torno de 22,5% dos estudantes ausentaram-se do ES público;
2. No ano letivo de 2017/2018 cerca de 48,6% dos estudantes ausentaram-se do ES privado;
3. No ano letivo de 2023/2024 aproximadamente 11,2% dos estudantes ausentaram-se do ES público;
4. No ano letivo de 2023/2024 cerca de 15% dos estudantes ausentaram-se do ES privado.

Gráfico 29 – Número de alunos inscritos com Necessidades Específicas que não se encontram inscritos no mesmo par estabelecimento/curso no ano letivo seguinte, nem se diplomaram



	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
N.º de estudantes inscritos	1.644	978	2.311	2.582	2.779	3.753	4.063
N.º de estudantes não inscritos, nem diplomados no ano letivo seguinte	406	338	300	323	407	385	446
IES Pública	338	264	256	286	326	307	365
IES Privada	68	74	44	37	81	78	81

Fonte: Portugal. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) – Estatísticas da Educação (2024).

Nota de acessibilidade – descrição do gráfico 29: O gráfico apresenta a relação entre o total de estudantes com Necessidades Específicas (NE) matriculados no Ensino Superior português e a quantidade daqueles que, no ano subsequente, não permaneceram inscritos e não concluíram o curso. O eixo horizontal representa os anos letivos de 2017/2018 a 2023/2024, enquanto o eixo vertical indica o número de estudantes. As colunas são divididas em quatro categorias: total de estudantes inscritos na cor azul, estudantes não reinscritos nem diplomados em amarelo, a distribuição entre Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) em preto e IES privadas em laranja. A tabela complementar reforça os valores correspondentes às colunas do gráfico. Em 2017/2018, 1.644 estudantes com NE, sendo 406 que não se inscreveram e não se diplomaram no ano seguinte, correspondendo a 338 estudantes de IES públicas e 68 de IES privadas. Em 2018/2019, 978 estudantes com NE, sendo 338 estudantes não inscritos ou diplomados no ano seguinte, correspondendo a 264 estudantes de IES públicas e 74 estudantes de IES privadas. Em 2019/2020, 2.311 estudantes com NE, sendo 300 que não se inscreveram e não se diplomaram no ano seguinte, correspondendo a 256 estudantes de IES públicas e 44 estudantes de IES privadas. No ano letivo de 2020/2021, 2.582 estudantes com NE, sendo 323 estudantes não inscritos ou diplomados no ano seguinte, correspondendo a 286 estudantes de IES públicas e 37 estudantes de IES privadas. Em 2021/2022, 2.779 estudantes com NE, sendo 407 que não se inscreveram e não se diplomaram no ano seguinte, correspondendo a 326 estudantes das IES públicas e 81estudantes das IES privadas. No ano de 2022/2023, 3.753 estudantes com NE, sendo 385 não inscritos

e não diplomados no ano letivo seguinte, correspondendo a 307 estudantes de IES públicas e 78 estudantes de IES privadas. O ano de 2023/2024, 4.063 estudantes com NE, sendo 446 que não permaneceram e nem concluíram o curso no ano seguinte, correspondendo a 365 estudantes de IES públicas e 81estudantes de IES privadas.

Diante da comparação apresentada no gráfico 29, o quantitativo de estudantes que se ausentaram do Ensino Superior diminuiu no decorrer dos anos, do mesmo modo nas IES públicas e IES privadas, o que implica no avanço de mais estudantes com Necessidades Específicas concluírem o Ensino Superior.

5.3.4 Instituto Universitário de Lisboa (Iscte) e as ações do Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE)

Em Portugal, a análise do contexto da prática é realizada com fundamento nas ações do Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas em conjunto com o Gabinete de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE) do Instituto de Lisboa (Iscte). Portugal, diferentemente do Brasil, é um país dividido em distritos, logo, são 18 distritos no Continente e duas Regiões Autônomas (Açores e Madeira)[48].

O Iscte é uma IES pública criada em 1972, na cidade de Lisboa em um contexto de reforma das universidades públicas, promovida e incentivada por "setores progressistas e desenvolvimentistas do regime autoritário, designando-se então Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa" (Iscte[49], [s.d.], s.p.).

No ano de 2021 foi inaugurado o Campus na cidade de Sintra "com o propósito de ser [a primeira escola universitária de referência no domínio das Tecnologias Digitais em Portugal]" (Iscte[50], [s.d.], s.p.). A Instituição possui dois *Campi*, sendo o *Campus* Lisboa e o *Campus* Sintra, todos no Distrito de Lisboa.

A seguir, a figura 8 exibe o mapa com o destaque nas cidades onde estão distribuídos os *Campi*, todos no Distrito de Lisboa.

---

[48] Portugal – Dados sobre Portugal. Disponível em: https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/portugal/sobre-portugal. Acesso em: 15 jul. 2025.

[49] Iscte – História do Iscte. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/quem-somos/12/historia-iscte. Acesso em: 15 jul. 2025.

[50] Iscte – Quem somos. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/quem-somos/8/apresentacao. Acesso em: 15 jul. 2025.

Figura 8 – Localização dos *Campi* do Instituto de Lisboa no Distrito de Lisboa

Fonte: Elaboração própria (2025) a partir de imagens do *Google Maps*[51].

[51] Disponível em: https://maps.app.goo.gl/KdZ7LmG82E4VquLv7. Acesso em: 01 de jul. 2025.

O quadro 21, a seguir, apresenta o Iscte em números e contempla a distribuição entre os cursos, o quantitativo de estudantes e a quantidade de profissionais da instituição.

Quadro 21 – O Iscte em Números

O Iscte em Números
122 Número de cursos conferentes de grau
14.675 Número de estudantes
26 Licenciaturas
70 mestrados
25 Doutoramentos
53% Estudantes do sexo feminino
26,53% de Estudantes estrangeiros inscritos
31 Cursos de mestrado e doutoramento em inglês
52,27% Estudantes em ensino pós-graduado (mestrados, doutoramentos e pós-graduações)
Total de 131 cursos (conferentes e não conferentes de grau)
467 Investigadores
327 Pessoal não docente (técnico)

Fonte: Iscte[52], (2023).

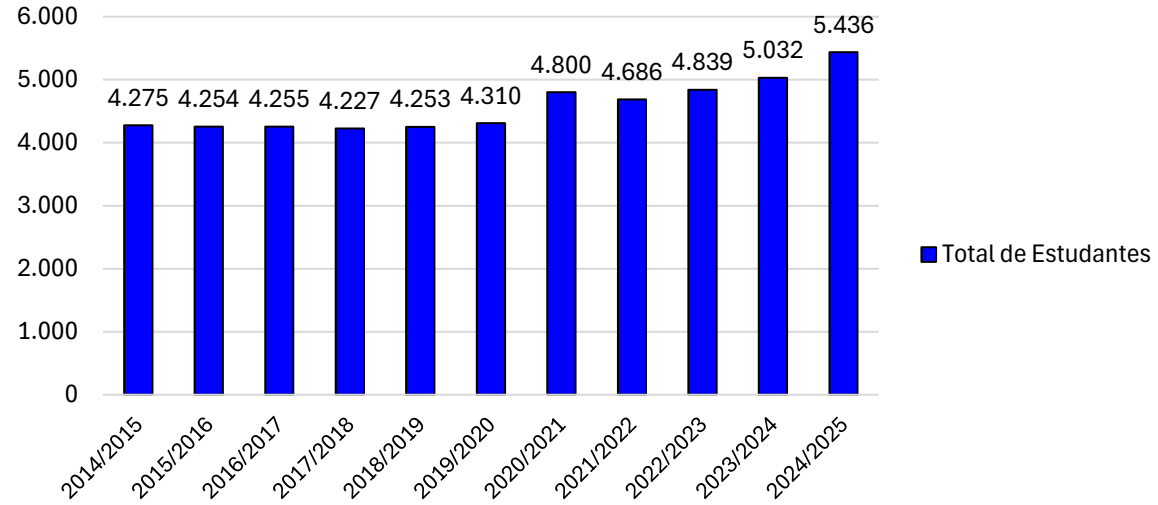
As informações exibidas no quadro 21 estão disponíveis na página eletrônica do Iscte e, por meio delas, percebe-se a extensão desta comunidade acadêmica, com a diversidade de cursos oferecidos em conjunto com o quantitativo expressivo de estudantes atendidos.

Os parâmetros utilizados quanto ao número de matrículas nos cursos de graduação oferecidos pelo Iscte, foram consultados nos Relatórios de Atividades, disponibilizados na página eletrônica da instituição, no período correspondente entre os anos de 2014/2015 e 2024/2025.

Por conseguinte, o gráfico 30 retrata a evolução crescente das matrículas dos cursos de Licenciatura. Os registros apresentados no gráfico evidenciam a expansão de aproximadamente 127,16% das matrículas nos cursos de Licenciatura oferecidos pelo Iscte, entre os anos de 2014/2015 e 2024/2025.

[52] Iscte – O Iscte em números. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/quem-somos/11/iscte-numeros. Acesso em: 15 jul. 2025.

Gráfico 30 – Matrículas nos Cursos de Licenciatura no Iscte



	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Total de Estudantes	4.275	4.254	4.255	4.227	4.253	4.310	4.800	4.686	4.839	5.032	5.436

Fonte: Iscte – Documentos Institucionais: Relatórios Integrado de Atividades e de Gestão (2025)[53].
Nota de acessibilidade – descrição do gráfico 30: O gráfico apresenta o quantitativo de estudantes matriculados nos cursos de licenciatura do Instituto Universitário de Lisboa (Iscte). O eixo horizontal indica os anos letivos de 2014/2015 a 2024/2025. O eixo vertical, representado pelas colunas verticais em azul, apontam o quantitativo anual de estudantes. A tabela complementar reforça os valores correspondentes às colunas do gráfico. Em 2014/2015, 4.275 matrículas. Em 2015/2016, 4.254 matrículas. Em 2016/2017, 4.255 matrículas. Em 2017/2018, 4.227 matrículas. Em 2018/2019, 4.253 matrículas. Em 2019/2020, 4.310 matrículas. Em 2020/2021, 4.800 matrículas. Em 2021/2022, 4.686 matrículas. Em 2022/2023, 4.839 matrículas. Em 2023/2024, 5.032 matrículas. Em 2024/2025, 5.436 matrículas.

O Iscte, baseado no Decreto-Lei n.º 113/2014 e no seu Regulamento n.º 137/2020, dispõe do Concurso Especial de Acesso ao Ensino Superior – Maiores de 23[54]. Com relação aos documentos legais, este concurso especial se justifica por favorecer a aprendizagem ao longo da vida e está em consonância com uma das orientações da OCDE e com a Declaração de Incheon (Unesco, 2015).

Assim, o Concurso Especial de Acesso ao Ensino Superior – Maiores de 23 possui "regras de avaliação da capacidade para o ingresso dos maiores de 23 não titulares de

[53] Iscte - Documentos Institucionais: Relatórios Integrado de Atividades e de Gestão. Todos os relatórios consultados estão disponíveis na página do Iscte.
[54] Iscte – Concursos Especiais de Acesso (Maiores de 23). Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/estudantes/informacao-academica/concursos-especiais-de-acesso/maiores-de-23/1218/maiores-de-23. Acesso em: 18 jul. 2025.

habilitação de acesso ao ensino superior" (Iscte, [s.d.], s.p.) e estabelece como requisitos os candidatos que:

> 1. completem 23 anos até ao dia 31 de dezembro do ano que antecede a realização das provas de avaliação.
> 2. não detenham habilitação de acesso específica (entende-se por habilitação de acesso ser-se titular do curso de ensino secundário ou equivalente, e ter válidos os exames nacionais exigidos como provas de ingresso; a conclusão do 12º ano, ou equivalente, só por si, não pode ser considerado habilitação de acesso ao ensino superior).
> 3. não estejam abrangidos pelo estatuto de estudante internacional (Iscte, [s.d.], s.p.).

Diante do exposto, a análise das ações propostas pelo Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (SAS/GAA) em conjunto com o Gabinete de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE), realiza-se de acordo com as informações disponíveis na página eletrônica da instituição. Ademais, não foram localizados os dados anuais disponíveis com referência à quantidade de estudantes atendidos com Necessidades Específicas (NE); ao ingresso de estudantes com NE nos cursos de Licenciatura; ao número de estudantes com NE diplomados/concluintes.

É importante salientar que os dados disponíveis na página eletrônica da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) - Inquérito às Necessidades Especiais de Educação e as informações contidas nos Relatórios Observatório da Deficiência e Direitos Humanos não apresentam referências específicas do Iscte quanto aos estudantes com Necessidades Específicas (NE). Os dados detalhados mais próximos ao Iscte referem-se à região da Grande Lisboa.

O Iscte possui o Serviço de Ação Social que busca oferecer aos estudantes condições de estudo e desempenho acadêmico por meio de apoios e serviços. Para isso, possui o "Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (SAS/GAA) que tem como objetivos a promoção do bem-estar e o apoio a todos os estudantes nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento pessoal" (Iscte, [s.d.], s.p.).

O Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (SAS/GAA) é definido como:

> Um espaço que realiza a triagem e encaminhamento para serviços da comunidade dos estudantes que procuram apoio para ultrapassar problemas emocionais/ pessoais, nomeadamente:
> - Dificuldades nas relações interpessoais e familiares;
> - Conflitos relativos à sexualidade;
> - Depressão, tristeza profunda sem razão aparente, apatia e isolamento;
> - Ansiedade geral ou específica, fobias, ataques de pânico;
> - Dificuldades em lidar com a adaptação ao Ensino Superior e receios de falhar;
> - Grande ansiedade face aos exames;

> - Dificuldades de concentração (Iscte - SAS/GAA[55], [s.d.], p. 2).

Além disso, o Gabinete de Aconselhamento ao Aluno orienta quanto aos temas:

> - Guia que abrange as temáticas (Enquadramento Legislativo e Diretrizes Nacionais e Internacionais; Perspectiva(s) de Gênero; (Des)Igualdades e Violências de Gênero; Violência no Namoro; A denúncia no crime de violência doméstica; Boas práticas em contexto universitário);
> - Compreender a Ansiedade;
> - A Depressão;
> - Luto - Como lidar com a perda?;
> - Perturbações Alimentares;
> - A Dependência;
> - A guerra afeta-nos a todos - Guia para gerir emoções;
> - Transição para a Universidade;
> - Ansiedade dos Exames (Iscte, SAS/GAA).

Os serviços disponíveis no Gabinete de Aconselhamento ao Aluno devem ser agendados pelo estudante, que passa por uma avaliação e posteriormente é direcionado para o serviço adequado. Ademais, consta que "em regra, o acesso às consultas de psicologia e psiquiatria são gratuitas para os estudantes no âmbito dos protocolos e projetos existentes" (Iscte – SAS/GAA, [s.d.], s.p.).

Para os estudantes com Necessidades Educativas Específicas (nos termos da página eletrônica do Iscte) existe no âmbito do Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (SAS/GAA) a valência de apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE) que tem como propósito facilitar a integração do estudante na vida acadêmica e direcioná-los aos apoios disponíveis na instituição.

São competências da valência de apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE):

> 1. Fazer o acolhimento ao aluno com NEE;
> 2. Organizar e analisar o seu processo com vista à obtenção do estatuto no âmbito do Regulamento de Estudantes com Estatutos Especiais;
> 3. Esclarecer dúvidas e prestar apoio aos estudantes com NEE e aos seus docentes;
> 4. Fornecer informações acerca dos tipos de ajudas e dos serviços disponíveis na instituição;
> 5. Articular os apoios necessários para cada caso com outros serviços internos e/ou externos, assim como com a Comissão Especializada do Conselho Pedagógico (CECP) (Iscte - Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE)[56], ([s.d.], s.p.).

---

[55] Iscte – (SAS/GAA). Folheto informativo. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2022/09/21/1663762189858_1600869022032_MOD_SAS_GAA_09_04_Folheto_GAA_2020__1_.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

[56] Iscte - Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE). Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/estudantes/acao-social/saude-bem-estar/907/estudantes-com-necessidades-educativas-especificas-sasgnee. Acesso em: 18 jul. 2025.

No ano de 2017 o Iscte se integrou ao Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), com o objetivo de proporcionar um serviço de melhor qualidade aos estudantes com deficiência.

A fim de apresentar as ações institucionais do Iscte voltadas para a inclusão e acessibilidade dos estudantes com NE, foi elaborado o quadro 22, a seguir:

Quadro 22 – Ações Institucionais do Iscte voltadas para a Inclusão e Acessibilidade de pessoas com deficiência (continua)

Ações Institucionais	
1. Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes com Necessidades Específicas.	O Iscte possui o Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes com Necessidades Específicas (NE), que tem como objetivo: -Auxiliar a entrada do estudante no Ensino Superior; -Promover a permanência/continuidade no Ensino Superior; -Aproximar o estudante e os serviços da instituição.
2. O Estatuto Especial de Estudante com Necessidade Educativa Especial (NEE).	O Iscte dispõe do Regulamento de Estudante com Estatuto Especial - Regulamento n.º 456/2017 voltado para estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A fim de que o estudante possa ter acesso às medidas e apoios na instituição, precisa solicitar o Estatuto Especial de Estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE). "É necessário apresentar: relatórios ou pareceres médicos e/ou psicológicos que comprovem a incapacidade e as suas consequências no desempenho académico. Para obter o estatuto NEE com base numa perturbação de saúde mental, deve apresentar um relatório contendo informação sobre o diagnóstico, com base na DSM-V ou CIF, realizado por um profissional competente para o efeito. Este deve incluir sugestões de apoios de forma a minimizar o impacto da perturbação na avaliação e no percurso académico" (Iscte - Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes com Necessidades Específicas (NE), [s.d.], p. 16).
3. Apoios para estudante com Necessidade Educativa Especial (NEE). (continua).	"Alguns dos apoios mais concedidos: -Prioridade na escolha de turma e de horário; -Direito a uma sala acessível; -Requerer até 4 exames, ou o número de unidades curriculares que corresponda a 24 créditos ECTS, em época especial, desde que previsto no calendário letivo; -Adaptação da forma e métodos de avaliação, mediante acordo com o docente." (Iscte - Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes com Necessidades Específicas (NE), [s.d.], p. 16). Exemplos de apoios específicos por tipologia de NE: "Apesar de cada caso ter as suas necessidades específicas e não ser possível generalizar podemos exemplificar algumas das medidas compensatórias mais utilizadas para cada tipologia: **→ Perturbações da Aprendizagem Específica (dislexia, disortografia e discalculia):** -Permissão para gravar aulas; -Dividir a avaliação em dois momentos; -Mais tempo para a avaliação; -Exame numa sala sem ruído ou feita em separado; -Leitura dos enunciados em voz alta; -Não penalização de erros ortográficos; -Uso de dicionários nas avaliações. **→ Perturbação do Espectro do Autismo:** -Modificações ao nível da avaliação: sala de exame calma, mais tempo para a realização da prova, utilização de um computador; -Explicação de enunciados e instruções claras; -Salas de aulas em sítios com pouco barulho e poucas distrações; -Atividades em aula estruturadas, previsíveis com instruções claras e marcadas com antecedência.

Quadro 22 – Ações Institucionais do Iscte voltadas para a Inclusão e Acessibilidade de pessoas com deficiência (continuação)

Ações Institucionais	
3. Apoios para estudante com Necessidade Educativa Especial (NEE). (conclusão).	**→ Perturbações Psicológicas:** -Mais tempo para realização da avaliação; -Localização de salas de exames alternativas. **→ Incapacidade Auditiva:** -Lugar reservado na sala de aula; -Presença de intérprete de língua gestual; -Adaptação de materiais; -Adaptações na avaliação. **→ Incapacidade visual:** -Adaptações na avaliação – mais tempo, uso de computador com *software* específico como o PT *JAWS*, o PT *MAGIc* ou o *Kurzweil* 1000; -Substituição de provas escritas por provas orais; -Apoio da biblioteca para adaptar os materiais produzidos, livros ou a utilização de equipamentos específicos como o *SmartView Synergy*, aumentador de caracteres ou a impressora Braille; -Permissão para gravação das aulas; -Cedência de materiais anteriores às aulas. **→ Dificuldades motoras:** -Mudança para salas acessíveis; -Gravação de aula; -Apoio da biblioteca na utilização de equipamentos adaptados como a *TrackBall* ou *software* específico como o PT *MAGIc* ou o PT *GRID2*; -Distribuição de listas de livros e textos com antecedência; -Adaptações nas avaliações; -Disponibilização de uma pessoa de apoio às necessidades pessoais; -Flexibilidade com a pontualidade; -Acesso ao parque de estacionamento" (Iscte - Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes com Necessidades Específicas (NE), [s.d.], p. 17-18).
4. Iniciativas e estruturas inclusivas no Iscte.	-Edifícios adaptados; -Sistema de TeleAula – aulas à distância, em parceria com a fundação PT; -Sala Multimídia e Necessidades Educativas Específicas nos Serviços de Informação e Documentação (Biblioteca); -Adaptação de espaços; -Adaptação de materiais pedagógicos; -Workshops de formação promovidos pelos Serviços de Informação e Documentação; -Organização de jornadas e workshops dedicados à temática da inclusão; -Rampas de acesso para cadeiras de rodas e elevadores com comandos dotados de informação em braille; -Instalações sanitárias adaptadas; -Lugares de estacionamento para pessoas com mobilidade reduzida; -A Sala NEE / Audiovisual e Multimédia com particular destaque para os/as estudantes cegos ou com baixa visão.
5. O programa Erasmus+ e as NEE.	O Programa Erasmus+ é um programa da União Europeia. "O Programa Erasmus+ financia um apoio financeiro extra para os estudantes com Necessidades Educativas Especiais que pretendam realizar uma mobilidade para estudar ou estagiar. Este financiamento extra é variável e calculado a custos reais e complementares da bolsa de mobilidade. Se for aprovado pela Agência Nacional, 60% do valor será adiantado logo no início da mobilidade e o restante no final. Esta bolsa pode ser usada para: -Alojamento adaptado; -Assistência durante a viagem; -Despesas com um acompanhante ou assistente; -Assistência médica; -Adaptação de material didático; -Outros custos, desde que sejam devidamente justificados" (Iscte, Documento Informativo Erasmus+, [s.d.], p. 2).

Quadro 22 – Ações Institucionais do Iscte voltadas para a Inclusão e Acessibilidade de pessoas com deficiência (continuação)

Ações Institucionais	
6. Apoio ao Alojamento - Residência Universitária José Pinto Peixoto.	"O Iscte disponibiliza a Residência Universitária José Pinto Peixoto com o intuito de alojar os estudantes, investigadores e docentes que, por diversas razões, não podem residir com o agregado familiar e necessitam de apoio ao nível de alojamento, a um preço reduzido. A residência está mobilada e equipada e tem tratamento semanal de roupa de cama e atoalhados, oferecendo grande conforto e segurança aos estudantes." (Iscte – Residência). As vagas para a residência são apresentadas anualmente para estudantes que recebem bolsa da DGES. A Residência possui: 3 Quartos - Duplo (com cozinha e WC privado); 2 Quartos - Duplo (com WC privado); 18 Quartos - Triplo com WC privado; 4 Quartos - Quádruplo com WC privado (Reservados para Alunos Bolseiros); As áreas comuns e serviços são compostos por: Lavandaria, Sala de convívio com televisão, Sala de jogos, Cozinha, Refeitório, Sala de estudo e Internet nos quartos. De acordo com as informações do Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior 2024/2025[57], os quartos não são adaptados.
7. Colaboração Institucional - Fundo de apoio social do Iscte.	A Colaboração Institucional do Iscte visa apoiar e incentivar os estudantes mais necessitados e tem como objetivos: -Diminuir o abandono escolar; -Promover o sucesso escolar; -Facilitar a integração dos estudantes no mercado de trabalho, possibilitando-lhe um primeiro contato com uma atividade; -Possibilitar aos alunos a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, complementares à sua formação acadêmica; -Reforçar a ligação entre os estudantes e a Instituição. O Iscte, no seu Regulamento n.º 410/2014 - Art. 1º: "O Fundo de Apoio Social reveste a natureza de um apoio econômico aos estudantes do Iscte -IUL que comprovadamente demonstrem encontrar -se numa situação de carência econômica, revestindo -se como um contributo para o combate ao insucesso e abandono escolar, assim como, para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais que visam uma melhor integração dos alunos no mercado de trabalho". Art. 2º: →Bolsa de Apoio de Emergência: "que se traduz na atribuição de uma prestação pecuniária ou material para *auxiliar* nas despesas inerentes à frequência do aluno no ensino superior e cuja situação de emergência socioeconômica não seja enquadrável no sistema de atribuição de bolsas de estudo para o ensino superior"; Art. 15.º: 2 - "O apoio social poderá ser conferido aos alunos que participem nas seguintes atividades: a) Apoio aos Serviços Centrais/ Unidades Orgânicas; b) Apoio a atividades de prestação de serviços; c) Apoio a projetos de investigação; d) Apoio no desenvolvimento de atividades culturais ou desportivas; e) Outras, que não se encontrando descritas, sejam superiormente autorizadas." 4 - "O apoio social é prestado através da atribuição de: a) Senhas de refeição; b) Reembolso do valor do passe de transportes; c) Cartão de fotocópias; d) Redução ou isenção de pagamento na Residência Prof. José Pinto Peixoto; e) Obrigatoriamente através do abatimento de propina do ano letivo em curso, sempre que exista valor em dívida."
8. Gabinetes de Career Services. (continua).	Esses Gabinetes promovem algumas atividades com o objetivo de aproximar a instituição ao mercado de trabalho. Para tanto, são propostos: -Orientação de Carreira: Os estudantes são acompanhados desde a sua entrada no Iscte; -Estágios Curriculares: auxílio para decidir o melhor lugar para estagiar considerando o objetivo do estágio, mantêm contado com organizações e oficializam o estágio através da elaboração do protocolo;

[57] Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). Balcão IncluiES – Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior 2024/2025.

Quadro 22 – Ações Institucionais do Iscte voltadas para a Inclusão e Acessibilidade de pessoas com deficiência (conclusão)

Ações Institucionais	
8. Gabinetes de Career Services. (conclusão).	-Estágios Extracurriculares: oportunidade de fazer pequenos estágios ao longo da formação acadêmica; -Academia da Empregabilidade: Ao longo do ano são realizados workshops sobre *Curriculum Vitae, Linkedin* e procura ativa de emprego. -*Mentoring e Jobshadow*: tem como objetivo promover a aproximação de antigos alunos e atuais estudantes finalistas de licenciatura, para que facilite a decisão do estudante na fase de transição da conclusão do curso para o mercado de trabalho.
9. Bolsas de estudo para frequência de estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%.	Este programa de Bolsas de Estudo está regulamentado pelo Despacho n.º 8584/2017 e "são passíveis de financiamento pelo Fundo Social Europeu[58], sendo-lhe aplicáveis as respetivas disposições do direito europeu e nacional" (Despacho, 8584/2017). "Para se poder candidatar à bolsa de estudo para frequência de estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% deverá reunir as seguintes condições: 1. Ter apresentado candidatura através do preenchimento do formulário online no site da Direção-Geral do Ensino Superior; e 2. Estar matriculado e inscrito numa instituição de Ensino Superior; 3. Enviar certidões comprovativas da não existência de dívidas tributária (obtida em repartição de Finanças) e contributiva (obtida num balcão da Segurança Social); 4. Apresentar Atestado Médico de Incapacidade Multiuso válido, emitido nos termos estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 202/96, de 23 de outubro, na redação republicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 291/2009, de 12 de outubro" (Direção-Geral do Ensino Superior)[59].
10. Bolsas de Estudo da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES).	As Bolsas de Estudo estão regulamentadas pelo Despacho n.º 7253/2024. Os principais critérios de atribuição a Bolsas de Estudo são: "-Frequência num curso de 1.º ou 2.º ciclo ou mestrado integrado; -Nacionalidade portuguesa ou autorização de residência permanente em Portugal; - Aproveitamento escolar; -Rendimento per capita do agregado familiar; -Patrimônio do agregado familiar; -Situação tributária e contributiva do estudante regularizada; -Encontrar-se em situação de emergência humanitária."
11. Apoio ao Alojamento.	O apoio ao alojamento é destinado para o estudante bolseiro deslocado. "Estes estudantes *se* beneficiam, no período letivo, de um complemento mensal igual ao valor do encargo efetivamente pago pelo alojamento e comprovado por recibo. Este valor é pago ao bolseiro, além do valor da bolsa base" (Iscte – Apoio ao Alojamento, [s.d.], s.p.). Outras Residências direcionadas para estudantes do Iscte: Residência Manuel da Maia - SAS - Universidade de Lisboa (protocolo com o Iscte): "têm total prioridade na colocação os estudantes deslocados que são candidatos a bolsa de estudo da DGES". (Iscte – Apoio ao Alojamento, [s.d.], s.p.). Residência Pousada de Jovens de Sintra: "2025/2026 – Exclusivo para estudantes do Iscte Sintra". (Iscte – Apoio ao Alojamento, [s.d.], s.p.).
12. Apoio Social - Outras situações.	Situações em que os estudantes podem solicitar bolsas, de acordo com o Despacho n.º 7253/2024 - Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior: -Bolseiros em situação de acolhimento institucional; -Estudantes membros de ordens religiosas; -Estudantes detidos; -Situações excepcionais.

Fonte: Elaboração própria (2025) com base em dados do Iscte; DGES – Balcão IncluiES; Comissão Europeia – Fundo Social Europeu; Comissão Europeia – Erasmus+.

[58] Comissão Europeia – Fundo Social Europeu: O Fundo Social Europeu Mais (FSE+) é o principal instrumento da União Europeia (UE) para investir nas pessoas e apoiar a aplicação do Pilar Europeu dos Direitos Sociais. Disponível em: https://european-social-fund-plus.ec.europa.eu/pt. Acesso em: 18 jul. 2025.

[59] Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). Bolsas para estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/faq/bolsas-para-estudantes-com-incapacidade-igual-ou-superior-60. Acesso em: 18 jul. 2025.

Tendo em vista as informações do quadro 22, considera-se que:

1) O Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes com Necessidades Específicas (NE) é um documento institucional detalhado e de importância fundamental para o estudante, visto que, através deste manual poderá conhecer os serviços de apoio oferecidos pelo Iscte.

Com base no estudo de caso desenvolvido no Iscte por Nogueira *et al.* (2023), tem-se a seguinte afirmação quanto ao acolhimento dos estudantes:

> O acolhimento que lhes foi concedido desde o primeiro momento em que ingressaram na universidade, bem como a disponibilização de recursos e/ou adaptações de que necessitavam é um aspecto realçado por estes estudantes, mesmo em casos em que anteriormente existiu uma troca de estabelecimento de ensino. A preocupação da instituição de ensino superior com o bem-estar dos estudantes e com o assegurar de que reúnem as condições necessárias para que o seu percurso seja o mais bem-sucedido possível, é apreciado por estes (p. 1013).

2) O Estatuto Especial de Estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é um documento que deve ser solicitado pelo aluno para que possa usufruir de todos os apoios oferecidos pelo Iscte.

3) Os Apoios para estudante com Necessidade Educativa Especial (NEE) referem-se às ações diretas proporcionadas pelo Iscte com vistas à promoção da acessibilidade do aluno na instituição. A partir das ações propostas pelo Iscte, é possível afirmar que visam adequar a realidade acadêmica deste público de acordo com a sua necessidade, o que inclui a adaptação nas avaliações, apoio para a realização das avaliações, salas de aula acessíveis, equipamentos e materiais adaptados. Para tanto, é imprescindível a participação do docente neste processo.

Nesse sentido, o apoio aos estudantes com Necessidades Específicas é definido por Nogueira *et al.* (2023):

> No discurso dos estudantes entrevistados, é refletido que está presente no modo de atuação da instituição o cuidado de ouvir na primeira pessoa quais as suas reais necessidades e quais consideram ser as melhores formas de as suprir. Podemos, assim, aferir que esta postura institucional contribui para a estruturação de uma relação de abertura e de proximidade com os estudantes com necessidades especiais de educação, contribuindo para que sejam cada vez mais minoradas condições de acessibilidade e participação desiguais (p. 1013).

Ainda em relação ao apoio que os estudantes com NE recebem no Iscte, destaca-se a assertiva de Nogueira *et al.* (2023):

> Na perspectiva dos estudantes auscultados, os recursos disponibilizados pela sua instituição de ensino e o apoio direto que lhes é proporcionado têm colaborado fortemente para o seu processo de aprendizagem e para o seu sucesso no percurso acadêmico. Fazem, por isso, uma avaliação positiva face ao empenho do estabelecimento de ensino em conferir, de acordo com as suas possibilidades, as

> melhores condições possíveis para os estudantes com NEE perante as suas necessidades concretas (p. 1015).

4) As iniciativas e estruturas inclusivas no Iscte compõem a acessibilidade arquitetônica, estrutural e material para os estudantes com NE, fundamentais para a permanência dos estudantes na instituição. No que tange à acessibilidade arquitetônica na instituição, Nogueira *et al.* (2023) apresenta condições que podem ser revistas para tornar o ambiente totalmente acessível:

> O Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, encontra-se provido de elevadores que possibilitam um mais fácil acesso a todos os seus edifícios. No entanto, em alguns espaços exteriores e auditórios constatam a necessidade de introdução de estruturas capazes de servir de rampa para a passagem e a circulação de pessoas que utilizam cadeira de rodas. Mesmo em casos em que os degraus existentes se apresentem como pouco perceptíveis, são suficientes para condicionar a mobilidade de estudantes com limitações motoras nas suas cadeiras. A reduzida existência de ferramentas que favoreçam a orientação é, de igual modo, outra das melhorias a fazer. Referimo-nos, por exemplo, a pisos tácteis e/ou à colocação de informação/sinalética em braille para estudantes com deficiência visual (p. 1013-1014).

5) O programa Erasmus+ pertence à União Europeia e tem como objetivo geral "apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal das pessoas nos domínios da educação e formação, da juventude e do desporto, na Europa" (Programa Erasmus+, s.p.). Especificamente para os estudantes com NE, o programa dispõe do financiamento para o estudante ter mobilidade para estudar ou realizar o estágio no Espaço Europeu da Educação.

6) O apoio ao Alojamento na Residência Universitária José Pinto Peixoto do Iscte é oferecido especialmente aos estudantes bolsistas que não residem em Lisboa, com mensalidades reduzidas, no entanto, ele não possui adaptações arquitetônicas e pode não ser adequado para estudantes com determinadas NE físicas.

7) A colaboração Institucional é um Fundo de Apoio Social do Iscte, que utiliza recursos próprios, com o objetivo de apoiar e incentivar os estudantes em dificuldades financeiras. Dessa forma, o Fundo de Apoio Social pode auxiliar os estudantes elegíveis, evitando a evasão do ES.

8) Os Gabinetes de Career Services do Iscte promovem atividades com o objetivo de aproximar o estudante ao mercado de trabalho. Todos os estudantes interessados podem solicitar o apoio dos gabinetes.

9) As bolsas de estudo para frequência de estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% são regulamentadas pelo Despacho n.º 8.584/2017 e compete à Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) analisar os documentos comprobatórios do estudante, definir o valor da bolsa

do estudante e analisar a necessidade de incluir complemento de alojamento e benefício anual de transporte. O financiamento destas bolsas compete ao Fundo de Ação Social Europeu.

Os respectivos itens: 10) Bolsas de Estudo da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES); 11) Apoio ao alojamento e 12) Apoio Social - Outras situações referem-se a bolsas regulamentadas pelo Despacho n.º 7253/2024 e, igualmente na situação de estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%, a análise dos documentos comprobatórios e definição do valor das bolsas compete ao Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), também, o financiamento é atribuído ao Fundo de Ação Social Europeu.

Especificamente para os docentes, o Iscte elaborou dois documentos para apoiá-los no exercício da profissão com orientações sobre o trabalho com os estudantes com NE. No âmbito geral, a formação de docentes nos cursos de doutoramento é vasta e não se pode afirmar que recebem alguma formação para o trabalho voltado aos estudantes com NE. Dessa forma, ressalta-se que os documentos elaborados pela instituição possuem importância essencial para o contexto acadêmico, com o propósito de eliminar barreiras pedagógicas e atitudinais.

O primeiro, refere-se ao Documento de apoio à atividade letiva on-line[60] e foi elaborado no ano de 2020, que corresponde ao período do enfrentamento da pandemia da COVID-19. Neste documento constam orientações e dicas para a elaboração de atividades com vistas a atender aos estudantes nas suas especificidades, na modalidade do Ensino à Distância, além de apresentar instruções para o trabalho com estudantes cegos ou com baixa visão; estudantes surdos ou com deficiência auditiva e estudantes com NE (ex.: dislexia, déficit de atenção, espectro do autismo, doença crônica etc.).

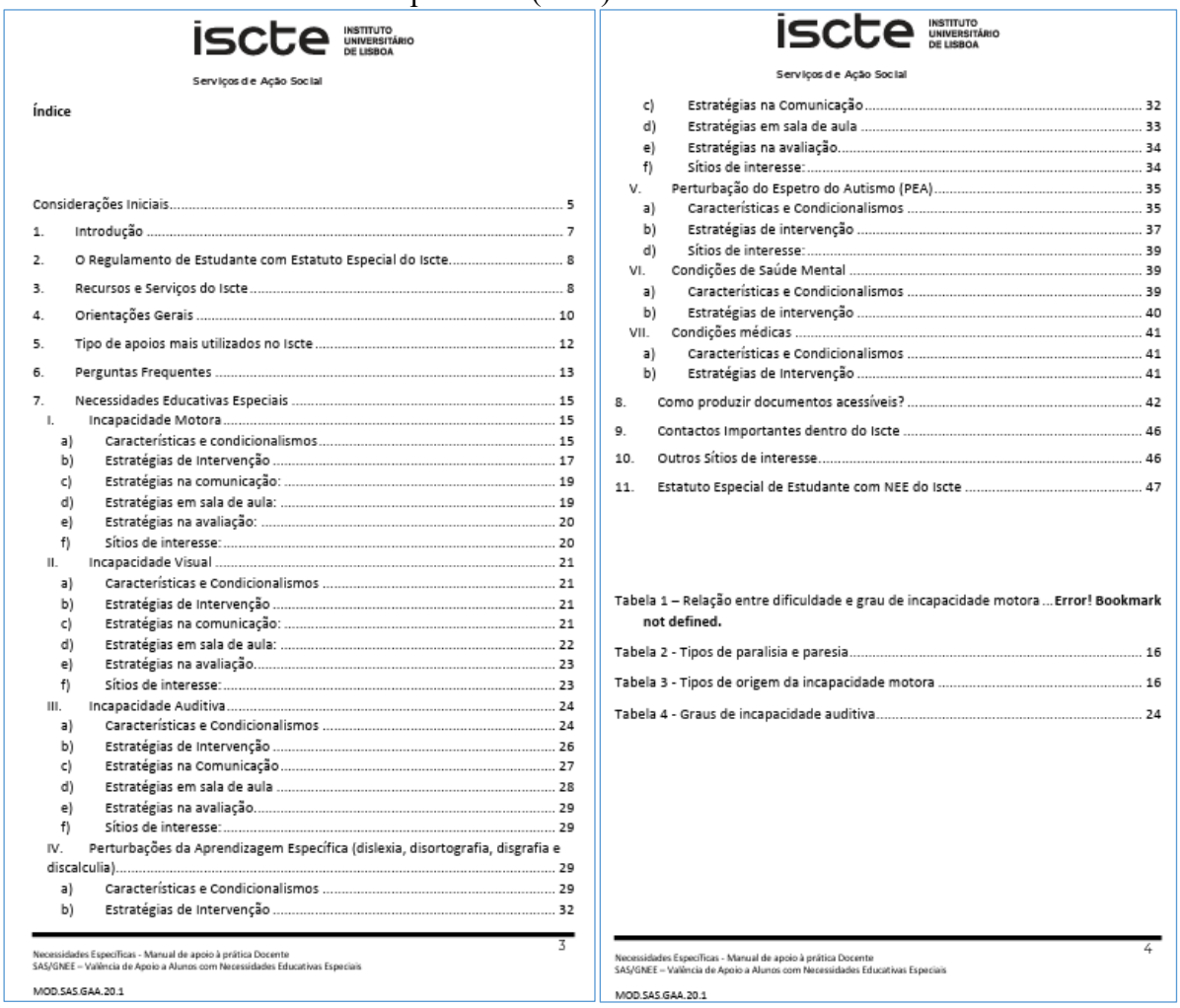
O segundo documento elaborado pelo Iscte refere-se ao Manual de Apoio para Docentes[61] - Estudantes com Necessidades Específicas. Apresenta-se o índice deste Manual, dada a relevância do conteúdo disponibilizado, na figura 9, a seguir:

---

[60] Iscte. Documento de apoio à atividade letiva on-line. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2020/07/31/1596194324642_Documento_de_apoio___atividade_letiva_online___NEE.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

[61] Iscte. Manual de Apoio para Docentes – Estudantes com Necessidades Específicas. Disponível em: https://www.iscteiul.pt/assets/files/2021/06/28/1624877299668_Manual_de_Apoio_para_Docentes___26Jan_Final_links.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

Figura 9 – Apresentação do Conteúdo disponível no Manual de Apoio para Docentes - Estudantes com Necessidades Específicas (Iscte)



iscte INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

Serviços de Ação Social

Índice

Considerações Iniciais ... 5
1. Introdução ... 7
2. O Regulamento de Estudante com Estatuto Especial do Iscte ... 8
3. Recursos e Serviços do Iscte ... 8
4. Orientações Gerais ... 10
5. Tipo de apoios mais utilizados no Iscte ... 12
6. Perguntas Frequentes ... 13
7. Necessidades Educativas Especiais ... 15
I. Incapacidade Motora ... 15
a) Características e condicionalismos ... 15
b) Estratégias de Intervenção ... 17
c) Estratégias na comunicação: ... 19
d) Estratégias em sala de aula: ... 19
e) Estratégias na avaliação: ... 20
f) Sítios de interesse: ... 20
II. Incapacidade Visual ... 21
a) Características e Condicionalismos ... 21
b) Estratégias de Intervenção ... 21
c) Estratégias na comunicação: ... 21
d) Estratégias em sala de aula: ... 22
e) Estratégias na avaliação ... 23
f) Sítios de interesse: ... 23
III. Incapacidade Auditiva ... 24
a) Características e Condicionalismos ... 24
b) Estratégias de Intervenção ... 26
c) Estratégias na Comunicação ... 27
d) Estratégias em sala de aula ... 28
e) Estratégias na avaliação ... 29
f) Sítios de interesse: ... 29
IV. Perturbações da Aprendizagem Específica (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia) ... 29
a) Características e Condicionalismos ... 29
b) Estratégias de Intervenção ... 32

iscte INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

Serviços de Ação Social

c) Estratégias na Comunicação ... 32
d) Estratégias em sala de aula ... 33
e) Estratégias na avaliação ... 34
f) Sítios de interesse: ... 34
V. Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) ... 35
a) Características e Condicionalismos ... 35
b) Estratégias de intervenção ... 37
d) Sítios de interesse: ... 39
VI. Condições de Saúde Mental ... 39
a) Características e Condicionalismos ... 39
b) Estratégias de intervenção ... 40
VII. Condições médicas ... 41
a) Características e Condicionalismos ... 41
b) Estratégias de Intervenção ... 41
8. Como produzir documentos acessíveis? ... 42
9. Contactos Importantes dentro do Iscte ... 46
10. Outros Sítios de interesse ... 46
11. Estatuto Especial de Estudante com NEE do Iscte ... 47

Tabela 1 – Relação entre dificuldade e grau de incapacidade motora ... **Error! Bookmark not defined.**
Tabela 2 - Tipos de paralisia e paresia ... 16
Tabela 3 - Tipos de origem da incapacidade motora ... 16
Tabela 4 - Graus de incapacidade auditiva ... 24

Fonte: Iscte – Manual de Apoio para Docentes - Estudantes com Necessidades Específicas, ([s.d.], p. 3-4).

Este Manual possui como objetivo ser um guia orientador aos docentes do Iscte:

> "Este manual surge com a intenção de *conscientizar* os/as docentes para as Necessidades Específicas (NE) de alguns/algumas estudantes não esquecendo que cada estudante, cada curso e cada unidade curricular são diferentes e têm especificidades também diferentes. Contribuir para a eliminação de barreiras e preconceitos em relação às capacidades e necessidades reais destes estudantes;
> - Facilitar informação específica sobre as incapacidades, os tipos mais frequentes na instituição assim como as repercussões a nível pessoal e acadêmico;
> - Facilitar aos docentes algumas ferramentas e ajudas que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem" (Iscte – Manual de Apoio para Docentes - Estudantes com Necessidades Específicas, [s.d.], p. 2).

Quanto à acessibilidade pedagógica no Iscte, explica-se à luz de Nogueira *et al.* (2023):

> [...] Referem os estudantes que as suas necessidades têm sido asseguradas, as quais passam fundamentalmente por uma extensão de tempo durante as provas de avaliação e pelo acesso a materiais acessíveis a leitura. [...] Casos houve em que foi disponibilizado apoio, atribuindo ou facilitando o acesso a equipamentos tecnológicos sempre que foram precisos, ou quando os de uso pessoal não eram uma opção ou não existiam. Vale a pena, neste ponto, salientar o papel de relevo que o desenvolvimento

> tecnológico tem tido na melhoria da acessibilidade e, consequentemente, na autonomia dos estudantes com NEE. Ao nível da acessibilidade comunicacional não são identificados pontos de melhoria, já que afirmam que têm sido garantidas todas as condições (p. 1014-1015).

Em síntese, as discussões desenvolvidas nesta seção apresentaram um panorama do Ensino Superior português e das ações do Iscte referentes à acessibilidade de estudantes com NE. No que concerne ao Ensino Superior, constatou-se a partir dos indicadores, a ampliação deste nível de ensino em Portugal. Entretanto, evidenciou-se a expansão das instituições de Ensino Superior privadas e de modo semelhante, o crescimento do acesso dos estudantes com NE nestas instituições. Ademais, observa-se a progressão do ingresso dos estudantes com NE também nas IES públicas e a redução da evasão destes alunos no Ensino Superior.

Com base nas leis pesquisadas, constata-se que em Portugal não existem legislações direcionadas para estudantes com Necessidades Específicas no Ensino Superior. Os documentos normativos existentes resumem-se em:

1. Contingente Prioritário para Candidatos com Deficiência para o Ingresso no Ensino Superior, em que são fixadas 4 % das vagas para a 1.ª fase ou duas vagas e 2 % das vagas fixadas no edital para a 2.ª fase ou uma vaga. Podem concorrer às vagas do contingente prioritário os titulares de atestado médico de incapacidade multiuso que avalie incapacidade igual ou superior a 60 % ou os estudantes admitidos por decisão favorável da Comissão de Peritos;
2. Bolsas de Estudo.

Nesse contexto, Nogueira *et al.* (2023, p. 1017) afirma:

> Portugal nunca conheceu uma legislação dedicada a este tema, por forma a uniformizar a regulamentação do apoio a estes alunos no Ensino Superior. Se esta constatação é verdadeira, é igualmente verdadeiro o fato de nunca ter sido desenhada uma estratégia nacional ampla a este nível, pelo que as entidades de Ensino Superior, desenvolvem as suas próprias medidas de suporte aos alunos com deficiência.

O Iscte, embora necessite "de melhorias e de adaptação de espaço capazes de ir ao encontro com diferentes necessidades que perpassam a diversidade de estudantes [...]" (Nogueira *et al.* 2023, p. 1015) e mesmo com a ausência de legislações nacionais direcionadas para estudantes com Necessidades Específicas no Ensino Superior, dispõe de ações de acessibilidade para este público e, além das ações voltadas para os estudantes, trabalha com a orientação do corpo docente.

Por fim, a ausência de dados próprios do Iscte em relação aos estudantes com Necessidades Específicas para ampliar as discussões e interpretações no que tange às ações

propostas pela instituição, impossibilitou uma análise com inferências mais precisas nesta pesquisa. Diante disso, conhecer a quantidade de estudantes com NE que ingressam na instituição e quantos destes estudantes concluem/ são diplomados é imprescindível para asseverar que as ações propostas de acessibilidade estão adequadas e suficientes para este público. Apesar disso, as constatações foram pautadas nos documentos disponíveis no endereço eletrônico da instituição, associadas às evidências apresentadas por meio do estudo de caso desenvolvido por Nogueira *et al.* (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar, sob uma perspectiva comparada, as políticas públicas e ações institucionais de acessibilidade em duas Instituições de Ensino Superior — a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Brasil e o Instituto Universitário de Lisboa (Iscte) em Portugal. Fundamentada na Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball,1994 *apud* Mainardes, 2006, 2018), (Ball, Maguire e Braun, 2016) e (Ball, 2022), na teoria crítica de Michael Apple (2001; 2003) e no enfoque sócio-histórico da Educação Comparada de Nóvoa (2009; 2017), a investigação buscou compreender como as diretrizes de inclusão vêm sendo efetivadas nesses contextos institucionais.

Nesta direção, o estudo foi desenvolvido a partir da perspectiva crítica e embasado na pesquisa qualitativa. Seguiu-se o delineamento metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) associado ao Estudo Comparado e foram utilizados o contexto de influência, o contexto da produção de texto e, por último, o contexto da prática. Ao longo desta investigação, explorou-se um cenário diversificado de contextos e relações, buscando descrever como as orientações internacionais foram interpretadas, adaptadas e incorporadas até se manifestarem em legislações e em práticas institucionais. Dessa forma, faz-se necessário apresentar as principais discussões desta pesquisa, estruturadas de acordo com as respectivas seções na qual se desenvolveram, compreendidas da seção 3 à seção 5.

Na seção 3 explorou-se o contexto de influência por meio da atuação das redes de políticas. Dessa forma, compreende-se que as políticas mundiais são definidas a partir dos interesses dos atores externos (Organismos Internacionais, ONGs, empresas privadas e especialistas, juntamente com setores do Estado).

Assim, as agendas políticas são pautadas nos princípios neoliberais, em que o Estado é reformulado e as perspectivas educacionais são associadas à economia, pois, a educação é compreendida como formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação é tratada como mercadoria, com o investimento cada vez menor por parte do Estado e consequentemente, com o aumento expressivo das instituições de Ensino Superior Privadas.

Nesse cenário, a educação inclusiva é evidenciada em um contexto pós-guerra, pautada em uma dualidade que compreende o direito social à educação e o discurso da formação de capital humano. Inicialmente, a inclusão das crianças com deficiência em escolas comuns não foi proposta com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral desse público, a inclusão foi pautada em questões econômicas direcionadas para a redução dos custos com as

instituições especializadas. Desse modo, as Convenções e Declarações Internacionais elaboradas a partir da década de 1990 pautam-se no discurso da Educação Para Todos e por uma educação inclusiva e equitativa.

Para o Brasil estes documentos são basilares na formulação das políticas de Educação Especial e inclusiva. As legislações representam um avanço ao garantir a inclusão dos estudantes público da Educação Especial, porém, na prática a inclusão destes estudantes revela falhas significativas.

Em Portugal, a Educação Especial é pautada, principalmente, pela EASNIE, uma agência da União Europeia, que considera as Declarações e Convenções Internacionais que direcionam a Educação Especial para uma perspectiva inclusiva, além disso, suas ações são direcionadas também pela OCDE. Desde 2018 a educação portuguesa é desenvolvida na perspectiva da educação inclusiva, direcionada para atender a todos os estudantes, de acordo com as suas necessidades.

Após a análise desenvolvida nesta seção, compreende-se que, Brasil e Portugal direcionam as suas legislações e políticas da Educação Especial e inclusiva a partir dos discursos dos Documentos Internacionais, bem como, nas orientações dos Organismos Internacionais, nos quais se destacam Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia (UE).

Os conceitos de inclusão e equidade, baseados no discurso neoliberal, não significam que tenham acabado com as desigualdades estruturais nas instituições educacionais e que os estudantes são atendidos em suas diversidades. Desse modo, faz-se necessário refletir quanto aos discursos veiculados, pois, na prática, revelam as desigualdades e a exclusão.

Conforme Santos (2013, p. 330), “fica difícil compreender como a política de inclusão poderia gerar equidade em países com desigualdades regionais tão graves”, ou seja, as legislações voltadas para a inclusão dos estudantes com deficiência e para os estudantes com Necessidades Específicas dos países existem; contudo, o discurso da meritocracia reforça que compete exclusivamente ao estudante a capacidade de conquistar o seu espaço, seja no Ensino Superior ou no mercado de trabalho.

Em suma, a estratégia utilizada pelas redes de políticas consiste na elaboração de relatórios que contemplam as orientações para a resolução de problemas que são diagnosticados pelas agências, como exemplo a OCDE, sendo basilares para a política educacional dos países, inclusive, o que não exclui as políticas educacionais inclusivas.

A seção 4 analisou o contexto da produção de texto da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n.º 13.146/2015 e do Decreto-Lei n.º 54/2018, que institui o regime jurídico da educação inclusiva em Portugal. Estas leis foram selecionadas por abordarem especificamente a temática da inclusão em ambos os países. Entretanto, no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão abrange uma vasta área da inclusão nacional, enquanto em Portugal o Decreto-Lei 54/2018 é específico para a educação inclusiva.

No Brasil, a Lei Brasileira de inclusão contempla a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Já o Decreto-Lei em Portugal contempla a Educação Básica e o Ensino Secundário (equivalente ao Ensino Médio no Brasil). Na análise, foram encontradas algumas intertextualidades e até contradições entre os documentos no que tange aos termos "barreiras" e "autonomia".

Porém, ao encerrar esta seção, surgiu um questionamento: O Decreto-Lei de Portugal foi elaborado no ano de 2018, após a Declaração de Incheon (2015), portanto, qual a justificativa para não incluir o Ensino Superior? Seria uma abordagem velada para impor aos estudantes o ingresso no Ensino Superior Técnico Profissional, tão divulgado pelo Espaço Europeu da Educação (EEE) e pela OCDE?

Para responder este questionamento é necessário desenvolver uma investigação, considerando também, a distribuição de bolsas de estudo para estes cursos, conforme o Despacho n.º 7253/2024 que refere-se ao Regulamento de distribuição de bolsas de estudo.

A seção 5 investigou as perspectivas sobre a acessibilidade: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFU e ações do Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas do Iscte, no contexto da prática. Nesse contexto, foram investigados, inicialmente, o Ensino Superior Brasileiro e o Ensino Superior Português para, posteriormente, analisar as respectivas instituições. Essa análise possui muita relevância para a pesquisa, pois, ao considerar a complexidade do Ensino Superior em ambos os países, foi necessário compreender o funcionamento em sua totalidade.

Em ambos os países, o Ensino Superior desenvolveu-se, principalmente, a partir da década de 1970. Em Portugal, as Instituições de Ensino Privadas entraram no mercado na década de 1980, o que no Brasil ocorreu com maior ênfase na década de 1990. No entanto, a expansão do Ensino Superior Privado no Brasil cresceu substancialmente mais do que o Ensino Superior privado em Portugal.

Nesse sentido, essa expansão do Ensino Superior privado brasileiro justifica-se por ter um custo baixo, atrativo para os estudantes que não conseguem ingressar nas Instituições

Públicas de Ensino Superior. Ainda, a quantidade de Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil é bem menor, comparadas às Instituições de Ensino Superior Privadas. Este é o retrato da mercantilização do Ensino Superior no Brasil.

Quanto às Instituições de Ensino Superior em Portugal, observa-se um movimento inverso. Existem mais Instituições de Ensino Superior Públicas do que as Instituições de Ensino Superior Privadas. Sabe-se, também, que o valor das propinas (mensalidades) das Instituições de Ensino Superior Privadas são maiores que os valores das propinas cobradas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas.

Em relação ao Ensino Superior na modalidade à Distância (EAD), no Brasil essa modalidade de ensino expandiu demasiadamente quando comparada à Portugal. É preciso ressaltar que o Ensino Superior na modalidade EAD é mais convidativo ainda, pois, os custos da mensalidade são baixos, comparados ao Ensino Superior presencial nas Instituições Privadas.

Ao adentrar na análise dos estudantes público da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro e dos estudantes com Necessidades Específicas no Ensino Superior português, faz-se necessário informar quanto à disponibilização dos dados.

No Brasil, os dados referentes ao Ensino Superior, incluindo informações sobre estudantes público da Educação Especial, encontram-se disponíveis na página do Censo do Ensino Superior, abrangendo o período de 2010 a 2023. Observa-se que esses dados são apresentados com filtros de pesquisa que funcionam como facilitadores na busca pelas informações desejadas. Contudo, nota-se a ausência de dados mais precisos quanto ao ano de ingresso do estudante e ao ano de conclusão do curso, além da carência de informações relacionadas à evasão.

No caso de Portugal, as informações estão disponíveis a partir do ano letivo de 2017/2018, na página da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Entretanto, as informações são divulgadas por distritos ou regiões de Portugal e faltam números específicos entre estudantes/ instituição que correspondem ao ano do ingresso e ao ano da diplomação/ conclusão dos cursos, bem como os dados específicos sobre evasão.

A partir dessa perspectiva, no Brasil, de acordo com os dados do Censo MEC/ Inep (2023), os estudantes público da Educação Especial ingressaram em um número elevado entre os anos de 2014 e 2023 no Ensino Superior Privado na modalidade EAD. Em Portugal, novamente a realidade apresentou-se de forma contrária ao Brasil, visto que os estudantes com

Necessidades Específicas estão matriculados em um percentual elevado nas Instituições de Ensino Superior públicas em cursos presenciais, conforme os dados da DGEEC (2025).

A partir desse cenário, a análise das Instituições de Ensino Superior é apresentada de maneira individualizada, contemplando uma instituição por vez. Desse modo, apresenta-se, primeiramente, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Entre os anos de 2014 e 2023, no ensino presencial, observou-se um crescimento expressivo no ingresso de estudantes público da Educação Especial, totalizando 545 estudantes. No entanto, nesse mesmo período de dez anos, apenas 71 desses estudantes concluíram seus cursos, o que representa aproximadamente 13% do total. Essa realidade é extremamente preocupante e indica que as ações de acessibilidade propostas pela instituição têm se mostrado insuficientes para garantir a permanência e a conclusão dos cursos por parte desses estudantes.

Em âmbito nacional, constata-se que, entre os anos de 2014 e 2023, houve o ingresso de 52.377 estudantes público da Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior Públicas, no ensino presencial. No entanto, apenas aproximadamente 28,3% desses estudantes concluíram seus cursos, o que representa um total de 14.820 concluintes. Nesse sentido, a relação entre ingresso e conclusão dos cursos por estudantes público da Educação Especial não se configura como uma realidade isolada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mas sim como um cenário crítico em nível nacional.

Diante desse quadro, pode-se afirmar que, embora o Brasil tenha a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Cotas, que promovem o ingresso destes estudantes no Ensino Superior, o acesso é possibilitado pela Instituição. A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), conforme apresentada anteriormente, não assiste adequadamente os estudantes com deficiência, pois, ao disponibilizar apenas uma bolsa acessibilidade para a instituição, a UFU afirma que está apenas cumprindo a lei.

Em relação ao Instituto de Lisboa (Iscte), não foi possível fazer inferências mais precisas devido à indisponibilidade de informações. Embora a instituição apresente um programa de acessibilidade, não é possível afirmar se as ações são efetivas para atender os estudantes com Necessidades Específicas.

Por conseguinte, os resultados revelaram que ambas as instituições possuem marcos legais e estruturas voltadas à promoção da acessibilidade no Ensino Superior. Entretanto, o Núcleo de Acessibilidade da UFU ainda enfrenta desafios substanciais para garantir a efetivação plena da acessibilidade e permanência dos estudantes. As ações propostas pelo Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (SAS/GNEE) do Iscte —

demonstram esforços importantes na mediação entre as propostas institucionais e a realidade vivenciada pelos estudantes com Necessidades Específicas.

A análise permitiu compreender que as políticas de acessibilidade, ainda que formalmente instituídas, nem sempre são incorporadas de maneira integrada e transversal às práticas institucionais. Persistem contradições entre a retórica da inclusão e as condições concretas oferecidas, evidenciando o que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam como desigualdade na tradução das políticas.

Constata-se, portanto, que o avanço das políticas públicas de acessibilidade no Ensino Superior exige não apenas normativas claras e estruturas organizacionais, mas sobretudo um processo contínuo de formação, sensibilização e responsabilização de todos os atores institucionais, promovendo uma cultura que ultrapasse a lógica da adaptação pontual e caminhe em direção à transformação efetiva das práticas e das estruturas universitárias.

Espera-se, por fim, que novos estudos possam se desenvolver a partir desta pesquisa a fim de contribuir para a promoção da acessibilidade no Ensino Superior do Brasil e de Portugal.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EASNIE). **Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva**. Disponível em: https://www.european-agency.org/about-us. Acesso em: 06 jun. 2025.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EASNIE). **Educação Especial na Europa (Volume 2)** - Respostas Educativas Pós 1º Ciclo do Ensino Básico - Publicação Temática (2006). Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PT.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EASNIE). **Princípios-chave para a educação especial – Recomendações para responsáveis políticos.** (2003). Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-pt.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA (EASNIE). **Princípios-Chave - Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva**. (2021). Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_PT.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/8495/17775. Acesso em: 19 mai. 2025. https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO11

APPLE, M. W**. Educação e poder**. Tradução de João Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercado, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**: Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247/863. Acesso em: 06 mai. 2025.

ASNIS, V. P. Educação Especial e Inclusiva em Portugal: com a palavra a Diretora dos Serviços de Educação Especial e Apoio Socioeducativo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 969–977, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69996/36362. Acesso em: 30 set. 2023. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69996

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 24, 2016.

Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368. Acesso em: 02 set. 2024. https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368

AVELAR, M.; BALL, S. J. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. In: **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2024. p. 19-45.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BALL, S. J. Tendências atuais dos estudos de Políticas educacionais – apresentação. In: **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2024. p. 11-15.

BALL. S. J. **Educação Global S. A**. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022. 23. ed.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BANCO CENTRAL DO BRASIL (BACEN). **OCDE**. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/ocde. Acesso em: 18 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL (BM). **A história do GBM no Brasil**. Disponível em: https://brasilaberto.worldbank.org/pt/history. Acesso em: 14 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL (BM). **Banco Mundial em Portugal**. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/country/portugal. Acesso em: 14 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL (BM). **Conferência de Bretton Woods** – julho de 1944. Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/archive/history#. Acesso em: 14 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL (BM). **Documento estratégico del Banco Mundial**: La educación en América Latina y el Caribe (1999). Disponível em: https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/991981468300538039/la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe. Acesso em: 10 jul. 2025.

BANCO MUNDIAL (BM). **Higher education**: the lessons of experience (1994). Disponível em: http://documents1.worldbank.org/curated/en/303461468328502540/pdf/multi-page.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BANCO MUNDIAL (BM). **Higher education in developing countries**: peril and promise (2000). Disponível em: https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/345111467989458740/higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise. Acesso em: 11 jul. 2025.

BANCO MUNDIAL (BM). **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Oxford: Oxford University Press, 1994. Disponível em:

https://documents1.worldbank.org/curated/en/188701468322757498/pdf/PUB85070SPANIS1o0A1994100101PUBLIC1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Educação e Economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. Educação e economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 44, p. 92–106, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639980. Acesso em: 24 jan. 2025. https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639980

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Sara dos Santos e Telmo Mojrinho Baptista. Revisão de António Braço Vasco. Porto: Porto Editora, 1994. (Título original: Qualitative Research for Education. Edição 0-205-13266-91, Copyright 1991 by Allyn & Bacon, Inc).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298/1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956/2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296/2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL**. Decreto n.º 6.949/2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611/2011.** Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 8.368/2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em 24: mai. 2025.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu (2013)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2023**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Seleção Unificada (Sisu).** Disponível em: https://acessounico.mec.gov.br/sisu. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024/1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 6.532/1978**. Acrescenta e altera dispositivos no Decreto-lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, que "autoriza o funcionamento da Universidade de Uberlândia". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6532.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 7.853/1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.098/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.861/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.096/2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.711/2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.796/2013.** Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005/2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.409/2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.632/2018**. Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.191/2021**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.350/2022**. Altera as Leis n.º 11.096/2005, Lei n.º 11.128/2005 e a Lei Complementar nº 187/2021 para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14350.htm#art6. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.723/2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 08 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.914/2024.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 15.155/2025.** Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir o incentivo ao empreendedorismo entre as medidas de apoio às pessoas com deficiência e para atualizar a terminologia relativa às pessoas com deficiência. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15155-30-junho-2025-797670-publicacaooriginal-175761-pl.html. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação sobre a Lei de Cotas**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Balanço Social da Sesu 2003-2014**: A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 17/2001 do CNE/CEB.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 13/2009 do CNE/CEB.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria 3.284/2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.7_-_portaria_ndeg_3.284-03_-_acessib.pdf. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 381**, de 20 de maio de 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-381-de-20-de-maio-de-2025-630693013. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prouni converte isenção de impostos em vagas nas universidades.** Disponível em: https://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/3552-sp-1327306896. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Ensino Superior no Brasil.** Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/oportunidade-de-estudos-estrangeiros#introducao. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Educação Especial: um direito assegurado. 1994. Disponível em: https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. **Programa Institucional de Internacionalização** – CAPES-PrInt. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL**. Projeto de Lei – PL 7699/2006**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=339407. Acesso em: 12 jun. 2025.

CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; EBERSOLD, S. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 978-999, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69997/36363. Acesso em: 20 ago. 2025. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997

CABRITO, B. G. O ensino superior em Portugal: percursos contraditórios. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 14, n. 2, p. 209–227, 2011. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1961. Acesso em: 17 jul. 2025.

CABRITO, B. G.; CERDEIRA, L.; NASCIMENTO, A.; MUCHARREIRA, P. R. O ensino superior em Portugal: democratização e a nova governação pública. **Educere et Educare**, v. 15, n. 37, 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23968. Acesso em: 17 jul. 2025. https://doi.org/10.17648/educare.v15i37.23968

CAPUCHA, L. Ensaio sobre o acesso ao ensino superior: a longa batalha pela inclusão educativa em Portugal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1019–1036, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70000. Acesso em: 30 set. 2023. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-70000

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. **Acta Scientiarum. Education,** Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-14, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012. Acesso em: 23 jul. 2024. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012

CERDEIRA, L.; CABRITO, B. G. Democratização e acessibilidade no ensino superior em Portugal: mudanças recentes. **Acta Scientiarum.** Education, v. 40 (1), e40632, 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/40632/21757. Acesso em: 21 ago. 2025. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.40632

CERDEIRA, L.; CABRITO, B. G.; MUCHARREIRA, P. R. Expansão e regionalização do ensino superior em Portugal nas últimas décadas: um percurso contraditório. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-22, e20848, jul./set. 2021. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20848. Acesso em: 17 jul. 2025. https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20848

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2000.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). **Agenda de Competências para a Europa em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência (2020)**. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=PT. Acesso em: 15 jul. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). **Espaço Europeu da Educação (EEE)**: Áreas de foco para colaboração. Disponível em: https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained#stripe_title-6132. Acesso em: 08 jun. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA. Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). **Como funciona o Processo de Bolonha?** Disponível em: https://ehea.info/page-how-does-the-bologna-process-work. Acesso em: 10 jun. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES): **Iniciativas de Ensino Superior**. Disponível em: https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/about-higher-education. Acesso em: 10 jun. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). **European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)**. Disponível em: https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system. Acesso em: 6 jun. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). **Fundo Social Europeu**. Disponível em: https://european-social-fund-plus.ec.europa.eu/pt. Acesso em: 18 jul. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). Eurydice. **O que é Eurydice?** Disponível em: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/. Acesso em: 07 jun. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). Eurydice**. Organização do sistema educativo e da sua estrutura – Portugal**. Disponível em: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/eurypedia/portugal/organizacao-do-sistema-educativo-e-da-sua-estrutura. Acesso em: 15 jul. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA (CE). **Programa de Trabalho para a Comissão Europeia de 2025**. Disponível em: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/strategy-documents/commission-work-programme_pt?prefLang=pt. Acesso em: 08 jun. 2025.

CORREIA, A. M.; FERNANDES, P. A Educação Especial e Inclusiva em Portugal. In: **Educação especial e inclusão educacional**: evidências e esmaecimentos na formação dos professores. SILVA, L. C. da; REIS, C. F. dos; SILVA, W. F. da (organizadores). Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. (p. 9-23). Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-especial-e-inclusao. Acesso em: 24 mai. 2025. https://doi.org/10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.9-24

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? 2004. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 maio. 2025. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio).

DOTTA, L. T.; LOPES, A.; LEITE, C. O Movimento do Acesso ao Ensino Superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma Análise Ecológica. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 146, 2019. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4195. Acesso em: 17jul. 2025. https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N. de; SIQUEIRA, R. M. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 45, e286167, p. 10-27, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CNnhVmX7FVstHbHRnq7Hkps/?lang=pt. Acesso em: 04 jul. 2025. https://doi.org/10.1590/es.286167

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o Alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, nº 20, p. 43-54, 2006. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/220. Acesso em: 19 mar. 2025.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: **Educação comparada**: rotas de além-mar. SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, A. (organizadores). São Paulo: Xamã, 2009. p. 137-166.

FERREIRA, F. I.; BORGES, M. C.; SARMENTO, T.; RICHTER, L. M. Formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na Europa (2014-2024): o avanço da privatização a pretexto da escassez de docentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 14, n. 2, p. 1–23, 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/78432. Acesso em: 06 jun. 2025. https://doi.org/10.14393/REPOD-v14n2a2025-78432

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, Agosto/00. p. 197-230. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/?lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2024. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011

FREITAS, M. G. de. Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): (im)possibilidades de institucionalização e atuação. **Diversa Prática,** v. 3, n.1, p. 85-105, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/49619. Acesso em: 14 jul. 2025. https://doi.org/10.14393/DP-v3n1-2016-49619

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 06 jun. 2025.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). **Desenvolvimento de capacidades**. Disponível em: https://www.imf.org/en/Capacity-Development. Acesso em: 18 jan. 2025.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). **FMI Brasil**. Disponível em: https://www.imf.org/en/Countries/BRA. Acesso em: 18 jan. 2025.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). **FMI Portugal**. Disponível em: https://www.imf.org/en/Countries/PRT. Acesso em: 18 jan. 2025.

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL (FMI). **O que é o FMI?** Disponível em: https://www.imf.org/en/About/Factsheets/IMF-at-a-Glance. Acesso em: 18 jan. 2025.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432021000300203&script=sci_abstract. Acesso em: 18 mar. 2025. https://doi.org/10.1590/2175-6236116974

GEP – Gabinete de Estratégia e Planeamento**. Indicadores sobre a Deficiência e Incapacidade: contributo para a ENIPD 2021-2025**. Lisboa: Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, 27 nov. 2023. Disponível em: https://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/80545/Indicadores+sobre+a+Defici%C3%AAncia+e+Incapacidade+-+Contributo+para+a+ENIPD+2021-2025.pdf/1926e031-1574-4cd8-826e-e064cf80e973. Acesso em: 13 jun. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GREAT BRITAIN. **Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. Londres: Her Majesty's Stationery Office, 1978. Disponível em: https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html. Acesso em: 24 maio 2025.

GUERREIRO, A. B. C.; BRANCO, M. L.; SILVA, S. M. da. Educação inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: uma análise da legislação. **European Public & Social Innovation Review**, Espanha, v. 10, p. 1–18, 2025. Disponível em: https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1121/1202. Acesso em: 04 jun. 2025. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022:** Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. Agência IBGE Notícias, 23 maio 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 13 jun. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Apoio ao Alojamento**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/contents/estudantes/acao-social/apoios-sociais/901/apoio-alojamento. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Career Services**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/estudantes/career-services/914/apresentacao. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Colaboração Institucional**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/estudantes/acao-social/apoios-sociais/2063/colaboracao-institucional. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Concursos Especiais de Acesso (Maiores de 23)**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/estudantes/informacao-academica/concursos-especiais-de-acesso/maiores-de-23/1218/maiores-de-23. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Documento de apoio à atividade letiva on-line (2020)**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2020/07/31/1596194324642_Documento_de_apoio___atividade_letiva_online___NEE.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Documento Informativo Erasmus+**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2020/07/27/1595875092767_Mod_SAS_GAA_18_02__Documento_informativo_Erasmus__.pdf. Acesso em 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Documentos Institucionais: Relatórios Integrado de Atividades e de Gestão**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/quem-somos/1070/documentos-institucionais. Acesso em: 15 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (SAS/GNEE)**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/estudantes/acao-social/saude-bem-estar/907/estudantes-com-necessidades-educativas-especificas-sasgnee. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **História do Iscte**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/quem-somos/12/historia-iscte. Acesso em: 15 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Manual de Acolhimento e Integração para Estudantes com Necessidades Específicas (NE)**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2021/06/28/1624877392676_Manual_de_Acolhimento___NE_2020_Final_02_10_2020_links.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Manual de Apoio para Docentes – Estudantes com Necessidades Específicas**. Disponível em: https://www.iscteiul.pt/assets/files/2021/06/28/1624877299668_Manual_de_Apoio_para_Docentes___26Jan_Final_links.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **O Iscte em números**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/quem-somos/11/iscte-numeros. Acesso em 15: jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Quem somos**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/iscte/quem-somos/8/apresentacao. Acesso em: 15 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Regulamento n.º 410/2014**. Regulamento do Fundo de Apoio Social do Iscte-IUL. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2016/12/22/1482405956896_2014_17_setembro_Regulamento_410_2014__Fundo_de_Apoio_Social___5_.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Regulamento n.º 456/2017**. Regulamento de Estudante com Estatuto Especial. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2017/09/05/1504604949464_Regulamento_de_Estudantes_com_Estatuto_Especial.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Regulamento n.º 137/2020**. Processo de avaliação para frequência do ensino superior dos maiores de 23 do Iscte — Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: https://dre.pt/application/conteudo/129360282. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Residência Universitária**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/residencia/918/apresentacao. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Serviço de Ação Social**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/conteudos/estudantes/883/acao-social. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA (ISCTE). **Serviços de Ação Social/ Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (SAS/GAA)**. Folheto informativo. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2022/09/21/1663762189858_1600869022032_MOD_SAS_GAA_09_04_Folheto_GAA_2020__1_.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

ISEC. International Summit on Educational Equity, 2015, Lisboa. **Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa**. Lisboa, 2015. Disponível em: https://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html. Acesso em: 6 jun. 2025.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial e inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58; Mai-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt. Acesso em: 23 mai. 2025. https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005

LAVAL. C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. (Estado de sítio).

LIMA, A. T.; CARMO, M. A. A. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1032–1150, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708/36378. Acesso em: 20 ago. 2025. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/njFR8jqRKsGf6bBxTFxSFyh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 03 jul. 2025. https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MACEDO, M. N.; ARAÚJO, M. A. D. de. A influência dos organismos internacionais na avaliação da educação superior brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** v. 27., e270091, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZLmqWfbLPjKXrR6XstVvNCS/. Acesso em: 11 jun. 2025. https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270091

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt. Acesso em: 10 dez. 2023. https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164. Acesso em: 23 jul. 2024. https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217

MALET, R. Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1301-1332, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/DvK5MTkzSmWq6v9bmdrsQDm/?lang=pt. Acesso em: 11 ago. 2024. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400011

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, F. L.; SIQUEIRA, T. H. Histórico e mitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: JUBILUT, L. L.; LOPES, R. de O. (org.). **Direitos humanos, vulnerabilidade e a Declaração Universal dos Direitos Humanos** [e-book]. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2018. p. 29–40.

MINAYO, M. C. de S. (organizadora); DESLANDES, S. F., GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. da. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial:** Teoria e Prática na Diversidade. DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da. e colaboradores. Uberlândia: Edufu (2008). p. 119-149.

NOGUEIRA, J. M.; QUERIDO, L.; NUNES, N.; ORTIZ, A.; BOTELHO, M. do C. Alunos com deficiência no ensino superior em Portugal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1000–1018, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69998. Acesso em: 30 set. 2023. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69998

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: **Educação comparada**: rotas de além-mar. SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, A. (organizadores). São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: Política e conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, 2017. p. 13-31. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/82. Acesso em: 25 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 07 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 18 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **ECOSOC em resumo**. Disponível em: https://ecosoc.un.org/en/about-us. Acesso em: 17 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **História da ONU**. Disponível em: https://unric.org/pt/historia-da-onu/. Acesso em: 16 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **O Programa de Pesquisa Central da UNU-EGOV 2020-2024**. Disponível em: https://unu.edu/egov/our-work. Acesso em: 17 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/66851-os-objetivos-de-desenvolvimento-do-mil%C3%AAnio. Acesso em: 22 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Quanto custa manter as Nações Unidas?** Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2024/01/1826067. Acesso em: 17 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Sistema da ONU no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/279573-sobre-onu. Acesso em: 16 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015).** Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Universidade das Nações Unidas (UNU-EGOV)**. Disponível em: https://unu.edu/egov/about. Acesso em: 17 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca (1994).** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 28 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 18 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Dakar**. Educação para Todos – 2000. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019033029-declaracao.de.dakar.educacao.para.todos.2000.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a**

implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília, (2016). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 22 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Guidelines for Inclusion**: Ensuring Access to Education for All (2005). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224. Acesso em: 19 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Policy Guidelines on Inclusion in Education (2009)**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849. Acesso em: 14 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da Educação para Todos 2000-2015**: progressos e desafios. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 22 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Todos os temas educacionais**. Disponível em: https://www.unesco.org/en/education. Acesso em: 16 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century**: vision and action (1998). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952. Acesso em: 11 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)**. Convenção de Guatemala. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 03 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **História e Acordos.** Disponível em: https://www.ilo.org/pt-pt/regions-and-countries/europe-and-central-asia/oit-lisboa/oit-e-portugal/historia-e-acordos. Acesso em: 08 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO (OMC). **O que é a OMC?** Disponível em: https://www.wto.org/english/thewto_e/thewto_e.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS); BANCO MUNDIAL (BM). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-disability. Acesso em: 18 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Quem somos**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/about.html. Acesso em: 18 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **A estrutura da OCDE**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/about/organisational-structure.html. Acesso em: 18 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Guia on-line para a atividade intergovernamental da OCDE**. Disponível em: https://oecdgroups.oecd.org/Bodies/ListByDirectorateView.aspx?book=true. Acesso em: 19 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Localizador de reformas políticas educacionais**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/data/dashboards/education-policy-reforms-finder.html. Acesso em: 19 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education Policy Analysis** - Competences For The Knowledge Economy (2000). Disponível em: https://one.oecd.org/document/DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART4/en/pdf. Acesso em: 09 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Inclusive Education at Work Students**. With Disabilities in Mainstream Schools, Paris, 1999. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/inclusive-education-at-work_9789264180383-en.html. Acesso em: 24 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Resourcing Higher Education in Portugal (2022)**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/resourcing-higher-education-in-portugal_a91a175e-en/full-report.html. Acesso em: 12 jun. 2025.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Revista Interacções**, [S. l.], v. 14, n. 49, p. 153–172, 2018. DOI: 10.25755/int.16161. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161. Acesso em: 05 mai. 2025. https://doi.org/10.25755/int.16161

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 386 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PEREIRA, J. M. M. Assaltando a pobreza: política e doutrina econômica na história do Banco Mundial (1944-2014). **Revista de História**, São Paulo, n. 174, p. 235–265, 2016a. Disponível em: https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/115380. Acesso em: 12 jan. 2025. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2016.115380

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 7, p. 2187-2196. Jul. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/pkYXTJMMYGzKx5cSCDWyqdg/?lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2025. https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08022018

PEREIRA, J. M. M.; PLETSCH, M. D. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xDsHSq9wHbnyCM37Z9dmdkS. Acesso em: 05 jan. 2025. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260057

PEREIRA, R. da S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública:** relações entre Brasil e OCDE. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016b.

PICCOLO, G. M. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 44, e260386, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/?lang=pt. Acesso em: 08 ago. 2025. https://doi.org/10.1590/ES.260386

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610–1627, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354. Acesso em: 11 jun. 2025. https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa.** VII REVISÃO CONSTITUCIONAL [2005]. Disponível em: https://www.parlamento.pt/Legislacao/PAGINAS/CONSTITUICAOREPUBLICAPORTUGUESA.ASPX. Acesso em: 30 mai. 2025.

PORTUGAL. **Dados sobre Portugal**. Disponível em: https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/portugal/sobre-portugal. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. **Decreto do Presidente da República n.º 71/2009**. Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-presidente-republica/71-2009-493183. Acesso em: 11 jun. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 174/77**. Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/174-251617. Acesso em: 01 jun. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 35/90**. Define o regime de gratuitidade da escolaridade obrigatória (revoga o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, cuja redacção foi alterada pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho). Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264. Acesso em: 01 jun. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 319/91**. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296. Acesso em: 01 jun. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 06/2001**. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986. Acesso em: 01 jun. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 74/2006**. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387. Acesso em: 02 jun. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 3/2008**. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871. Acesso em: 02 jun. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 113/2014**. Regula os concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior e procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, e ao Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/113-2014-55021010. Acesso em: 18 jul. 2025.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018**. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961. Acesso em: 28 jan. 2024.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 133/2019**. Aprova o regime jurídico do Ensino Superior ministrado a distância. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/133-2019-124392062. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. **Despacho n.º 13531/2009**. Aprova o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito a Estudantes de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/13531-2009-1181235. Acesso em: 01 jun. 2005.

PORTUGAL. **Despacho n.º 7761/2017**. Alteração ao Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por Mérito a Estudantes de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7761-2017-108090466. Acesso em: 28 jan. 2024.

PORTUGAL. **Despacho n.º 8584/2017**. Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8584-2017-108231538. Acesso em: 28 jan. 2024.

PORTUGAL. **Despacho n.º 7253/2024**. Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7253-2024-870653197. Acesso em: 05 out. 2024.

PORTUGAL. **Despacho Conjunto n.º 105/97**. Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, exceto no Ensino Superior. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/despacho-conjunto/105-1997-3269719. Acesso em: 01 jun. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas e Ciência (DGEEC). **Cursos de Ensino à Distância**. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/cursos-de-ensino-distancia. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas e Ciência (DGEEC). **Estatísticas da Educação**. Disponível em: https://www.dgeec.medu.pt/art/ensino-superior/undefined/undefined/65520ab1455255473193d29b#artigo-685e9edc8ccf2462af5c5674. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). **Inquérito às Necessidades Especiais de Educação**. Disponível em: https://www.dgeec.medu.pt/artpub/652fef86bd5c2b00958292d1#artigo-65773d291c5ebb42fe23c9a9. Acesso em: 16 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Balcão IncluiES** – Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior 2024/2025. Disponível em: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/inquerito_neeesuperior_ficheirodges_2024_2025.xlsx. Acesso em: 18 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Bolsas de Estudo**. Disponível em: https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2024/06/07/1717779627801_CARTAZ_SAS_bolsas_dges_2023.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Bolsas para estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%**. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/faq/bolsas-para-estudantes-com-incapacidade-igual-ou-superior-60. Acesso em: 18 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Contingente Prioritário para Candidatos com Deficiência**. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/contingente-especial-para-candidatos-com-deficiencia. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Diagrama do Ensino Superior**. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/diagrama_ensino_superior_portugues?plid=371. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Ensino Superior Português**. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/diagrama_ensino_superior_portugues?plid=371. Acesso em: 10 jun. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Nova Agenda de Competências para a Europa**. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/en/node/392. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). **Sistema do Ensino Superior Português**. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. **Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES)**. Disponível em: https://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. **Guia da Candidatura 2025** – Ensino Superior Público. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/guias/pdfs/GuiaCandPub2025.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTUGAL. **Lei n.º 66/79.** Educação especial. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/66-1979-365138. Acesso em: 30 mai. 2025.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/86.** Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418. Acesso em: 30 mai. 2025.

PORTUGAL. **Lei n.º 37/2003.** Estabelece as bases do financiamento do ensino superior. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/37-2003-656107. Acesso em: 01 jun. 2025.

PORTUGAL. **Lei n.º 38/2004**. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2004-480708. Acesso em: 28 jan. 2024.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/2006**. Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-2006-540797. Acesso em: 01 jun. 2025.

PORTUGAL. **Lei n.º 62/2007**. Regime jurídico das instituições de ensino superior. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/62-2007-640339. Acesso em: 02 jun. 2025.

PORTUGAL. **Lei n.º 116/2019**. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588. Acesso em: 02 jun. 2025.

PORTUGAL. **Observatório da Deficiência publica "Pessoas com Deficiência em Portugal** – Indicadores de Direitos Humanos 2023". Disponível em: https://pessoas2030.gov.pt/2023/12/18/observatorio-da-deficiencia-publica-pessoas-com-deficiencia-em-portugal-indicadores-de-direitos-humanos-2023/. Acesso em: 13 out. 2024.

PORTUGAL. **Portaria n.º 787/85.** Determina que seja estabelecido, por despacho ministerial anual, um acréscimo ao *numerus clausus* estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no ensino superior de candidatos portadores da respectiva habilitação legal e que sejam

deficientes físicos ou sensoriais. Disponível em https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/787-1985-178320. Acesso em: 30 mai. 2025.

PORTUGAL. **Universidade Aberta**. Disponível em: https://portal.uab.pt/conhecer-a-uab/. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIBEIRO, C. P. A Educação Especial em Portugal (1930-1980) – protagonistas, projetos e perspetivas[62]. In: **Educação no Brasil e em Portugal em Tempos de Ditaduras**. SÁ, E. F. de; FERREIRA, A. G.; MOTA, L.; ALBUQUERQUE, D. C. S. H. de. (Organizadores). 1.ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2023, p. 85-114. Disponível em: https://www.edufmt.com.br/product-page/educa%C3%A7%C3%A3o-no-brasil-e-em-portugal-em-tempos-de-ditaduras. Acesso em: 27 mai. 2025.

ROCHA, L. R. M. da; OLIVEIRA, J. P. de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 17, e19961, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961. Acesso em: 12 jun. 2025. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 3–20, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/FW5mFdnpZKxd9XjWJ9LsK3J. Acesso em: 23 maio 2025. https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002

ROSA, S. S. da**.** Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457–466, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yh8RkkJ4LKF84GGzvvZpjdd. Acesso em: 22 maio. 2025. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200012

SANTOS, C. D. da S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** 389f. Tese - Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação, Uberlândia, 2013.

SANTOS, W.; CUNHA, O. G. da. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como um novo paradigma para implementação de políticas sociais. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 665-693, jan./jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/43223/39449. Acesso em: 12 jun. 2025.

SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/14035. Acesso em: 28 jun. 2025. https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035

[62] Perspetivas, conforme o título do capítulo do livro

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/. Acesso em: 03 jul. 2025. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004

SHIROMA, E. O. Redes, *experts* e internacionalização de políticas educacionais. In: **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. BALL, S. J; MAINARDES, J. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2024. p. 46-80.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA; O. Estado, Capital e Educação: Reflexões Sobre Hegemonia e Redes de Governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n. 11, p.21-38, mai./ago. 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359/pdf_232. Acesso em: 30 abr. 2025.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002, 2. ed.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785. Acesso em: 04 mai. 2025. https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785

SOBRINHO, R. C.; de Sá, M. das G. C. S.; PANTALEÃO, E; JESUS, D. M. de. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out-Dez, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/Rptc5HtMYTfxnXy3dshTqLH/. Acesso em: 23 jul. 2024. https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400002

SOUZA, D.B. de; BATISTA, N.C. Uma perspectiva comparada sobre políticas públicas para a educação: Estudos sobre Brasil-Espanha. **Arquivos de análise de políticas educacionais**, v. 19, 2017. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2548. Acesso em: 28 dez. 2024. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2548

SOUZA, F. F. de; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 25, p. 831-853, out/dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjk4ZFSW5g/?lang=pt. Acesso em: 06 jan. 2025. https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500887

SOUZA, R. A. de; SANTOS, P. de M. A expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: o Caso do Curso de Empreendedorismo. **Revista Educação e Políticas em Debate,** v. 10, n. 2, p. 883-901, mai./ago. 2021. Disponível em:

https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57566/32292. Acesso em: 04 jul. 2025. https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-57566

TEODORO, A. **A Construção Política da Educação.** Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

UNIÃO EUROPEIA (UE). **Cedefop**. Disponível em: https://www.cedefop.europa.eu/pt/about-cedefop. Acesso em: 07 jun. 2025.

UNIÃO EUROPEIA (UE). **Eurostat**. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home. Acesso em: 07 jun. 2025

UNIÃO EUROPEIA (UE). **Programa Erasmus+.** Disponível em: https://erasmusmais.pt/erasmus/programa/#financiamento. Acesso em: 6 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Divisão de Acessibilidade e Inclusão (Dacin).** Disponível em https://prograd.ufu.br/unidades-organizacionais/divisao-de-acessibilidade-e-inclusao-dacin. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil (DIRES)**. Disponível em: https://proae.ufu.br/unidades-organizacionais/diretoria-de-inclusao-promocao-e-assistencia-estudantil. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (DIRVE)**. Disponível em: https://proae.ufu.br/unidades-organizacionais/diretoria-de-qualidade-de-vida-do-estudante. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Edital PROAE n.º 3/2025**. Disponível em: https://www.portal.prograd.ufu.br/servicos/Edital/cronograma/1055. Acesso em: 24 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Escola de Educação Básica - Eseba**. Disponível em: https://eseba.ufu.br/unidades/unidade-academica/eseba. Acesso em 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **ESTES:** Escola Técnica de Saúde. Disponível em: https://estes.ufu.br/unidades/diretoria/escola-tecnica-de-saude. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Guia do calouro 2025**. Uberlândia: UFU, 2025. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/guia_do_calouro_2025-1.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Ingresso**. Disponível em: https://prograd.ufu.br/matricula. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Matrícula**. Disponível em: https://prograd.ufu.br/matricula. Acesso em: 13 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Portaria PROAE n.º 79/ 2024**. Dispõe sobre as regras para aquisição de tíquetes e a atualização refeições dos valores das servidas nos Restaurantes Universitários da UFU. Disponível em: https://proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/documento/portaria_proae_no_79_de_01_de_fevereiro_de_2024_-_sei_23117.022899_2022_23.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Portaria Reito n.º 445/2024**. Estrutura Organizacional. Disponível em: https://ufu.br/organograma. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **PROAE**: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Disponível em: https://proae.ufu.br/institucional. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Programa Institucional de Acessibilidade dos(as) Estudantes (PIACE)**. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2024-73.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Programa Institucional de Acompanhamento e Apoio Pedagógico dos Estudantes (PIAAP)** .Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2023-54.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Programa Institucional de Creche dos Estudantes (PICE)**. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2024-64.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Programa Institucional de Inclusão Digital (PIID)**. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSEX-2023-47.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Programa Institucional de Moradia dos estudantes (PIME)** - Resolução CONSEX n.º 68/2024 -. Disponível em: https://proae.ufu.br/legislacoes/resolucao-consex-ufu-no-68-2024-programa-institucional-de-moradia-dosas-estudantes-pime. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Programa Institucional de Transporte dos Estudantes (PITE)**. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2024-65.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Programa Virtual de Formação (PROVIFOR).** Disponível em: https://prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-prograd-no-18-de-18-de-maio-de-2020-cria-o-programa-virtual-de-formacao. Acesso em 14: jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Quantidade de Estudantes** – Graduação (ano letivo 2024). Disponível em: https://dados.ufu.br/recurso/alunos-com-deficiencia-na-ufu-2deg-semestre2024. Acesso em: 24 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução CONGRAD nº 05/2019**. Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa Com Deficiência e da Comissão de Acompanhamento da Pessoa Com Deficiência na UFU Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2019-5.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução CONGRAD n.º 112, de 18 de agosto de 2023** - Regulamenta a prática da mobilidade internacional para estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2023-112.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.