UNIVERSIDADE
BEIRA INTERIOR

Incluir na (Uni)Diversidade

Anabela Baptista Costa Guerreiro

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação

abril 2026

Incluir na (Uni)Diversidade

Anabela Baptista Costa Guerreiro

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Profª Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco
Coorientadora: Profª. Doutora Sofia Malheiro da Silva

Júri:
Prof. Doutor Henrique Marques Pereira
Prof.ª Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco
Prof.ª Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho
Prof.ª Doutora Ana Artur Marques
Prof.ª Doutora Cristiana de Sousa Pizarro Bravo Madureira

março de 2026

Folha em branco

Declaração de Integridade

Eu, Anabela Baptista Costa Guerreiro, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição D 3116 do 3º ciclo em Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**. Em particular, declaro assumir integralmente a autoria do presente trabalho, afirmando não ter incorrido em qualquer forma de fraude académica, cujas tipologias conheço e reconheço, tendo observado rigorosamente as exigências de referenciação de frases, excertos, imagens e demais formas de criação intelectual. Asseguro ter conduzido todo o trabalho de forma ética, com respeito pelos outros e com orientação pelo bem comum, não tendo recorrido a qualquer prática de fabricação ou falsificação de resultados.

Universidade da Beira Interior, Covilhã, 07/04/2026

Assinado por: **ANABELA BAPTISTA COSTA GUERREIRO**
Num. de Identificação: 09616938
Data: 2026.04.19 16:28:15+01'00'

Folha em branco

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos *Direitos de Autor* e *Direitos Conexos*.
Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.
Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho:



Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações
CC BY-NC-ND
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Folha em branco

Dedicatória

Aos meus alunos e alunas, aos que foram, aos que são e aos que virão. Pela sua "beleza" e autenticidade, muitos não encontraram - e talvez não venham a encontrar - no ensino superior a resposta e a felicidade que procuram e merecem. Essa realidade convoca em nós - Estado, Sociedade, Escola e comunidade - sentimentos de indignação, mas também nos inspira a agir com motivação e esperança, contribuindo para um ensino superior cada vez mais inclusivo.

Folha em branco

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Luísa Branco, com quem aprendi muito e sem a qual não teria sido possível realizar esta investigação. Um agradecimento muito especial pela sua competência, disponibilidade, simpatia, paciência, confiança e incentivo, pois sem elas nunca teria acreditado em mim e na possibilidade de, um dia, terminar esta jornada.

À minha coorientadora, Professora Doutora Sofia Malheiro, pelo exemplo de força e resiliência, uma lutadora e inspiração para os desafios mais difíceis.

A todos os docentes da componente curricular do Doutoramento, pelas aulas, conselhos e ensinamentos.

Às colegas e aos colegas de Doutoramento, pela amizade, partilha e convívio enriquecedor.

À Universidade da Beira Interior, por me ter dado a oportunidade e todas as ferramentas.

Aos docentes e estudantes que participaram na investigação, pela disponibilidade em partilhar as suas histórias de vida.

A todos os meus amigos e amigas, em particular à minha amiga Ana Paula Coelho, pelo encorajamento e motivação permanentes.

Ao meu marido José, pelo apoio incondicional, pela compreensão nas minhas ausências e pelos afetos que foram a energia para esta longa caminhada.

Às minhas filhas, Adriana e Juliana, aos meus sogros e irmãos pela confiança e pelo orgulho que manifestaram pela minha aventura.

Às demais pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho ou participaram na minha vida.

Folha em branco

Resumo

A inclusão é um dos temas centrais da atualidade em todos os domínios da atividade humana e o da educação não é exceção. Assim, se a nível político a educação inclusiva tem sido identificada como um dos princípios basilares da ação das instituições de ensino, enquanto direito de todos e de cada um a uma educação de qualidade, nas escolas e nos estabelecimentos de ensino superior em particular, tende a ser vista como um desafio exigente, que impõe mudanças significativas a nível organizacional, à ação dos seus agentes e a toda a comunidade educativa. De facto, a inclusão dos estudantes em geral e dos estudantes com Necessidades Específicas (NE) no Ensino Superior (ES) não tem sido consensual e o seu acesso, participação e sucesso académico encontram diversos constrangimentos que urge analisar e a que é necessário responder de forma a guiar as mudanças institucionais e levar à assunção das responsabilidades que o ES tem para com o desenvolvimento social. O presente trabalho, partindo da questão de investigação "Como é que a instituição de ensino superior em estudo promove o seu compromisso com uma educação inclusiva?", analisa as perceções dos intervenientes numa instituição de ensino superior (IES), localizada no centro/interior do país, sobre as respostas educativas que esta oferece e identifica os desafios que a instituição terá de enfrentar no cumprimento do desígnio da inclusão. Para tal, optou-se por uma investigação de cariz qualitativo através da implementação de um estudo de caso que procurou identificar os principais constrangimentos e potencialidades desta comunidade educativa nos domínios organizacionais, pedagógicos e atitudinais. A recolha dos dados envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas a oito estudantes e de dois grupos focais com treze docentes. A análise da informação foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, com o auxílio do software WebQDA.

Tendo como referência aqueles testemunhos, pôde-se concluir que a ausência de mecanismos institucionais sólidos de comunicação e colaboração entre as escolas secundárias e a IES em estudo compromete a equidade no acesso dos estudantes com NE ao ES. Ficou evidente que a transição entre aqueles níveis de ensino continua a ser encarada, em grande medida, como uma responsabilidade individual dos estudantes e das suas famílias, comprometendo a criação atempada de planos de apoio pedagógico individualizados e o ajustamento dos contextos de aprendizagem. No que diz respeito à implementação de medidas inclusivas que proporcionem a permanência dos estudantes com NE na IES em análise, constatámos que o apoio específico aos mesmos é manifestamente insuficiente e caracteriza-se por práticas informais e pontuais. O estudante com NE não se sente verdadeiramente incluído, seja por não encontrar

condições organizacionais que permitam aceder a serviços de apoio ou a ambientes promotores da sua autonomia e autodeterminação, seja por se sentir estigmatizado, seja ainda por respostas pedagógicas discriminatórias e excludentes. A acessibilidade ao currículo, tal como é atualmente assegurada na IES em análise, mostra-se limitada, pouco estruturada e insuficiente para garantir a equidade e o sucesso académico dos estudantes. De salientar que tanto os estudantes como os docentes entrevistados no estudo apontam a ausência de políticas públicas como um dos maiores entraves à inclusão. Os docentes referem ainda a falta de orientação institucional e a inexistência de estratégias concertadas que lhes permitam agir de forma sistemática.

O estudo de caso analisado evidencia, pois, a presença de barreiras nos planos sistémico, contextual, institucional e individual, refletindo a necessidade da IES em estudo encarar a inclusão dos seus estudantes como uma construção coletiva e multidimensional ultrapassando abordagens fragmentadas ou lineares. Promover a inclusão implica reconhecer a interdependência entre a singularidade de cada estudante e o contexto, entre o individual e o institucional, entre o biológico, o social e o cultural. Com base nesta premissa, propõe-se um **modelo explicativo da inclusão no ES**, que sistematiza os dados recolhidos e evidencia a articulação entre as dimensões referidas. O modelo apresenta uma leitura integrada da inclusão como fenómeno dinâmico, relacional e sistémico, sustentado em princípios da complexidade e da abordagem sociocultural, que permitem ultrapassar visões normativas ou dicotómicas da diferença.

Palavras-chave

Inclusão; equidade; educação inclusiva; necessidades específicas; ensino superior; instituições de ensino superior

Abstract

Inclusion is one of the central issues of our time across all areas of human activity, and education is no exception. Thus, while at the political level inclusive education has been identified as one of the fundamental principles guiding the action of educational institutions — as a right of everyone to a quality education — in schools and particularly in higher education institutions, it tends to be seen as a demanding challenge. It requires significant changes at the organizational level, in the actions of its agents, and across the entire educational community. In fact, the inclusion of students in general, and of students with Special Needs (SN) in Higher Education (HE) in particular, has not been consensual. Their access, participation, and academic success face several constraints that must be analyzed and addressed to guide institutional change and ensure that HE fulfills its social development responsibilities. Guided by the research question, *"How does the higher education institution under study promote its commitment to inclusive education?"*, this study analyzes the perceptions of stakeholders at a higher education institution (HEI) located in the central/interior region of the country regarding the educational responses offered by the institution. It also seeks to identify the challenges the institution must face in fulfilling the goal of inclusion. To this end, a qualitative research approach was adopted through the implementation of a case study, aiming to identify the main constraints and strengths of this educational community in the organizational, pedagogical, and attitudinal domains. Data collection involved conducting semi-structured interviews with eight students and two focus groups with thirteen teachers. Data analysis was carried out using content analysis, with the support of WebQDA software.

Based on those testimonies, it can be concluded that the absence of solid institutional mechanisms for communication and collaboration between secondary schools and the HEI under study undermines equity in the access of students with SN to higher education. It became clear that the transition between these levels of education continues to be seen, to a great extent, as the individual responsibility of students and their families. This compromises the timely creation of individualized pedagogical support plans and the adjustment of learning contexts. Regarding the implementation of inclusive measures that support the retention of students with SN in the HEI analyzed, it was found that the specific support provided to them is manifestly insufficient and characterized by informal and occasional practices. Students with SN do not feel truly included — either because they do not find organizational conditions that allow access to support services or environments that foster autonomy and self-

determination, or because they feel stigmatized, or because of discriminatory and exclusionary pedagogical practices. Curricular accessibility, as currently ensured at the HEI analyzed, is limited, poorly structured, and insufficient to guarantee equity and academic success. It is worth noting that both the students and the teachers interviewed in the study identified the lack of public policies as one of the main barriers to inclusion. Teachers also mentioned the absence of institutional guidance and the lack of coordinated strategies that would allow them to act systematically.

The analyzed case study thus reveals the presence of barriers at systemic, contextual, institutional, and individual levels, reflecting the need for the HEI under study to approach student inclusion as a collective and multidimensional process, rather than through fragmented or linear approaches. Promoting inclusion entails recognising the interdependence between the uniqueness of each student and the context, between the personal and the institutional, and between the biological, social, and cultural dimensions. Based on this premise, an explanatory model of inclusion in higher education is proposed, systematizing the collected data and highlighting the interaction among the aforementioned dimensions. The model presents an integrated interpretation of inclusion as a dynamic, relational, and systemic phenomenon, grounded in principles of complexity and the sociocultural approach, allowing for the overcoming of normative or dichotomous views of difference.

Keywords

Inclusion; equity; inclusive education; special needs; higher education; higher education institutions

Introdução **1**
Capítulo 1 – O Paradigma da Inclusão **7**
1.1 - A educação no rumo a um novo paradigma 7
1.2 - A escola no caminho da inclusão: os antecedentes 12
1.3 - Os desafios da educação inclusiva 19
Capítulo 2 – Políticas de Inclusão em Contexto Educativo **30**
2.1 - Políticas internacionais de inclusão: compromissos e desafios 30
2.2 - Políticas de inclusão no contexto português: constrangimentos e desafios 39
2.2.1 - Políticas de inclusão na escolaridade obrigatória 39
2.2.2 - Políticas de inclusão no ES 50
Capítulo 3 – Educação Inclusiva no Ensino Superior **65**
3.1 - Regime geral de acesso ao ES 65
3.2 - Acesso dos estudantes com NE ao ES 70
3.3 - Principais dificuldades dos estudantes com NE no acesso e ingresso no ES 73
3.4 - Permanência dos estudantes com NE no ES 79
3.4.1 - Políticas, serviços e modelos de apoio aos estudantes com NE 79
3.4.2 - Condições de acessibilidade física e digital nas IES 89
3.4.3 - A inclusão académica e social dos estudantes com NE 97
3.4.3.1 - Interação dos estudantes com NE com os seus pares e docentes 99
3.4.3.2 - Reorganização das práticas pedagógicas no ES 105
3.4.4 - O currículo e o desenho universal para a aprendizagem (DUA) 112
3.4.5 - Desafios da educação inclusiva no ES 121
Capítulo 4 – Estudo Empírico **131**
4.1 - Enquadramento metodológico 131
4.1.1 - Objetivos e questões de investigação 132
4.1.2 - Estudo de caso 138
4.2 - Procedimentos e questões éticas 140
4.3 - Caracterização dos participantes do estudo 144
4.4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados 148
4.4.1 - Entrevista semiestruturada 148
4.4.2 - Grupos focais 152
4.5 - Análise dos dados 154
4.5.1 - Resultados das entrevistas aos estudantes 159
4.5.2 - Resultados dos grupos focais 190
Capítulo 5 - Discussão dos Resultados **218**
5.1 - Discussão e resposta às questões de investigação 218
Conclusões **251**
Limitações e sugestões para investigações futuras 256

Referências 258
Apêndices..... 333
Apêndice I - Pedido de Parecer à Comissão de Ética da IES..... 334
Apêndice II - Declaração de Consentimento Livre, Informado e Esclarecido 342
Apêndice III - Folha de Assinaturas e de Comprometimento das investigadoras..... 345
Apêndice IV - Guião das Entrevistas – Estudantes..... 347
Apêndice V - Roteiro dos Grupos Focais – Professores 350
Apêndice VI -Transcrição das Entrevistas – Estudantes 353
Apêndice VII - Análise de Conteúdo - Estudantes (códigos árvore/livres) 426
Apêndice VIII - Análise de Conteúdo – Estudantes (categorias e subcategorias)..... 429
Apêndice IX - Transcrição dos Grupos Focais (GF1 e GF2) – Professores 480
Apêndice IX - Análise de Conteúdo - Professores (códigos árvore/livres) 523
Apêndice X - Análise de Conteúdo - Professores (categorias e subcategorias)..... 526

Lista de Figuras

Figura 1 – Abordagem multinível de acesso ao currículo

Figura 2 – Dimensões da educação inclusiva no ensino superior

Folha em branco

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Tipo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Tabela 2 – Dados dos estudantes entrevistados

Tabela 3 – Dados dos docentes (Grupo Focal 1 – GF1)

Tabela 4 – Dados dos docentes (Grupo Focal 2 – GF2)

Folha em branco

Lista de Acrónimos

ACCSEHP	Association Canadienne des Conseillers aux Étudiants Handicapés au Postsecondaire (Canadá)
AERA	American Educational Research Association
AMA	Agência para a Modernização Administrativa
APPACDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
ATM	Automated Teller Machine
BAES	Biblioteca Aberta de Ensino Superior
B-ON	Biblioteca do Conhecimento Online
CAA	Centros de Apoio à Aprendizagem
CAST	Center for Applied Special Technology
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
COVID	CoronaVirus Disease
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
CTeSP	Cursos Técnicos Superiores Profissionais
DGE	Direção Geral de Educação
DGEEC	Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção Geral do Ensino Superior
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EASNIE	European Agency for Special Needs and Inclusive Education
EENET	Enabling Education Network
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ePUB	Electronic Publication
ES	Ensino Superior
FAL	Federação Académica de Lisboa
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
FNE	Federação Nacional da Educação
FOTIM	Foundation of Tertiary Institutions of the Northern Metropolis
GAP	Gabinete de Apoio ao Aluno
GTAEDES	Grupo de Trabalho de Serviços de Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior
GT-NECTES	Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência Tecnologia e Ensino Superior
HTML	HyperText Markup Language
IES	Instituição/Instituições de Ensino Superior

JNE	Júri Nacional de Exames
INR	Instituto Nacional para a Reabilitação
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MTSSS	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
NE	Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OLX	Online eXchange
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDF	Portable Document Format
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
PLAES	Plataforma Acessível para o Ensino Superior
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
SAPA	Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio
SECTES	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TA	Tecnologia Assistida
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TEsP	Técnico Superior Profissional
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSI	Technical Support Instrument
UE	União Europeia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WCAG	Web Content Accessibility Guidelines
WEB	World Wide Web
WebQDA	Web Qualitative Data Analysis

Introdução

A educação é um "campo da vida social aberto à inquirição, à produção de saberes e ao conhecimento científico e, portanto, à sua própria evolução e enriquecimento", sendo urgência das Ciências Sociais a produção de um conhecimento útil e pertinente para os profissionais que trabalham neste domínio (Boavida & Amado, 2008, p. 177). A reconstrução de novos caminhos na educação, ou seja, o ato de pesquisa em educação, deve incentivar a investigação com o intuito de abrir novos horizontes, desconstruir ideias consolidadas, suscitando a necessidade de construção de novos conhecimentos (Brzezinski, 2016). A educação reporta-se, pois, a uma caminhada de aperfeiçoamento, cabendo às ciências da educação 'explicar' e 'compreender' a complexidade do fenómeno educativo por forma a construir um património de saberes que ficará ao dispor das práticas (Amado, 2011). Investigar no quadro das ciências da educação implica, portanto, "um compromisso ético, com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral" (Amado, 2014, p. 28).

O mundo está em constante mudança e a educação deve acompanhar tal mudança, atendendo ao "trânsito" e à própria velocidade com que os saberes científicos se cruzam e se consolidam e que vão para lá da taxonomia e das fronteiras disciplinares clássicas, exigindo a integração das novas tecnologias e a monitorização da circulação dos estudantes em vários ambientes de aprendizagem. Mas um dos maiores desafios que enfrentamos resulta do afluxo em grande número de estudantes à formação superior provenientes de trajetórias escolares muito diversificadas, com expetativas e motivações dissemelhantes (Ramos do Ó, 2024). Nas últimas décadas as IES abriram-se ao mundo e expandiram-se de um modo nunca antes visto. Se o século XX permitiu uma operação civilizacional gigantesca, concretizando a transmutação de cada criança e jovem em estudante no ensino básico e secundário, a atualidade não pode evitar debruçar-se sobre a dimensão, o significado e o alcance que estão supostos, na possibilidade, e mesmo na promessa reiterada pelas várias autoridades, da expansão ilimitada da figura do estudante formado nas IES. Longe vão os tempos em que este nível de ensino albergava apenas estudantes oriundos das elites, com bases culturais e socioeconómicas muito próximas que se matriculavam nas suas faculdades de eleição, e para os quais *grosso modo* a aula magistral e a tutoria pareciam funcionar, ou só raramente se viam questionadas (Ramos do Ó, 2024).

A Conferência Mundial sobre Educação Superior da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), que teve lugar em Paris a 9 de outubro de 1998, produziu um documento final denominado *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: Visão e ação*, em cujo preâmbulo se pode ler em jeito de balanço retrospetivo:

> A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. (UNESCO, 1998)

Duas décadas mais tarde, já em 2017, a Comissão Europeia emitiria o *Comunicado sobre uma nova Agenda da União Europeia* (UE) *em prol do ensino superior* no qual começava por constatar o papel essencial do ES – sublinhando que a procura de "pessoas altamente qualificadas e socialmente empenhadas" era não só "cada vez maior" como se encontrava "em evolução" –, para perspetivar que, em 2025, "metade dos postos de trabalho" deverão "exigir qualificações de alto nível". Nessa linha de raciocínio lembrava que a UE estava então "no bom caminho para cumprir o objetivo de 40% de licenciados" que fora traçado como parte da estratégia Europa 2020 e do quadro estratégico no domínio da educação e formação (Comissão Europeia, 2017, pp. 2–3). Números globais, sistematizados por António Novoa (2019, p. 56), mostram que efetivamente:

> Nos últimos vinte e cinco anos triplicou o número de estudantes do ES no mundo. Hoje as estatísticas apontam para mais de 200 milhões e, dentro de uma década, para 300 milhões. São números impressionantes. Estamos a falar de 4% da população mundial.

O mesmo autor conclui: "não se trata, apenas, de uma transformação quantitativa, mas de uma mudança qualitativa, com consequências na missão e na organização das universidades".

O governo português assumiu igualmente o objetivo da plena convergência com os objetivos assinalados pela UE. No prefácio que escreveu para o *Higher Education, Research and Innovation in Portugal: Perspectives for 2030*, o ministro Manuel Heitor (2018, p. 3) apontava para a meta de "40% de graduados no ES, entre os 30 e 34 anos, para 2020 (enquanto que em 2016 havia apenas 35%), de 50% para

2030, e de 60% na casa dos 20 anos em 2030". Já relativo igualmente ao ano de 2018, no seu relatório *Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal,* a OCDE (2019a, p. 75) congratulava-se com a "grande expansão" do sistema de ES em Portugal nas últimas duas décadas.

É neste contexto de acelerada abertura e mudança que os problemas da inclusão e da equidade ganham grande significado e se têm vindo a inscrever de forma gradual na agenda da investigação educacional. Contudo, apesar dos avanços, continua a assistir-se à sub-representação de alguns grupos sociais, nalguns casos devido a mecanismos de acesso que tendem a reproduzir as desigualdades sociais (Dias 2015; Vieira & Vieira, 2019) e mantém-se o problema do insucesso e abandono escolar (DGEEC, 2023), problema esse já identificado há mais de duas décadas (Banha, 2017) e que é mais evidente nalguns grupos sociais. Por exemplo, relativamente aos estudantes com NE, não obstante ter aumentado o número de diplomados, também se assistiu a um agravamento ao nível da interrupção da inscrição, que poderá ser um indicador de abandono escolar (Pinto et al., 2023). Assim, não obstante, ser uma realidade e um desígnio político (Comissão Europeia, 2017; Conselho da União Europeia, 2021), a inclusão e a diversidade de públicos no ES também colocam desafios à efetiva igualdade de oportunidades de ser bem-sucedido. A inclusão não diz apenas respeito à presença de uma diversidade de grupos sociais nos sistemas educativos, mas também à qualidade das experiências sociais e de aprendizagem que os estudantes vivem nesses sistemas, que se traduzirão na possibilidade de desenvolverem um conjunto de competências em conformidade com expectativas pessoais e sociais (Bracho-Fuenmayor et al., 2023). Como refere Meyer (2021), "é da responsabilidade, ética e económica, da instituição não só atrair estudantes talentosos e diversos, como também providenciar-lhes suporte ao longo da sua carreira académica" (p. 142). Contudo, responder à diversidade das características, condições e necessidades dos estudantes, no contexto de um sistema comum e com vista ao sucesso de todos, não é fácil. Entendemos que tal desafio requer, num primeiro momento, um olhar atento aos diferentes grupos e às dificuldades e necessidades que eles identificam e, simultaneamente, um olhar para as instituições que os recebem e às dificuldades que, também, elas identificam. Que dificuldades e necessidades são identificadas pelos diferentes grupos? E que dificuldades e necessidades existem ao nível das instituições de ensino superior?

A presente investigação, numa abordagem qualitativa, pretende dar o seu pequeno contributo na resposta àquelas questões, tomando como base uma IES do interior/centro do país e para a qual procura fazer um levantamento dos seus principais constrangimentos, facilitadores e desafios com vista a mudanças institucionais que possibilitem responder ao repto da inclusão. Assim, o tema desta investigação centra-se na inclusão no ES tendo como base um estudo de caso de uma universidade, a partir do qual procuramos a resposta à seguinte questão: Como é que a IES em estudo responde ao compromisso de uma educação inclusiva? Para responder à questão, tornou-se essencial conhecer as perceções que os estudantes com NE e docentes da IES em estudo têm, sobre as respostas educativas inclusivas que aquela oferece. Foram selecionados oito estudantes e treze docentes de diferentes faculdades que compõem a IES. Considerando a sua adequação ao objeto e ao tipo de estudo, utilizámos o inquérito por entrevista com os estudantes, sendo esta de natureza semiestruturada, e realizámos grupos focais com os docentes. Os dados do presente estudo foram analisados com recurso à análise de conteúdo e optámos pela utilização do webQDA para criar categorias, codificar, controlar, filtrar e procurar os dados.

Com a realização desta investigação temos, pois, a pretensão de alertar para os desafios de uma educação superior inclusiva e para a necessidade de mudanças organizacionais, pedagógicas e atitudinais no contexto da IES em apreço. Pensamos que a atualidade do tema, associada ao facto de haver poucos estudos nesta linha de investigação em Portugal, e ainda o facto de ser uma investigação pioneira na IES em estudo, constitui o seu maior interesse. Consideramos que os objetivos da investigação foram atingidos plenamente, se dela resultarem ecos e reflexões que mereçam ponderação no contexto académico em estudo, com implicações na definição das suas políticas e práticas inclusivas dos seus vários agentes, com os benefícios para si e para outras IES.

Quanto à estrutura da tese, a mesma divide-se em cinco capítulos. O Capítulo I, II e III correspondem ao enquadramento teórico, o Capítulo IV corresponde ao estudo empírico, o Capítulo V à discussão dos resultados. Apresentamos ainda as conclusões e limitações do estudo e sugerimos linhas de investigação futuras.

O Capítulo 1, *O Paradigma da Inclusão*, foi subdividido em três subcapítulos, a saber, *A educação* no *rumo a um novo paradigma*; *A escola no caminho da inclusão: os antecedentes* e *Educação inclusiva: desafios*.

Neste capítulo procuramos os alicerces teóricos da nossa argumentação, socorrendo-nos da *Teoria da Complexidade* de Edgar Morin e do alinhamento concetual de Vygotsky e Skliar que sustentam os princípios filosóficos e epistemológicos do paradigma da inclusão. À luz de tais princípios, procuramos clarificar os conceitos de inclusão, educação inclusiva e estudantes com NE e procuramos ainda identificar os principais desafios da educação inclusiva.

O Capítulo 2, *Políticas de Inclusão em Contexto Educativo*, foi subdividido em dois subcapítulos, a saber, *Políticas internacionais de inclusão: compromissos e desafios* e *Políticas de inclusão no contexto português: constrangimentos e desafios* que por sua vez se subdividiu ainda em *Escolaridade obrigatória* e *Ensino superior*.

Os normativos são mecanismos importantes para a promoção da inclusão nos contextos educativos. Neste sentido torna-se importante identificar e analisar, neste capítulo, as políticas educativas internacionais e nacionais que promovem uma educação inclusiva, tendo sempre presente que o enquadramento legislativo nem sempre se traduz em políticas institucionais e práticas inclusivas e exige às instituições de ensino mudanças significativas a nível organizacional e na ação dos seus agentes.

O Capítulo 3, *Educação Inclusiva no Ensino Superior*, foi subdividido em seis subcapítulos, a saber, *Regime geral de acesso ao ES*; *Acesso e ingresso dos estudantes com NE no ES*; *Principais dificuldades dos estudantes com NE no acesso e ingresso no ES*; *Permanência dos estudantes com NE no ES* e, por último, *Desafios da educação inclusiva no ES*.

O subcapítulo *Permanência dos estudantes com NE no ES* foi ainda subdividido em *Políticas, serviços e modelos de apoio aos estudantes com NE*; *Acessibilidade física e digital nas IES*; *Inclusão académica e social dos estudantes com NE* subdividido, por sua vez, em *Interação dos estudantes com NE com os seus pares e* docentes e *Reorganização das práticas pedagógicas no ES* e, por último, *O currículo e o desenho universal para a aprendizagem (DUA).*

Centrados no ES, no Capítulo 3, pretendemos, à luz da literatura existente a nível internacional, mas sobretudo no contexto português, identificar as condições de acesso neste nível de ensino e todas as dimensões institucionais que influenciam a inclusão dos estudantes com NE nas IES que frequentam. Procura-se também

identificar os principais desafios que o ES enfrenta, tendo em conta a inclusão dos estudantes com NE.

O Capítulo 4 refere-se ao *Estudo Empírico* que se subdivide em *Enquadramento metodológico*, onde procuramos definir os objetivos e questões de investigação, opções metodológicas de uma investigação qualitativa e explicitar as condições e razões de um estudo de caso. Clarificamos algumas questões e procedimentos éticos adotados, caracterizamos os participantes, estudantes e docentes da IES em estudo e identificamos e explicamos as técnicas de recolha dos dados. Os dados são apresentados e analisados.

O Capítulo 5 inclui a discussão e resposta às questões de investigação, a saber: Como se implementa a articulação entre as escolas secundárias e a IES em estudo aquando do acesso dos estudantes com NE ao/à ES/IES?; Como são divulgadas/operacionalizadas as condições específicas de acesso ao ES dos estudantes NE?; Como é que os estudantes com NE e famílias perspetivam/experienciam o acesso/ingresso ao ES?; Como é assegurada por parte dos serviços da IES em estudo um apoio específico aos estudantes com NE?; Como é assegurada aos estudantes com NE a acessibilidade ao currículo e atividades curriculares na IES em estudo?; Como é que os estudantes com NE experienciam a vida escolar/académica na IES em estudo?; Como é que os fatores sistémicos e de contexto influenciam as respostas de inclusão da IES?

Capítulo 1 – O Paradigma da Inclusão

1.1 - A educação no rumo a um novo paradigma

As sociedades contemporâneas vivem em movimento acelerado e são simultaneamente o impulso e a consequência de transformações sociais, geopolíticas, climáticas, científicas e tecnológicas, quase todas velozes e não uniformes. A construção de previsões e visões do futuro desenvolve-se, assim, em terrenos instáveis, é mais suscetível ao envelhecimento prematuro das suas propostas e configura-se como um apetecível instrumento nas agendas políticas nacionais e internacionais. A este propósito, Edgar Morin, em *Leçons d'un siècle de vie* (2021), salienta a falibilidade dessas projeções e a precariedade do seu ponto de partida quando afirma que a vida lhe ensinou a deixar de acreditar na permanência do presente, na continuidade do que se segue e na previsibilidade do futuro. Ao mesmo tempo, alerta para a inexorabilidade de curtas e repentinas erupções imprevisíveis que podem abalar favorável ou desfavoravelmente a vida dos cidadãos, das nações e da humanidade. A guerra na Ucrânia, após a invasão pela Federação Russa, em fevereiro de 2022, foi um desses acontecimentos disruptivos desfavoráveis, afetou a Europa e a ordem internacional, em aspetos como a segurança, o bem-estar das populações e a conjuntura geopolítica mundial. A pandemia causada pela COVID-19 também foi um acontecimento disruptivo, à escala mundial, e veio mostrar, nomeadamente nos setores da saúde e da educação, que sistemas munidos de planos de contingência mais robustos, baseados em práticas prospetivas, foram mais resilientes, respondendo melhor e mais rapidamente à situação de crise (OCDE, 2020; Banco Mundial, 2020). A exploração de futuros possíveis e alternativos parece ser, pois, uma realização assumidamente falível, mas desejável. Tomando esta premissa como fundo, é importante refletir sobre o caminho da educação, para se perceber de onde viemos e para onde queremos ir.

É um facto que o direito de todas as crianças e jovens à educação é assegurado em inúmeros tratados internacionais e textos sobre o assunto, e foi firmado por instrumentos juridicamente vinculativos e não vinculativos e, portanto, os países têm a obrigação de respeitar, proteger e cumprir o direito de todos os estudantes à educação (UNESCO, 2014). No entanto, incluir todos os estudantes e garantir que cada indivíduo tenha uma oportunidade igual e personalizada para o progresso em termos de educação ainda é um desafio em quase todos os países. Apesar do louvável progresso alcançado nas duas últimas décadas para expandir o acesso à

educação básica, esforços adicionais são necessários para minimizar barreiras à aprendizagem e garantir que todos os estudantes em escolas e noutros setores da educação possam usufruir genuinamente de um ambiente inclusivo. A *Agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, cujo objetivo é não deixar ninguém para trás, fornece uma oportunidade única de construir sociedades mais inclusivas e equitativas. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) sobre educação clama por uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030 e enfatiza a inclusão e a equidade como alicerces para uma educação e aprendizagem de qualidade. O ODS 4 também pede a construção e atualização de instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e às questões de género, de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro, não violento, inclusivo e eficaz para todos.

Para alcançar esses objetivos ambiciosos, os países devem garantir inclusão e a equidade dentro e por meio de seus sistemas educacionais e programas. Isso inclui tomar medidas de prevenção e lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, disparidade, vulnerabilidade e desigualdade no acesso à educação, participação e conclusão, bem como nos processos de aprendizagem e seus resultados. Também requer a compreensão da diversidade dos estudantes como oportunidade para melhorar e democratizar a aprendizagem para todos eles.

No fundo, a mensagem principal é simples: todo estudante é importante e tem igual importância. A complexidade mostra-se, no entanto, quando tentamos colocar essa mensagem em prática. Acreditamos que para implementar essa mensagem será necessária a mudança de pensamento e atitudes em todos os níveis do sistema educacional, dos docentes na sala de aula àqueles responsáveis por políticas nacionais e internacionais. Por isso, a promoção da inclusão e da equidade nas sociedades atuais não se pode reduzir a mudanças técnicas e organizacionais, ela aponta uma clara direção filosófica que implica o desenvolvimento de uma cultura recetiva e solidária no interior das instituições, nomeadamente, das instituições escolares.

A teoria da Escravatura Natural de Aristóteles (384-322 a.C.) evidencia que a natureza está dividida em duas partes: uma delas tem a função de mandar e a outra tem a função de obedecer e é natural que o homem livre mande no escravo, que o pai mande no filho, que o professor mande no estudante. Quem manda está pleno de razão e vontade e quem obedece está privado destas e é do seu interesse ser

tutelado. Este paradigma amparou o processo civilizatório a partir da Europa, as relações assimétricas entre culturas e pessoas, a transformação das diferenças em desigualdades (Marquezan, 2005).

Neste início do século XXI parece que estas desigualdades entre os homens e as injustiças sociais se acentuaram, o fosso entre os ricos e os pobres continua a aumentar à escala nacional e internacional, não encontramos solução para os conflitos bélicos que proliferam e preenchem o nosso quotidiano de informação. Para Wallerstein, no seu livro *Historical Capitalism* (1983), citado por Rodrigues (2006), parece haver agravamentos sensíveis dos conflitos à medida que nos aproximamos do tempo presente e cada século fez mais vítimas devido a guerras que o anterior. Neste sentido, Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), citados pelo mesmo autor, defendem que as instituições sociais se defrontam com novas questões de exclusão social ao nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade.

A sociedade nesta "*Era Planetária*" (Morin, 2002), caracterizada por um terreno controverso, desigual e complexo deve, pois, promover uma profunda revisão concetual sobre o conhecimento, o indivíduo e as suas relações e a própria escola, e é esta revisão que enquadra a crise paradigmática da modernidade e onde se aviva a necessidade da mudança de um "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente". Nesta conceção paradigmática o autor refere que:

> Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (Morin, 2002, p. 60)

A quebra na confiança epistemológica do paradigma dominante é produzida por uma pluralidade de fatores. Santos (2003) salienta a este propósito que todo o conhecimento científico-natural é ele próprio também um conhecimento social, é local e total, é autoconhecimento e visa constituir-se em senso comum.

No paradigma emergente o conhecimento tende a não ser dualista uma vez que os avanços da biologia e da física, ao possibilitarem um melhor conhecimento das características da auto-organização, metabolismo e autorreprodução hoje também encontrados nos sistemas pré-celulares das moléculas, questionam a distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre o humano e o não humano. Por outro lado,

os conceitos de historicidade e de processo de liberdade, de autodeterminação e até de consciência antes reservados aos seres humanos são empregues em teorias típicas da ciência natural. Nesta linha de pensamento, começa-se hoje a reconhecer uma dimensão psíquica na natureza, da qual a mente humana é apenas uma parte (Santos, 2003).

Ainda nesta linha de pensamento, Santos defende que o rigor do conhecimento científico que implica a restrição/especialização do objeto estudado, aumenta a sua divisão e isso conduz a uma excessiva divisão do conhecimento. A esta especialização do conhecimento, o autor contrapõe a necessidade da ciência do paradigma emergente incentivar os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem uma vez que, segundo Miguel Torga, citado pelo autor (2001, p. 18) " o universal é o local sem paredes", o mesmo será dizer, substituindo universal pelo global, que o "global é o local sem paredes" e, portanto, o local deixou de ser apenas local.

A modernidade científica, ao valorizar a objetividade, o rigor metodológico e não considerar os valores humanos, consagrou o homem como sujeito epistémico e o expulsou enquanto sujeito empírico. Essa distinção dicotómica entre sujeito/objeto, antes pacífica, já não o é. "O objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento" (Santos, 2001, p. 83). Neste enquadramento o paradigma emergente alarga infinitamente a conceção de ciência: a dúvida, a incerteza, vista como limitação pela ciência moderna, é admitida como fundamental para conhecer o mundo que mais que controlado tem que, segundo Santos (2001), ser contemplado, aproximando-se da criação literária e artística.

O conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Na ciência emergente o conhecimento científico precisará, pois, de ser convertido em conhecimento do senso comum, traduzido em sabedoria de vida. Esta é a prudência da nossa aventura científica. "A prudência é a nossa insegurança" diz Santos (2003, p. 91) e "tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer".

A necessária mudança de paradigma ditada pela nova ordem social mundial requer que a instituição escolar se reveja e se ressignifique e é a partir desta ressignificação dos seus paradigmas que emerge a educação inclusiva, esta é aliás sinónimo de "luta civilizacional que não esquece de onde viemos, que analisa onde estamos para nos ajudar a perceber para onde queremos ir" (Rodrigues, 2020).

Na construção de uma educação inclusiva Rodrigues (2020) defende que devemos afastarmo-nos de todos os princípios fundamentalistas que privilegiam uma visão inflexível e única de uma dada realidade. Desvalorizando o contexto em que os fenómenos sociais ocorrem, o pensamento fundamentalista não contextualiza os assuntos em análise, as circunstâncias em que o fenómeno ocorre não são relevantes, as polémicas e as diferentes opções são consideradas como uma perda de tempo. O debate e o conhecimento são vistos como empecilhos à ação e os processos sociais, económicos e educacionais são encarados como fenómenos simples que precisam de uma análise simples, imediata e não complexa.

A recusa da confluência de múltiplos entendimentos, de múltiplas contribuições e perspetivas para entender os fenómenos complexos leva à recusa da diversidade e desconsidera a existência de várias perspetivas de igual dignidade para entender determinado fenómeno. A recusa da diversidade implica a procura da homogeneidade de pensamento, impõe um código de ideias, a desvalorização e segregação das pessoas e culturas que não sejam concordantes com a visão oficial de um dado fenómeno. Esta visão, reforça aquele autor, procura um certo ideário de perfeição, uma perfeição em que cada pessoa e cada grupo social ocupam o seu lugar e assumem o seu papel pré-determinado na sociedade e no mundo: "procurar esta "perfeição" só pode, tal como a procura da homogeneidade, ser conseguida à custa de uma enorme violência simbólica e real" (Rodrigues, 2020, p. 220).

Contrapondo-se ao fundamentalismo, Edgar Morin (2008) estabelece as bases concetuais de uma teoria da complexidade: vivemos em sistemas sociais com um enorme grau de incerteza que é determinada pelo número enorme de interações. Assim, Morin (2008) defende que entendemos melhor a pertinência de uma perspetiva da complexidade quando constatamos a imprevisibilidade dos percursos das sociedades e o número exponencial de interações que elas geram. Para corroborar a sua teoria, o autor defende que as relações em sociedade, estabelecem-se numa lógica de "rede", isto é, numa lógica de disseminação, influência e interação entre as estruturas que, sendo de diferente natureza, comunicam horizontalmente e criam estruturas e sistemas que não foram

planeados e previstos. Esta imprevisibilidade leva-o a salientar que é a incerteza que nos leva à imprevisibilidade das nossas ações e num sistema complexo, não se verifica o efeito de ação-reação, isto é, uma determinada ação, mesmo propositiva e deliberada, pode não originar os efeitos que se pretendiam.

Do pensamento de Edgar Morin poderemos depreender que existe uma imprevisibilidade inerente às ações que se desenvolvem, sendo frequente, por exemplo, que pequenas ações conduzam a grandes alterações e grandes intervenções originem resultados modestos ou até uma ação concebida com um objetivo preciso venha a obter resultados completamente inesperados. Podemos concluir, também, que aquilo que achamos certo hoje pode não o ser amanhã, e, portanto, o conhecimento da realidade social é também, na sua construção, imprevisível e extremamente volátil.

Atendendo a este enquadramento teórico, partilhamos também da opinião de Rodrigues (2020), segundo a qual vivemos numa sociedade complexa e de complexidade crescente e o número e a incerteza das nossas relações nas nossas sociedades não se coadunam com explicações fundamentalistas, mas procura um conhecimento alicerçado em inúmeras variáveis complexas e imprevisíveis.

1.2 - A escola no caminho da inclusão: os antecedentes

Perante a complexidade das relações e conexões nas e entre comunidades educativas, perante uma grande distância entre aquilo que a escola é e aquilo que pretende ser, "é natural que se tenham desenvolvido discursos e axiomas que procuram simplificar ou explicar o que deve ser feito para construir uma educação mais inclusiva" (Rodrigues, 2006, p. 14). Perante muitas dúvidas, incertezas e imprevisibilidades, na construção do conhecimento "prudente" e "decente", talvez o mais adequado seja pensarmos que as ideias bem feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas e que estas por melhor pensadas que estejam e melhor feitas que sejam, não nos conduzem inexoravelmente a uma educação inclusiva, mas de certeza que nos ajudarão a vê-la cada vez mais perto e desta forma consigamos promover a justiça e os direitos para todos os estudantes, numa caminhada utópica e sempre inacabada. Ao invés de procurarmos uma "verdade" que seja um fundamento, a base sobre a qual todas as coisas coerentemente e consistentemente se construirão, devemos procurar a inclusão na sua complexidade, como um processo sistemático, auto-organizado e incerto.

A este propósito Rodrigues (2006) reforça a ideia de que a escola deve fazer com que todas as intervenções e ambientes criados sejam os que na melhor competência de todos sirvam e promovam a inclusão, mas sempre deverá ser deixada uma margem para a incerteza e auto-organização que um processo tão complexo implica. Na perspetiva deste autor não há receitas feitas para o caminho da inclusão, para ele a construção de uma escola inclusiva é um processo de grande complexidade, pelo número de variáveis e pelas interações dos diferentes atores e de cada comunidade educativa que atendendo ao seu contexto, deverá fazer o seu caminho lidando da melhor forma com a incerteza e com ambientes rapidamente mutáveis. Assumir esta postura não nos deve alhear da responsabilidade de reivindicar, de lutar por mais e melhores meios para a inclusão, pois só com respostas para a diversificação de valores e práticas, de forma consistente e permanente, se conseguirá assegurar um conjunto de modificações que constituem mudanças radicais na forma como as escolas ensinam e educam.

A mudança paradigmática na educação introduz também uma nova visão concetual do indivíduo e das suas relações e a este propósito alicerçamos a nossa argumentação no alinhamento concetual de Vygotsky. Vygotsky, um dos primeiros autores do século XX, cujas ideias defenderam visivelmente pressupostos que hoje sustentam o pensamento inclusivo, alega uma convivência escolar sem delimitações ou "homogeneidades", uma vez que esta pode criar um círculo de riqueza interpessoal que provoque trocas e mediações psicossociais indispensáveis para o desenvolvimento infantil.

Atendendo à linha de pensamento vygotskiano, Beyer (2005) alerta para a necessidade de compreendermos o seu modelo ontogenético, que se pauta pela conceção de que a emergência de novas estruturas cognitivas e linguísticas e correspondentes competências intelectuais e afetivas decorre das mediações semióticas e das mediações humanas. A criança tem acrescentadas as suas competências atuais, novas competências por causa da aproximação aos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas (tendo a linguagem como principal recurso) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências. Assim, Vygotski sempre entendeu que o desenvolvimento humano seria um vetor resultante de duas principais linhas, a genética e biológica, por um lado, e a social, por outro. Entendia que o ser humano se encontrava acabado no que tange à linha biológica ou orgânica, particularmente o cérebro, com todas as condições estruturais para alcançar os níveis mais elevados de

desempenho mental. O ponto crucial e de definição seria a linha social, isto é, como e com que qualidade, com que histórico individual, ocorreria a influência da esfera social no desenvolvimento individual (ou como o fator social interferiria no desenvolvimento ontogenético).

Para Beyer (2005), este enquadramento teórico de Vygotski torna claro que o projeto de inclusão escolar da criança com necessidades específicas na sua convivência com os pares não se limita às crianças "iguais", mas à possibilidade ampliada de convivência nas "diferenças" interpessoais. Vygotski, mostra uma relutância na formação de grupos com igualdade nos perfis, isto é, grupos com tendência a se homogeneizarem a partir particularmente dos critérios de condição intelectual e de desempenho académico. Para ele, seria "através dos variados contornos individuais de cada criança que as trocas psicossociais se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de cada uma no grupo" (p. 2). Neste enquadramento Freire (2021) também defende que aprender através de atividades partilhadas com os pares é essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças e para o seu ajustamento à escola. Neste sentido, se o estudante faz sempre, e a autora enfatiza o "sempre", um caminho sozinho, um caminho diferente dos outros, porque tem determinadas características ou apresenta certas condições, dificilmente compreenderá como é que o seu contributo é útil para o grupo, dificilmente poderá negociar sentidos ou desenvolverá um sentimento de pertença ao grupo. Mas, para além disso, Freire salienta que se o estudante faz sempre um caminho sozinho, um caminho diferente dos outros porque tem determinadas características ou apresenta certas condições, é-lhe retirada a possibilidade de aprender com os outros, sendo este um outro benefício central da inclusão, que não pode ser negligenciado. De facto, é hoje amplamente aceite na comunidade científica que o estudante aprende melhor quando partilha aquilo que aprendeu, quando tem que discutir pontos de vista diferentes do seu e quando interage com os seus pares (Buchs et al., 2008; Irenson, 2008). Assim, garantir que todos os estudantes, independentemente das suas diferenças, das suas características e necessidades, vivam experiências de aprendizagem significativas com os outros é, pois, o grande desafio da inclusão.

Outro aspeto de considerável importância no pensamento de Vygotski, constitui as suas elaborações a respeito da avaliação das condições de desempenho intelectual da criança. Ele afastou-se significativamente das práticas avaliativas da sua época, influenciadas pela abordagem psicométrica: para Vygotski não bastava conhecer o desempenho cognitivo atual da criança, era mais importante influenciar o mesmo,

através de mediação específica, e avaliar o desempenho posterior. Aqui se encaixava o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal. Importante para a avaliação seria conhecer qual a possibilidade de dilatamento intelectual que a criança apresentava (haveria crianças que demonstrariam, através de uma avaliação dinâmica – avaliação, mediação, avaliação –, uma condição intelectual acima de sua idade cronológica), antes de concluir meramente a respeito de sua condição cognitiva atual.

Aceitando-se a premissa vygotskiana da importância e necessidades das experiências sociais para o desenvolvimento humano (intelectual, afetivo, social, moral, ...), sem o qual nenhuma criança poderá construir, de uma maneira positiva, as estruturas fundamentais do pensamento e da linguagem, a segregação social imposta às crianças com deficiência e/ou com necessidades específicas constituirá fator fragilizador para o seu desenvolvimento. Por isto, Vygotski opôs-se ao envio destas crianças para as escolas especiais, uma vez que para ele a grande dificuldade que encontramos nestas escolas é a limitação do seu horizonte social. Vygotski criticava, pois, a postura pedagógica em que a escolarização das crianças com deficiência ou necessidades específicas em grupos de crianças "especiais", com condição individual similar, acabaria por provocar um processo de limitação social, na medida em que as trocas interpsicológicas se restringiriam às feitas no grupo de "iguais". Este autor reforça a ideia de que o prejuízo maior para estas crianças ocorreria no plano social, uma vez que, segundo a sua teoria sociogenética, estas crianças ficariam debilitadas no seu desenvolvimento psíquico, pois a qualidade das suas trocas interpessoais fora das escolas comuns também o era.

Na leitura de Beyer (2005), a posição de Vygotski não pretende menosprezar as identidades ou as experiências de vida das crianças com necessidades específicas ou com deficiência e a convivência com seus pares, uma vez que a convivência destas crianças no seu grupo pode fortalecer a sua autoestima e o sentimento de pertença. Porém, do ponto de vista das importantes trocas sociais e sua contribuição para as zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, em que crianças com condições cognitivas avançadas podem estabelecer pontes de mediação para crianças com níveis inferiores de desenvolvimento, há um prejuízo evidente. Com a tendência à homogeneidade grupal, através do nivelamento cognitivo, a criança com necessidades específicas ou deficiência tem o seu horizonte de mediação limitado. Resta a unilateralidade da relação da criança com o/a professor/a nas escolas especiais. Beyer (2005) reforça a este propósito que a mediação, particularmente importante, como recurso para garantir a qualidade das

experiências sociais e culturais da criança, é de capital importância para compensar as suas limitações funcionais, isto é, limitações na linha orgânica ou biológica do seu desenvolvimento.

Para Vygotski os benefícios não se limitam a estas crianças, também as ditas crianças "normais" ganham quanto às oportunidades de aprendizagem na convivência com crianças em situações diferenciadas das suas, especialmente no aspeto socioafetivo e moral, em que muitas delas têm aprendido a construir e praticar atitudes de tolerância, aceitação e colaboração com as crianças com deficiência ou condições específicas.

A este propósito Fonseca (2002) identifica três tipologias de escola: a escola tradicional, a escola integrativa e a escola inclusiva. A escola tradicional foi criada como escola universal, com o objetivo de reduzir as desigualdades, proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais. Progressivamente, foi-se verificando que a escola não era uma redenção das desigualdades sociais; ela própria se tornou uma estrutura causadora de desigualdade. A escola tradicional parte do não reconhecimento da diferença como base hipotética para proporcionar um tratamento de igualdade e, portanto, ela não foi estruturada para atender à diversidade.

A escola integrativa desenvolve-se no mesmo contexto da escola tradicional. Seguindo um modelo médico-psicológico, identificam-se alguns estudantes que passam a ter um apoio específico que inclui adaptações curriculares, estratégias e tratamentos diferentes. A escola integrativa, assim, tem dois tipos de estudantes: aqueles que seguem o currículo principal e aqueles que, tendo deficiências ou necessidades educacionais específicas e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos. A escola integrativa ressalva da sua população alguns estudantes que, por deficiência ou necessidade educacional específica, usufruem de uma pedagogia diferenciada.

A escola inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução (Rodrigues, 2006), é uma rutura com os valores da escola tradicional. Pelo fato de o movimento inclusivo se ter desenvolvido após o movimento integrativo, diz-se, erradamente, que a inclusão é uma evolução ou mesmo um novo nome da integração. Partilhando da posição de Rodrigues (2006), defendemos que a inclusão não é uma evolução da integração, pois "a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola" (p. 4), pois esta criou uma escola paralela à escola regular em que os estudantes

designados como “deficientes” tinham condições especiais de frequência. Neste contexto, a escola integrativa separava os estudantes em dois tipos, os “normais” e os “anormais” ou “deficientes”, em que para os primeiros era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas e para os “deficientes” selecionavam-se condições especiais de apoio ainda que os aspetos centrais do currículo continuassem inalterados. Na escola integrativa, o estudante “deficiente” teria que manifestar comportamentos e aproveitamento adequados, caso contrário, poderia ser devolvido à escola especial e, portanto, condenado à segregação. O papel do estudante na escola era fatalmente condicionado e, portanto, o estudante com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola, mas apenas beneficiava de “uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava” (Rodrigues, 2006, p. 4).

Nesta escola fabrica-se aquilo que Skliar (Rodrigues, 2006) denomina de “nós” e os outros”, promove-se a inclusão que é a “nossa” e a diferença que é do “outro”, o outro incompleto, insuficiente, o outro que deve ser corrigido - ao mesmo tempo que é definido como incorrigível-, pois está mal, está equivocado em ser aquilo que é. Esse outro que nos é apresentado, ocultado pela deficiência ou pela sua especificidade, que o rotula, que o destaca e o põe em evidência perante os outros, num movimento quase maléfico de fazê-lo enquadrar-se como os demais, com o que é ou o que deve ser “correto”. Esta criação do “outro” reforça a pretensão altiva da normalização que não é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade única, fictícia e sem fissuras daquilo que é pensado como “normal”. Assim, “normalizar” significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela “a identidade”, a única identidade possível, a única identidade verdadeira.

Este “outro”, segundo o mesmo autor, é aquele que olhamos como diferente de nós mesmos, porque não conseguimos fazer com que ele se comporte como nós. Esse é sem dúvida o estranho que utilizamos para “incluir” de uma maneira cruel e fingida de nos preocuparmos com ele, a ponto que ele fique igual a nós. Seguindo esta postura, para Skliar o “outro” é sempre visto como um problema, pois na verdade não o “vemos”, pois estamos tão preocupados em normalizar tudo e todos que nos esquecemos de contemplar a completude do outro, suas possibilidades e suas identidades.

Frequentemente utilizamos as ideias de grupo homogéneo que é sempre controlado pelos docentes, vigiado e obediente, treinado e aperfeiçoado, como Foucault (1990) nos diz, docilizamos esse corpo, sempre na mesmice da escola, uma escola que

proíbe a diferença e o outro diferente. Neste caminho procuramos, pois, o "normal" corporal, o "normal" da língua, o "normal" na aprendizagem, o "normal" do comportamento, o "normal" da escrita e da leitura, o "normal" da atenção, … (Maia, 2020).

Tendo uma obsessão por esse "outro" na nossa sala de aula, que acaba diferenciando e marcando o indivíduo como se ele estivesse errado em ser ou ter um transtorno e/ou uma deficiência, contribuímos para que a "igualdade" acabe imprimindo, nesse estudante, mais marcas de desigualdade, transformando-o em "outro" específico e a nossa obsessão é transformá-lo em alguém ou algo, como se pudéssemos fabricar um novo "outro". Assim, podemos dizer que parece politicamente correto ter um estudante "incluído" na sala de aula no seio do grupo/turma, porém, parece que a tentativa é transformar o outro em um outro específico dentro de um padrão de normalidade. Dentro dessa normalidade dificilmente esse outro é visto, percebido como indivíduo e nessa perspetiva o outro não desenvolve as suas subjetividades. Ao professor caberia, pois, "consertar" aquilo que falta a alguns estudantes na ideia de modificá-los, procurando torná-los iguais ao "estudante médio" para que eles consigam ter o direito à educação assentando a sua ação numa perspetiva remediativa e assimilacionista da diferença (Armstrong, 2017; Pinheiro & Freire, 2018; Rodrigues, 2000).

A categorização e nomeação deste "outro" e as mudanças desses nomes em "deficientes", "anormais", com "necessidades educativas especiais" parece ser uma forma "politicamente correta" de designar o "outro" e de fazê-lo para exorcizar o suposto "maléfico" que os "diferentes" nos criam, já que eles são vistos como diz Núria Perez de Lara citada por Skliar (2002) como uma perturbação para a nossa própria identidade. Para Skliar (Rodrigues, 2006), a linguagem da designação não é mais nem menos que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactos os modos de ver e de representar os "outros" e assim seguirmos impunes nessa designação e imunes em relação à alteridade. Há em todas aquelas designações a presença de uma (re)invenção do outro que é sempre apontada como a fonte do mal, como a origem do problema e como algo a tolerar, ao mesmo tempo que permanece intocável a nossa produção do outro, para assim, nos sentirmos mais confiáveis e mais seguros do lado dos "bons", no lado do normal, no lado da normalidade. Por conseguinte, através deste olhar, o que exclui, colocamos esse outro no espaço escolar, ignorando a sua presença ou tentando uma homogeneidade no grupo/turma. Esta é a inclusão que exclui. Skliar reforça esta perspetiva defendendo que em educação o "politicamente correto" tem servido para

nos cuidarmos das palavras, para nos resguardarmos dos seus efeitos possivelmente perigosos ou inadequados, mas não tem servido para nos perguntarmos sobre o que dizem as palavras e muito menos para compreender de que altura alguma coisa é dita e qual boca pronuncia essas palavras. O autor, aludindo ao pensamento de Nietzsche (2001), corrobora com a sua posição quando este afirma que "nem todas as palavras convêm a todas as bocas" (Rodrigues, 2006, p. 25).

Como nos mostra Vygotsky, compartilhar experiências é crucial no desenvolvimento das crianças e jovens e na sua aprendizagem, as trocas em grupos heterogéneos contribuem para uma aprendizagem rica e significativa, mas se todo o indivíduo não for entendido nesse papel pelos seus pares e/ou seus professores, ele será apenas um objeto na sala de aula, uma coisa, algo inanimado que não estabelece trocas e, portanto, não desenvolve saberes. Por esta razão, é necessário haver propostas de práticas pedagógicas que consigam atender os estudantes, prestando atenção na sua singularidade, para desse modo sairmos da normalidade e da mesmice dos espaços escolares para a construção de identidades. Assim, devemos perceber o outro nas suas particularidades, como pertencente àquele lugar e alguém que se faz presente, ativo e contribuinte para as relações de trocas e de aprendizagens. Pensando assim, a escola deveria ser um espaço das diferenças, pelas diferenças de pensarmos, agirmos e falarmos: "o que ocorre é que talvez haja matizes de diferenças até aqui ignoradas, ou que têm sido sempre invisíveis, sempre ocultas e essas formas inovadoras de diferença devem ser vistas não como um atributo e/ou propriedade e/ou característica "dos diferentes", mas como a possibilidade de estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas" (Rodrigues, 2006, p. 27).

1.3 - Os desafios da educação inclusiva

A nossa obsessão pelo "outro" levou-nos à obsessão de categorização desse outro pelas suas diferenças. Aliás, a noção de "diferença" tem sido a base do discurso moderno sobre a diferenciação pedagógica. Perrenoud (1996) fala mesmo em estudantes com "pequenas" e "grandes" diferenças. As capacidades humanas, sejam cognitivas, afetivas, motoras ou outras, pareceriam, pois, que se distribuíam num continuum, no qual são postas fronteiras e critérios, que são socialmente determinados. Mas o que é certo é que a diferença não é estruturalmente dicotómica, isto é, não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é antes de mais uma construção

social, histórica e culturalmente situada e a sua aceitação parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria que é a de "normal" na qual ele naturalmente se insere. Constatamos que não só são diferentes os estudantes com uma condição de deficiência, pois muitos outros sem essa condição não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem. A educação inclusiva não é, pois, para os estudantes "diferentes", mas é para todos os estudantes, considerados na sua diferença e nas suas diferentes necessidades educacionais. Assim, assumimos a perspetiva de que onde há verdadeira inclusão não se faz uma divisão entre estudantes "especiais" e os outros, situando-se no coletivo da escola a possibilidade de responder às necessidades de todos, assumindo que qualquer que seja a diferença dos estudantes, ela não é suficiente para os classificar como "diferentes", "especiais", "anormais", "deficientes" ou com "necessidades educativas especiais".

Reidal (2009), Skidmore (1996) e Terzi (2005), citados por Espadinha (2010), alegam a este propósito que numa escola para todos devemos adotar o modelo biopsicossocial onde a diferença é vista como uma variável específica da diversidade humana e abordada atendendo à capacitação dos estudantes, também chamada de organizacional (p. 28). Segundo Espadinha (2010), quando se fala da capacitação dos estudantes, é considerado justo criar a organização educativa que leva estudantes com capacidades diferentes a alcançarem o seu máximo potencial de funcionalidade na sociedade e com este objetivo as escolas devem reestruturar-se para eliminar os seus obstáculos organizacionais. A escola para todos passa, assim, a considerar que as dificuldades dos estudantes são decorrentes da organização da sociedade que se refletem nas estruturas educativas, devendo estas organizarem-se de forma a responder às necessidades de todos os seus estudantes, incluindo os estudantes com qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem.

A inclusão não pode, pois, cingir-se ao acesso, ao "estar lá". Pela longa história de percurso que as nossas sociedades fizeram de exclusão, discriminação e segregação, não é de estranhar que fiquemos muitas vezes satisfeitos com esta singela possibilidade de acesso, mas inclusão exige a promoção de "sentimento de pertença" que possibilite a capacitação de todos os cidadãos para se sentirem participantes de pleno direito (Rodrigues, 2020). É, portanto, importante reconhecer que colocar em presença apenas não chega, é necessário criar condições para que os estudantes interajam positivamente entre si e se envolvam ativamente com a turma e, para que dessa forma, desenvolvam imagens positivas de quem são e sentimentos de pertença à turma e à escola (Brown, 2019; Mamas et al., 2019;

Plank, 2000). O acesso pode-se resolver com uma medida pontual e legislativa, mas o sentido de pertença só se consegue com medidas continuadas, propositivas e pedagógicas que promovam a inclusão. A seguir ao acesso é necessário que se trabalhe rumo à real participação e pertença de todos. Este caminho só se conseguirá se houver alterações no comportamento pedagógico dos docentes, quer na relação com o estudante, quer na exploração do currículo e ainda se houver alterações nos contextos educativos que possibilitem ao professor assumir riscos e implementar práticas inovadoras.

Correia (2000) realça a forte carga ideológica atribuída aos projetos de educação inclusiva. Ao examinarmos as suas premissas, verificaremos que existe na visão do autor uma "energia bondosa" na educação inclusiva que poderia ser sintetizada da seguinte maneira: queremos que todas as crianças e jovens sejam educados juntos, sem discriminação numa escola livre de barreiras e ligada à comunidade. Perante este idealismo, que liga a inclusão aos direitos humanos e à justiça social, é compreensível que a força fundamental da promoção de um tal programa recaia nas atitudes, na vontade e na ética dos docentes.

Para Skliar (2015, citado por Maia, 2020) devemos começar a "fazer" inclusão em pequenos gestos e por meio daquilo a que o autor chama de "gestualidade mínima", sem estridências, em que seremos capazes de pensar no outro sem tentar colocá-lo numa "mesmidade", que reconhece as alteridades, sem querer falar pelo outro, dando ouvidos à sua voz, à sua fala. Para o autor procuremos, nas nossas discussões, encontrar docentes dispostos a praticar uma escuta pedagógica para o diálogo, docentes que no dia a dia estarão com os seus estudantes na busca incessante pelas suas identidades, relacionando o "outro" com os "outros", não procurando tolerar, normalizar nem robotizar, mas procurando uma aprendizagem por meio da escuta, da sensibilidade, do relacionamento, do afetivo. Skliar (2003) esclarece que pequenos gestos são mais necessários e muito mais marcantes no processo de ensino e aprendizagem do que grandes manifestações. Assim, para ele, aquele professor que ouviu, que tocou, que deu suporte, terá muito mais envolvimento com o outro e assim poderá surtir resultados maiores e melhores, visto que esses são os docentes que produzem marcas significativas na aprendizagem do outro. Ainda na linha de pensamento do autor não precisamos de grandes movimentos, de grandes pensadores, de grandes escritores para que se possa produzir marcas pedagógicas, pois qualquer professor pode tornar-se grande no processo de ensino-aprendizagem, "quando empresta os seus ouvidos a essa escuta" (Maia, 2020, p. 246).

Não existe um "manual de instruções" para a implementação de práticas inclusivas, isto devido à diversidade e individualidade presentes no "outro" que chega às escolas. Assim, tal como Skliar (2006), acreditamos que se torna necessário que o professor desenvolva uma "escuta pedagógica" que volte o seu olhar a esse "outro", que desenvolva uma sensibilidade única, quase que impercetível, neutra, sem (pré) conceitos, límpida e persistente: "não há mudanças educativas num sentido amplo, significativo sem movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades" (Maia, 2020, p. 245). Neste sentido não há técnicas inovadoras, saberes extraordinários a serem aprendidos para que o professor faça a inclusão acontecer, há apenas o professor e a sua escuta. O autor (2003) encoraja, assim, os docentes para o trabalho a partir do diálogo, porque incluir depende muito do planeamento a partir das escutas.

Na linha de pensamento de Skliar (2006) e corroborando a posição de Foucault (1999), entender e ouvir o outro constituem um grande passo a caminho da inclusão e para isso é necessário fazer reaparecer as vozes, as narrativas e os saberes desqualificados daqueles que foram excluídos a fim de libertá-los. É pois urgente e necessário revermos as ações ditas inclusivas, numa perspetiva de relação, na qual o outro seja visto, percebido, ouvido, sentido, num constante diálogo e em permanente relação democrática de amor, de escuta e de sensibilidade.

Heward (2003) defende que o facto de cada estudante ser diferente dos demais não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente, pois isto levar-nos-ia a uma escola impossível, significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes no processo de aprendizagem, estamos a promover desigualdades para muitos estudantes. Se não forem respeitados percursos diferentes, se não for assegurado o direito de ser diferente, estar incluído pode ser uma forma de acabar com a diversidade. De facto, a inclusão não pode existir para acabar com as diferenças, "mas sim para fazer com que essas diferenças (individuais, comportamentais, culturais, …) encontrem formas de se unirem no que lhes é comum e de aprenderem e se respeitarem naquilo que são diferentes" (Rodrigues, 2020, p. 222). Neste contexto, o número de estudantes por turma é recorrentemente aludido, como um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas: se devemos levar em linha de conta a diferença do estudante e adaptarmos o ensino às possibilidades, modalidades e ritmos de cada um, o professor só poderá atendê-lo convenientemente se estiver sozinho com ele. Esta ideia, apesar de muito disseminada, é, quanto a nós, errada. Rodrigues (2020) defende a este propósito que o ensino pode ser individual e não levar em linha de

conta as especificidades de cada um, e pode ser em grupo e considerar essas especificidades. Noutro texto, Rodrigues (2001) defendeu que a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que os estudantes possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo, grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual. Todos estes contextos permitem que as várias situações de aprendizagem enunciadas sejam adequadas às diferentes características do estudante e do trabalho. Implementar a inclusão na sala de aula não pressupõe necessariamente um trabalho individual com o estudante, mas a partir da "escuta do outro", exige-se um planeamento e a execução de um programa em que os estudantes possam compartilhar vários tipos de interação e identidade.

Na gestão da sala de aula, o professor tem também a tendência de fazer crer que quando um estudante com graves dificuldades é incluído numa turma regular, ele é o cerne do problema, uma vez que encara os restantes estudantes como "normais", como iguais e este como o "diferente". Assim, é importante olhar para todo(a) o grupo/turma, considerar a sua heterogeneidade e pensar que o estudante com sérias dificuldades de aprendizagem pode compartilhar sessões de aprendizagem com os seus colegas em qualquer um dos enquadramentos enunciados anteriormente. Até porque se consideramos que a qualidade da educação está associada à ideia do desenvolvimento por parte dos estudantes, das suas competências sociais, aptidões de negociação, estabelecimento de plataformas de acordo, o contacto em meio escolar com situações de heterogeneidade, contraditórias e mesmo conflituais, cria ambientes escolares inclusivos que parecem mais semelhantes com os ambientes sociais cada vez mais controversos e conflituais que os estudantes irão encontrar na sua vida pessoal e profissional. Nesta perspetiva, e seguindo a linha vygotskiana, Rodrigues (2020) defende que a qualidade na educação se encontra mais facilmente ligada a grupos/turmas heterogéneos(as) do que a grupos/turmas homogéneas na medida em que "estas pelas suas maiores diferenças aparentes são mais isomorfas com as situações sociais complexas" (p. 14). O autor adianta a este propósito que, se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com situações sociais ecologicamente válidas, então a educação inclusiva é a que melhor permite que o estudante tenha acesso a este património de experiência.

Numa perspetiva de educação inclusiva, a proposta pedagógica passa antes pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas, considerando a diferença como comum a todos e assumindo que é importante responder a esta heterogeneidade em termos de processo de ensino e aprendizagem. Assim,

defendemos que uma escola que não diferencia o seu currículo e não usa modelos inclusivos forçosamente não promove a equidade entre os seus estudantes. A diferenciação a que nos referimos é a que questiona a divisão dicotómica da diferença entre dois tipos de estudantes, aqueles que seguem um currículo uniforme e principal e aqueles que, tendo dificuldades reconhecidas e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos. É que, numa perspetiva de inclusão, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para estudantes com desvantagens marcadas ou baixando as expectativas relativamente a estes (Wang, 1995), até porque inúmeros estudos (Fisher et al., 2002; Wang, 1995) indicam que os objetivos desses percursos mais ou menos alternativos são menos desafiadores do que os da escola regular e o seu currículo é mais pobre. Pelo contrário, pretende-se que todos os estudantes tenham acesso a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade.

Após salientar o importante papel do professor na construção de um currículo inclusivo, importa realçar, também, que a implementação do mesmo não é da sua exclusiva responsabilidade, é antes uma tarefa da escola no seu "todo". Bem-Peretz (2001) defende que a tarefa do professor num mundo em constante mudança é algo muito difícil, praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados. Defendemos que tal missão impossível só o é se o professor estiver "sozinho". A tarefa da diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba muito mais do que a gestão da sala de aula, implica uma abertura para uma nova organização.

Historicamente, os estudantes com mais dificuldades que frequentavam escolas especiais tinham um currículo essencialmente baseado nas suas áreas de dificuldade, tratava-se de um currículo que poderíamos designar de terapêutico ou habilitativo. Esta concentração do currículo no "modelo do défice" tem sido apontada como a responsável por privar os estudantes de oportunidades de aprendizagem que os poderiam capacitar para uma maior autonomia, retirando o foco das áreas que poderiam ter sido mais trabalhadas para a autonomia. Por outro lado, a escola inclusiva é uma escola preparada para identificar e eliminar as barreiras que impedem o acesso dos estudantes ao conhecimento, efetivando mudanças que iniciam na construção do projeto político-pedagógico e na gestão para a participação.

Nesta linha de pensamento, a inclusão é a transformação da escola a partir de um conjunto de princípios, como a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, o desenvolvimento de currículos amplos que possibilitem a aprendizagem e participação de todos, o respeito às diferentes formas de aprender, o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes, a acessibilidade física e nas comunicações e o trabalho colaborativo. Assim, a educação inclusiva incentivou a adoção de outros modelos curriculares menos centrados no défice e que proporcionassem uma abordagem mais flexível, no sentido de abranger todos os estudantes (Costa & Rodrigues, 1999). A questão da escola inclusiva deixa de ser se se consegue dar uma resposta a um determinado estudante apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola se pode organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse estudante (Forlin, 2006). O problema do insucesso não está centrado no estudante, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo como funciona. Tal como refere Bérnard da Costa (1996), perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas "trata-se de saber o que faz o professor, o que faz o grupo/turma, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança" (p. 153). O foco deixou de ser o estudante com dificuldades avaliado por especialistas e passou a ser a comunidade educativa e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes (Ainscow, 1999; Avramidis et al., 2002; Pereira, 1999; Porter, 1995).

Estes modelos têm sido apresentados como opostos quando, na nossa opinião e partilhando a opinião de Rodrigues (2006), não o deverão ser. Foram desenvolvidas ao longo de muitos anos estratégias e metodologias de intervenção destinadas a problemas específicos de aprendizagem que seria insensato pura e simplesmente deitar fora em nome da "inclusão" (p. 11). Assim, ainda que o desenvolvimento de projetos curriculares inclusivos tenha dado realce ao "social", temos que ter presente que não poderemos desperdiçar o conhecimento acumulado e que está constantemente a ser produzido que nos informa sobre intervenções mais especializadas e que podem em muitas situações permitir a aprendizagem. O autor reforça a propósito que estas duas componentes curriculares devem ser consideradas de modo a que não só a interação com os outros e o desenvolvimento de competências sociais sejam realizados, mas também que o conhecimento de que dispomos sobre a aprendizagem em certos tipos de dificuldades seja usado a favor de um processo de aprendizagem bem-sucedida.

É também nesta perspetiva que defendemos que a escola inclusiva tem de se constituir como uma resposta de qualidade para poder ser uma efetiva alternativa à escola especial. A criação de escolas inclusivas tem que necessariamente criar serviços de qualidade, pois se assim não for, qual será o encarregado de educação que se coloca a favor da "escola inclusiva" quando esta não consegue oferecer o mesmo tipo de serviços que a escola especial? Por isso, não pensemos que possa ser defensável um sistema de escola inclusiva que assente exclusivamente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor: se vamos pedir às escolas para diversificar as suas respostas pedagógicas e para criarem serviços adaptados a populações que antes nunca lá estiveram, é essencial que mais recursos humanos e materiais sejam alocados à escola.

A escola regular, se quiser ser capaz de responder com competência e com rigor à diversidade de todos os seus estudantes, necessita recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, educadores sociais, …) e necessita de dispor de equipamentos e materiais mais diferenciados, só assim poderá garantir às famílias e encarregados de educação que os mesmos serviços que eram fornecidos pelas escolas especiais podem continuar a estar disponíveis. A escola regular consegue assim "competir" com a escola especial, uma vez que responde adequadamente e especificamente às necessidades de todos os estudantes e dá acesso a experiências de educação integradas com jovens sem dificuldades ou sem deficiência e que, por isso, em ambientes mais ricos e diversificados.

Mas esta forma de encarar as exigências educacionais obriga a escola a adotar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas que lhe permitam adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições (Ainscow, 1999; Hargreaves, 1998; Skrtic, 1991; Thousand & Villa, 1999). De acordo com Thousand e Villa (1999), as escolas inclusivas têm sucesso, exatamente por funcionarem com diversas equipas ad hoc, que se constituem e dissolvem à medida das necessidades. Estas equipas, em vez de centrarem a discussão no local onde estes estudantes devem ser atendidos, procuram ativamente derrubar as barreiras que existem à sua aprendizagem, documentando-se e melhorando disposições curriculares, tecnológicas e/ou organizacionais existentes ou desenvolvendo novas disposições. Tal cultura implica sensibilizar os diferentes agentes educativos para os novos princípios de modo a desenvolver novos modos de estar e encarar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos, as dificuldades dos estudantes e facilitar-lhes a apropriação de novas competências que permitam desenvolver um trabalho

voltado para a resolução de problemas, alicerçado na colaboração e na partilha de experiências e saberes e alimentado pelo desejo de continuamente aprender (Ainscow, 1999).

Atendendo a este novo paradigma, aos profissionais da educação especial já não se lhes exige exclusivamente a realização de diagnósticos aos estudantes e, com base nestes, a realização de uma série de prescrições com o objetivo de remediar as suas incapacidades. Estes surgem, agora, segundo Porter (1995), como "consultores" que aconselham, apoiam e colaboram com os docentes do ensino regular, pensando na melhor estratégia para dar resposta a todos os estudantes (Baptista, 1999; Bérnard da Costa, 1998; Farrell, 2006; Porter, 1995). Ao professor do ensino regular, por sua vez, exige-se que crie condições de aprendizagem adequadas para todos os estudantes pensando na forma como poderá interessar e motivar os estudantes nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-los em estimulantes trabalhos de grupo, de pares, de projeto ou até mesmo individuais que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem (Bérnard da Costa, 1998, p. 64).

Devemos notar, também, que para se criar um sistema educativo inclusivo, não basta mudar a escola e as relações que aí se estabelecem (Rodrigues, 2003; UNESCO, 2003). A escola é um sistema permeável não só às orientações legislativas, como também aos valores sociais e culturais dominantes na sociedade. Se, por um lado, é essencial desenvolver um contexto legislativo favorável à mudança e à implementação dos novos princípios (Armstrong et al., 2000; Corbett & Slee, 2000; Dyson & Millward, 2000; Rouse & Florian, 1997), é, igualmente primordial mudar a sociedade, procurando torná-la mais inclusiva. E este é, exatamente mais um trunfo e, simultaneamente, uma barreira acrescida à inclusão. A inclusão, assente em valores como o respeito e celebração das diferenças e na colaboração entre pessoas, grupos sociais e instituições, choca com os valores vigentes da sociedade atual, na qual prevalece o modelo individual de sucesso, assente em princípios de competição e de independência, que tornam difícil a concretização dos ideais inclusivos (Barton, 1997; Corbett & Slee, 2000; Rouse & Florian, 1997; Vlachou, 2004). Mesmo a nível do sistema educativo, coexistem diferentes valores que podem dificultar o processo de mudança no sentido da inclusão. A mudança da legislação é essencial, mas tem que ser acompanhada por uma mudança nas crenças e valores, já que são as crenças e valores que vão configurar o modo como é conceptualizada a inclusão, quer a nível da prática dos diferentes agentes educativos, quer mesmo a nível político (Singal, 2006). Se as

mudanças legislativas não forem acompanhadas por uma mudança nas crenças e valores, pode-se cair, como se tem verificado (Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002; Vislie, 2003), numa situação de mudança aparente (Singal, 2006): desenvolvem-se práticas e disposições, aparentemente, inclusivas, mas que têm como resultado a exclusão de alguns estudantes do sistema educativo.

A criação de uma educação inclusiva é entendida como um meio por excelência de difusão dos valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática. Tal como vem referido na *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), "as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" (alínea 2). Ao obrigar os estudantes diferentes a partilharem um espaço comum e a aprenderem a viver conjuntamente com os "ditos" normais, a educação inclusiva pode configurar-se, deste modo, enquanto motor importante de transformação da sociedade, tornando-a mais humana, tolerante e solidária, na qual todos se sentem em segurança para participar (César, 2003; Strφmstad, 2000; Thomas, 1997).

Perante o que temos vindo a sustentar, facilmente nos apercebemos de que a inclusão se deve constituir como "espírito" e "matéria" dos sistemas educativos e "moldura" da mudança de paradigma. Assim, podemos definir a inclusão como "um movimento social, político e educacional que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros" (Freire, 2008, p. 5).

A educação inclusiva assume-se como respeitadora da cultura, da capacidade e das possibilidades de evolução de todos os estudantes, aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os estudantes, reconhece as diferenças e trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido. Nesta perspetiva, defende o direito de todos os estudantes desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. Nesta perspetiva, a inclusão, redireciona, em função da sua abrangência, a perspetiva educacional, pois ela ajuda, além do estudante com dificuldades, todos os outros elementos que

compõem as comunidades educativas. A educação inclusiva é, pois, a opção emergente de um novo "paradigma organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos" (Marqueza, 2005, p. 4) e deve estar implicada na formulação de políticas e na reorganização da educação.

Atendendo a esta linha argumentativa, defendemos também que qualquer nomenclatura diferenciadora para categorizar e distinguir os estudantes não tem sustentação teórica, uma vez que as instituições de ensino, considerando as diferenças de todos os estudantes, deverão atender a todas as suas necessidades específicas, não valorizando umas em detrimento de outras. Os estudantes terão assim necessidades de aprendizagem, físicas, emocionais, mentais, sensoriais, sociais e outras que influem no seu processo de aprendizagem e que a escola deverá atender para o seu sucesso educativo. Por outro lado, reconhecemos que as dificuldades escolares sentidas pelos estudantes não dependem necessariamente de uma "deficiência" (Bairrão, 1998; Warnock & Norwich, 2010), como por exemplo as dificuldades de aprendizagem específicas (Correia, 2007), podendo refletir-se em qualquer momento da sua escolaridade (UNESCO, 1994) e agravar-se pela falta de uma intervenção educativa especializada (Warnock, 1978). Também a designação de estudantes com necessidades de saúde especiais não se enquadra no contexto teórico que sustenta a presente investigação, uma vez que defendemos que não se deve veicular o modelo médico ao atendimento educacional destes estudantes, pois as suas dificuldades de aprendizagem não advêm apenas das suas características, mas sobretudo dos constrangimentos e barreiras de contexto (Bock et al., 2018; Davies & Soni, 2025). Assim, utilizaremos a designação de estudantes com NE, apenas para identificar aqueles que necessitam de alterações ou adaptações mais significativas nas respostas educativas por parte das instituições de ensino, assumindo a posição de Rodrigues (2004) que reconhece que a adaptação de materiais, adoção de estratégias, a flexibilidade curricular e avaliativa, devem ser promovidas num formato universal para que todos os estudantes possam acender e envolver-se de forma proativa sem que com isso reduza a qualidade e o rigor conferidos ao ensino. Qualquer outra designação, aparecerá reportada apenas a citações dos respetivos autores ou normativo e não veicula a presente investigação à mesma.

Capítulo 2 – Políticas de Inclusão em Contexto Educativo

2.1 - Políticas internacionais de inclusão: compromissos e desafios

A Declaração de Salamanca proclamada pela UNESCO, em 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, constitui um marco indispensável para compreender o desenvolvimento da educação inclusiva, uma vez que defendeu o acesso das crianças e jovens com "Necessidades Educativas Especiais" (NEE, UNESCO, 1994, p. 1) às escolas regulares, que deveriam para tal adequar-se às suas necessidades, procedendo a adaptações pedagógicas. Assim, com base neste pressuposto, as principais conclusões desta conferência defenderam que a educação relativa às NE é um tema que diz respeito a todos os países e como tal nenhum pode avançar neste âmbito de forma isolada e todos devem fazer parte de uma estratégia geral e ampla que implique novas políticas sociais e económicas. Este movimento impõe uma grande reforma na escola regular que representa o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar uma educação para todos. Para além destas orientações, o documento defende que é através da escola regular que se consegue atingir uma educação mais eficaz e eficiente com repercussões positivas em termos de custo-benefício para todo o sistema educacional.

A promoção de uma escola regular inclusiva é apoiada no documento por três razões (UNESCO, 2021): educativas, uma vez que as escolas devem educar todas as crianças e jovens e isto significa que devem implementar diferentes formas de ensino que respondam às suas diferenças individuais, constituindo esta ação um benefício para todos; sociais pois as escolas inclusivas visam mudar atitudes, enfrentar a diferença, educando todas as crianças juntas e lançando as bases de uma sociedade justa e não discriminatória; económicas uma vez que será mais barato criar e manter escolas que educam todas as crianças juntas do que estabelecer um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes categorias de estudantes. De salientar ainda que durante a conferência foi discutida a importância de expandir o conceito de inclusão para abranger todas as crianças e jovens, partindo do pressuposto de que cada estudante é igualmente importante e tem o direito a oportunidades educativas eficazes.

Tal como todos os grandes marcos que assinalaram mudanças substanciais na forma como se entende a vida das sociedades e das pessoas, a *Declaração de Salamanca* não é um documento de "geração espontânea", produzido a partir de nada, num arroubo intelectual de alguns "bem-pensantes". *A Declaração de Salamanca* é antes de tudo, segundo Branco (2018, p. 95), o culminar de um caminho que foi começado a trilhar muitos anos antes com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, onde se afirma o direito à educação para todos. Importante também foi a publicação do *Relatório Warnock*, em 1978, no Reino Unido, com a introdução do conceito de "*Special Educational Needs*" (Warnock, 1978, p. 1), substituindo o paradigma médico pelo paradigma educativo em termos de compreensão da deficiência. Também os artigos 2º e 23º da *Convenção sobre os Direitos da Criança* de 1989 referem-se explicitamente à não discriminação das crianças com deficiência e a *Declaração Mundial de Educação para Todos* feita em 1990 (UNESCO) em Jomtien na Tailândia defende que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para resolver as suas necessidades básicas de aprendizagem. Por outro lado, esta declaração estabeleceu uma visão de conjunto que aponta a necessidade de identificar ativamente os obstáculos que impedem alguns educandos de aceder a oportunidades educativas e definir os recursos disponíveis a nível nacional e comunitário para superar estas barreiras.

Por outro lado, a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior* (UNESCO, 1998), no seu art.º 3, alínea d), reforça a necessidade de se facilitar ativamente o acesso e a continuidade à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, nomeadamente pessoas portadoras de deficiência através de uma assistência material especial e soluções educacionais que possam contribuir para superar os obstáculos com os quais este grupo se defronta. Ainda neste documento, no seu art.º 8 defende-se a diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento como forma de ampliar a igualdade de oportunidades.

Em Dakar (UNESCO, 2000), os princípios defendidos pela *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990) são reforçados e enfatiza-se a necessidade de a educação para todos dar especial atenção às necessidades dos pobres e desfavorecidos, incluindo as crianças que trabalham, os nómadas e os habitantes em zonas rurais longínquas. Também as minorias étnicas e linguísticas, as crianças e jovens afetados por conflitos, pelo HIV e pela sida, os que são doentes e têm fome

e aqueles com "Necessidades Educativas Especiais" (UNESCO, 2000, p. 1) devem ser considerados.

Na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007), art.º 24, nos números 1 e 5, reconhece-se o direito das pessoas com deficiência à educação e exige-se aos estados que assegurem um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida, contemplando, nomeadamente o acesso ao ensino superior, à formação vocacional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade. Para este efeito é reconhecido no referido documento que os estados devem assegurar as adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência.

A Declaração de Incheon – Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida Para Todos, Educação 2030 (UNESCO, 2016) salienta no nº7 do seu preâmbulo que a inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e esta deve enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. No documento os estados comprometem-se a fazer as mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar os seus esforços nos mais desfavorecidos, especialmente em relação àqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. Também se reforça no nº 10 a necessidade de se promover, com qualidade, as oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação, incluindo o acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à investigação, com a devida atenção à garantia de qualidade. Uma referência também importante neste documento diz respeito à importância de se oferecer percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal.

Um novo compromisso foi expresso no *Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação* destinado a reforçar a inclusão e a equidade na educação. Organizado conjuntamente pela UNESCO e pelo Ministério da Educação da Colômbia em setembro de 2019, este evento comemorou o 25º aniversário da *Declaração de Salamanca*. Centrado no tema "*Todo o Aluno Conta*", o fórum

revitaliza o conceito alargado da inclusão como um princípio orientador para fortalecer a igualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. Na declaração final, denominada *Compromisso de Cali sobre a Equidade e a Inclusão na Educação* (UNESCO, 2019a), reafirma-se a importância da inclusão educacional como um processo de transformação que garante plena participação e acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos os meninos e meninas, jovens e adultos, respeitando e valorizando a diversidade e eliminando todas as formas de discriminação na educação e através dela. Essa visão holística da inclusão destaca a noção de interseccionalidade, ou seja, o reconhecimento de que uma desvantagem é agravada quando se cruza com outras características ligadas à discriminação e opressão e destaca a magnitude e complexidade das transformações necessárias nas esferas educacional, social e cultural.

A Estratégia Europeia para os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2021-2030 (Comissão Europeia, 2021), no seu ponto 14º sobre educação inclusiva e acessível, reconhece a necessidade das instituições de ensino e da legislação proporcionarem as condições para uma abordagem inclusiva. Salienta-se neste documento que as disparidades nos resultados escolares entre estudantes com e sem deficiência continuam a apontar para a necessidade de intervir nesta área, uma vez que mais jovens com deficiência abandonam precocemente a escola e menos estudantes com deficiência concluem o ensino universitário (diferencial de 14,4 p.p.). Por outro lado, muitas crianças e jovens com deficiência estão inscritos em escolas especiais que nem sempre oferecem pontes eficazes com o sistema geral de ensino, a formação contínua ou o mercado de trabalho. Neste documento é ainda enaltecido o facto de até à data não ter sido realizada investigação sistemática suficiente sobre as condições necessárias para o êxito dos estudantes com deficiência, incluindo os que são portadores de deficiências invisíveis, como o autismo, a dislexia ou a hiperatividade. Acrescenta-se a este propósito que as medidas de confinamento durante a pandemia de COVID-19 acentuaram a urgência de desenvolver ações que tornem a aprendizagem à distância inclusiva, acessível e uma opção para todos e que a abordagem europeia em matéria de microcredenciais, em torno de percursos de aprendizagem flexíveis e modulares, possa ter um impacto positivo na empregabilidade e no processo de aprendizagem ao longo da vida das pessoas com deficiência.

Atendendo aos princípios de uma escola inclusiva e aos compromissos firmados nos documentos internacionais enunciados, nomeadamente logo após a

formalização da *Declaração de Salamanca,* foram desenvolvidas diversas atividades regionais/locais no caminho de uma escola mais inclusiva. A troca de informações sobre essas atividades foi facilitada pela *Enabling Education Network* (EENET), criada em 1997 com o apoio técnico e financeiro de um grupo de Organizações Não Governamentais (ONGs) internacionais interessadas e da UNESCO (EENET, 2020). Através do seu trabalho foi possível monitorizar as práticas implementadas em contexto educativo rumo a uma educação mais equitativa e inclusiva. Assim, na América Latina, por exemplo, embora ainda haja poucos dados precisos, o efeito dos compromissos internacionais e leis nacionais a favor da inclusão de todos os estudantes promoveu um progresso lento, mas positivo (Marchesi, 2019). Desenvolvimentos positivos também foram observados em África, embora fossem levantadas preocupações sobre a possível importação das ideias sobre educação inclusiva dos países do Norte sem ter em conta as formas autóctones de educação (Pather, 2019). No continente asiático, nomeadamente na Índia, após a assinatura da *Declaração e Marco de Ação de Salamanca sobre as NE*, registou-se um aumento considerável das matrículas nas escolas, e crianças com deficiência têm figurado com destaque em documentos de política do governo (Singal, 2019). Mudanças importantes também ocorreram nos países da região do Pacífico, onde a educação inclusiva foi definida como uma prioridade regional por todos os países membros (Sharma et al., 2019). Na Europa, uma ampla gama de iniciativas foi lançada por meio da Agência Europeia para Necessidades Educativas Especiais e Inclusão Educativa (Agência Europeia para as Necessidades Educativas, Educação Especial e Inclusão Educacional, 2020).

Se ao nível dos continentes existe uma inclusão a diferentes velocidades, a ambiciosa diretriz dos compromissos internacionais face à inclusão é complexa e também díspar nos diferentes países: “alguns países realizam grandes avanços, enquanto outros continuam a fornecer educação segregada em várias formas para alguns grupos de aprendizes” (UNESCO, 2021, p. 18).

Para uma análise ponderada e reflexiva dos diferentes contextos educativos, nos diferentes continentes e países, o documento - *Rumo à Inclusão na Educação: Situação, Tendências e Desafios* (UNESCO, 2021) -, considera que se deve atender a um conjunto de pressupostos que permitam uma leitura prudente. Assim, embora o desenvolvimento encorajador na construção de uma escola inclusiva observado em várias partes do mundo, alimentado pelos compromissos nacionais e internacionais, forneça uma gama muito ampla de estratégias para a construir, deve-se atender ao facto de que o contexto é importante. Promover inclusão não

significa importar práticas de outros lugares, exige antes uma análise da situação de cada contexto para identificar e abordar as barreiras enfrentadas por alguns estudantes. Este tipo de análise provavelmente permitirá identificar exemplos locais de boas práticas que podem servir de base para ações inclusivas bem-sucedidas. Por outro lado, é importante atentar-se ao facto de que foram feitos esforços para promover uma educação de qualidade para todos, no entanto, na realidade, para muitos países, não há transformações significativas nas políticas ou sistemas educacionais. É preciso impulsionar reformas, encontrando formas mais eficazes de superar os obstáculos que se opõem ao progresso.

Naquele documento (UNESCO, 2021), salienta-se ainda a importância de novos desafios de âmbito global, nomeadamente as mudanças climáticas, pandemias, guerras, aumento do número de refugiados e migrantes, novas habilidades exigidas pelos mercados de trabalho devido às mudanças estruturais nas economias e à revolução digital. Também é fundamental que a educação baseada na inteligência artificial seja acessível a todos, independentemente de origem, nacionalidade, cultura, género, status, deficiência, sexualidade ou idade da pessoa. Apesar das oportunidades que essas tecnologias podem oferecer, se não forem tomados os devidos cuidados, existe um risco real de agravamento dos desequilíbrios estruturais, económicos, sociais e políticos e um agravamento das desigualdades com base em diferentes variáveis demográficas (Ashar & Cortesi, 2018).

Para que em todos os países se possa construir respostas educativas de qualidade, a UNESCO (2021) apresenta ainda no documento - *Rumo à Inclusão na Educação: Situação, Tendências e Desafios* (UNESCO, 2021) recomendações assentes na ideia de que inclusão e equidade não devem ser objeto de políticas separadas, mas sim princípios subjacentes às políticas nacionais, em particular as relativas aos currículos, exames, supervisão, avaliação escolar e formação de docentes. Devem também servir de guia em todos os níveis de educação, desde os anos iniciais até ao ensino superior.

A primeira recomendação diz respeito à clarificação dos conceitos de inclusão e equidade já explícita no *Guia da UNESCO* (2017) e agora reforçada: inclusão é um processo que ajuda a superar os obstáculos que limitam a presença, a participação e a realização do estudante e a equidade é o garante de justiça social uma vez que a educação de todos os estudantes é considerada de igual importância. Nesta perspetiva a inclusão e a equidade implicam mudanças no pensamento e nas

práticas de todos e em todos os níveis de ensino, desde as práticas dos docentes nas suas salas de aula até aos decisores políticos e à comunidade em geral.

A utilização de evidências com vista a identificar os obstáculos contextuais para a participação e progresso dos estudantes é outra recomendação no caminho da efetiva inclusão de todos. Neste enquadramento é importante atender às diferentes dimensões de exclusão: físicas, relacionadas com questões de localização e acesso a instalações; sociais, relacionadas com o estímulo à participação de todos num grupo; psicológicas quando, independentemente do contexto externo, os estudantes se sentem excluídos ou marginalizados; e sistémicas quando determinados requisitos do sistema educativo, como por exemplo os encargos económicos, podem excluir os mais vulneráveis. Torna-se claro que, para abordar questões de acesso e equidade nos sistemas educacionais, é importante saber quem está incluído, quem está segregado e quem está excluído da escolarização. Também é essencial entender que a exclusão tem muitas formas e expressões. Portanto, são necessários dados sobre os fatores contextuais, incluindo uma análise de políticas, práticas e instalações, bem como atitudes e relacionamentos sociais. É ainda importante recolher e valorizar as opiniões dos jovens e suas famílias, em particular dos grupos em situação de risco: se a sua voz for ouvida, os decisores políticos e profissionais da educação podem ser obrigados a encontrar formas mais eficazes de garantir a inclusão de todos (Ainscow & Messiou, 2017).

Com a crescente capacidade tecnológica para lidar com grandes quantidades de diferentes tipos de dados, é possível gerar cada vez mais informações sobre as diversas influências que afetam a inclusão, segregação e exclusão de estudantes dentro dos sistemas educacionais. A análise desses fatores pode ajudar a criar as condições para promover a inclusão e a equidade e, nesse sentido, os dados empíricos são um elemento vital da mudança educacional (UNESCO, 2021).

Assegurar que é prestado apoio aos docentes na sua ação de promoção da inclusão e da equidade é outra ação essencial. É necessário reformar as escolas e melhorar as práticas de tal forma que os docentes se sintam apoiados para responder positivamente à diversidade do corpo discente, considerando as diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem. Desta forma, as dificuldades que os estudantes experimentam podem ajudar a definir um programa de mudança e ideias sobre como essas mudanças podem ocorrer. Refletindo nas características dos seus estudantes, limitações, mas sobretudo nas suas potencialidades, os docentes devem

encarar os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem não como "estudantes que têm problemas", mas como um desafio para reconsiderarem as suas práticas a fim de torná-las mais adaptáveis e flexíveis. Este tipo de abordagem é mais provável de ser bem-sucedida em contextos em que existe uma cultura de colaboração que incentiva e favorece a resolução de problemas. O desenvolvimento de práticas inclusivas deve envolver aqueles que estão num contexto comum para que trabalhem juntos de modo a superar as barreiras à educação experimentadas por alguns estudantes (Ainscow et al., 2006). Para a persecução destes objetivos é de extrema importância que as lideranças das escolas promovam um clima propício a um trabalho colaborativo entre os seus docentes, entre estes e os docentes de outras escolas e que possibilitem um investimento na sua formação ao longo de suas carreiras.

Também na *48ª Conferência Internacional da UNESCO* sobre o tema "Educação inclusiva: o caminho para o Futuro" (2008), manifestou-se um interesse crescente na reforma da formação de docentes para que estes estejam preparados e apoiados para atender à participação e aprendizagem de todos os estudantes (Florian & Pantic, 2017). Este processo começa com a formação inicial dos docentes e deve continuar ao longo das suas carreiras.

Os sistemas educativos devem ser estruturados e geridos com vista a atenderem todos os estudantes. Avançar em direção à inclusão e à equidade na educação provavelmente exigirá reestruturação da maneira como a educação é ministrada. Algumas partes interessadas podem resistir a tais mudanças, entre elas pais e mães, que compreensivelmente querem o melhor para seus filhos, e em particular, os pais que lutaram para obter apoio adicional para seus filhos podem temer o desaparecimento desse apoio no avanço do processo de inclusão nas escolas regulares. Assim, é preciso que as lideranças em todos os níveis dos sistemas de ensino, nacionais, locais e de escola se comprometam a analisar os seus contextos, a identificar as suas barreiras locais e fatores multiplicadores e planificar processos adequados à promoção de atitudes e práticas inclusivas. Sabe-se que determinados estilos de liderança facilitam a inclusão na educação (Riehl, 2000). Essas lideranças centram-se no ensino e na aprendizagem dos estudantes, constroem fortes comunidades de apoio constituídas por estudantes, docentes e encarregados de educação, sensibilizam as famílias para a importância da educação e promovem parcerias com múltiplos organismos.

Desenvolver planos de estudos e procedimentos de avaliação adequados a todos os estudantes é também ação recomendável no contexto de uma educação mais inclusiva e apontada no referido documento (UNESCO, 2021). De facto, para que as atividades de avaliação melhorem a aprendizagem de cada estudante, é necessária informação que reconheça a importância da inter-relação entre o currículo, o estudante, a pedagogia e a comunidade em que a aprendizagem ocorre. Portanto, a personalização do ensino é crucial e isso significa que a avaliação deve-se concentrar não apenas nas características e realizações dos estudantes, mas também no currículo e na forma como cada estudante pode aprender dentro e fora dele.

A distribuição de apoio financeiro na área educacional é outro fator crucial para promover a inclusão na educação. Pesquisas na Europa indicam que não existe uma forma ideal de financiar a inclusão (Agência Europeia para Necessidades Educativas Especiais e Inclusão Educativa, 2020). As conclusões estabelecem uma ligação entre os mecanismos de financiamento dos sistemas educativos e meios de ação poderosos que apoiam a implementação de políticas eficientes de educação inclusiva e rentável. Isso significa evitar estratégias de exclusão dispendiosas e desiguais; oferecer incentivos para abordagem de desenvolvimento escolar que apoia a responsabilidade social das escolas no que diz respeito à educação inclusiva; estabelecer ambientes de aprendizagem inovadores e flexíveis através do fortalecimento de potencialidades e desenvolver sistemas transparentes e responsáveis.

Por último, mas não menos importante é a recomendação enunciada no documento (UNESCO, 2021) que aponta para a necessidade dos governos criarem redes comunitárias que promovam a inclusão e equidade na educação, ainda que não exerçam sobre elas um controlo direto. Neste sentido, é essencial construir parcerias entre as partes interessadas no processo educacional das crianças e jovens. Essas partes interessadas incluem pais/encarregados de educação, docentes e outros profissionais da educação, educadores de professores e investigadores, administradores e gestores a nível nacional, local e escolar, decisores políticos e prestadores de serviços em outros setores (por exemplo, saúde, proteção infantil e serviços sociais), grupos comunitários e cívicos, empregadores, universidades, outros serviços públicos e particularmente as famílias. Em alguns países, pais e mães e as autoridades educacionais já cooperam estreitamente no desenvolvimento de programas comunitários para determinados grupos de

estudantes, por exemplo, aqueles que são excluídos por razões de género, condição social ou deficiência.

O objetivo é melhorar uma ampla gama de resultados para meninos, meninas e jovens. Não se trata apenas de resultados educacionais, e menos ainda do aproveitamento escolar entendido num sentido restrito: saúde e bem-estar, desenvolvimento pessoal e social, desenvolvimento pleno na primeira infância e o emprego são tão importantes quanto os resultados escolares. A ideia não é desvalorizar as conquistas escolares, mas reconhecer que todos os resultados obtidos pelas crianças e pelos jovens estão interrelacionados e que os fatores que favorecem ou impedem um resultado têm uma alta probabilidade de favorecer ou impedir os resultados como um todo.

As ações elencadas (UNESCO, 2021) exigem esforços coordenados e sustentáveis, reconhecendo que haverá poucas probabilidades de melhorar os resultados dos estudantes mais vulneráveis sem mudanças nas atitudes, crenças e comportamentos dos agentes educativos. Os sistemas educativos devem-se esforçar para apoiar escolas e docentes locais, ajudando-os a desenvolver as suas capacidades de resposta à diversidade e fomentar a colaboração entre sectores. Desta forma, o legado de Salamanca continuará a exercer uma influência importante e o argumento afirmado na *Declaração de Salamanca* - que as escolas inclusivas são um meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir sociedades inclusivas, continua a ter plena atualidade.

2.2 - Políticas de inclusão no contexto português: constrangimentos e desafios

2.2.1 - Políticas de inclusão na escolaridade obrigatória

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

têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar".

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

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

Um ano mais tarde, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, estabelece a "integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares". As condições de ensino adotadas possibilitaram algumas adaptações para estes estudantes. Assim, o n.º 2 do artigo 2.º refere que as adaptações previstas poderiam traduzir-se em equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, condições especiais de frequência, condições especiais de avaliação, adequação na organização de classes ou turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial.

Sensivelmente dez anos depois, foram publicados os Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, que definiram a organização curricular do ensino básico e secundário, respetivamente, de modo a adaptar os currículos ao tipo de público existente e a acompanhar as grandes transformações a que o sistema educativo português tinha sido sujeito.

No ano de 2008, a problemática das NE ganhou uma nova perspetiva com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Através deste normativo define-se a inclusão socioeducativa como objetivo central da Educação Especial, clarificando o modelo educativo a seguir. Articula-se o princípio da inclusão com o direito à singularidade de cada estudante e à oferta de respostas educativas adequadas, reforçam-se os direitos de participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo do seu educando e a confidencialidade dos processos, organizam-se e explicitam-se os instrumentos de avaliação e

planificação, bem como as medidas a aplicar. A par destas medidas iniciou-se o processo de extinção das escolas especiais, transformando-as nos denominados Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) com a nova missão de apoiar os seus ex-estudantes, entretanto também transitados para as escolas regulares.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, atribui ainda funções claras aos docentes de Educação Especial, criando ainda a existência do Departamento de Educação Especial e suas atribuições. Estes aspetos e a criação de um grupo de docência, consagram um quadro organizacional e funcional da Educação Especial.

Apesar de alguns avanços, o modelo de inclusão preconizado por este normativo apostava num modelo médico, direcionado para a avaliação dos estudantes, através da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* - CIF (World Health Organization, 2001). No n.º 2, do artigo 9.º, pode ler-se que:

> O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

O decreto-lei obrigava, pois, ao uso da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (vulgo CIF) para determinar a elegibilidade para apoios específicos e consequente elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) das crianças com possíveis "Necessidades Educativas Especiais", conforme se impõe no artigo 6.º, ponto 3. Mesmo argumentando-se que a CIF poder-se-ia constituir como um instrumento aglutinador de determinada informação, arrumando-a em códigos e proporcionando uma linguagem comum, em matéria de educação defendeu-se que o seu uso seria totalmente desnecessário, uma vez que o objetivo não era comparar as capacidades e necessidades dos estudantes com NE permanentes, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles através da elaboração de um PEI. Por outro lado, era a avaliação que determinava o acesso dos estudantes à Educação Especial, havendo um "crivo" apertado na seleção através de um processo excessivamente burocrático e labiríntico na avaliação inicial, onde se prevê a intervenção de equipas, por vezes, inexistentes.

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

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

Mais recentemente, na sequência da ratificação pelo Estado português da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD), o caminho da inclusão aprofundou-se com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que instituiu o novo regime de educação inclusiva. O Decreto-Lei n.º 54/2018 promove um modelo pedagógico que parte da conceção de que todos os estudantes têm potencial de aprendizagem, desde que recebam apoio adequado. Assim, as opções metodológicas subjacentes ao decreto-lei baseiam-se na implementação do conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e de uma abordagem multinível, envolvendo a implementação de três tipos de medidas: medidas universais dirigidas a todos os estudantes a fim de "promover a participação e melhoria da aprendizagem" (Decreto-Lei nº 54/2018, artigo 8º); medidas seletivas visando responder a necessidades de apoio não abrangidas pelas medidas universais (Decreto-Lei nº 54/2018, artigo 9º); e medidas adicionais, para dar resposta a dificuldades de aprendizagem intensas e persistentes que requeiram recursos especializados de apoio (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 10º). O novo decreto-lei procura garantir e estender a todos os estudantes, quer as suas dificuldades sejam de natureza ligeira ou significativa (Correia, 2013), as mesmas oportunidades de sucesso, em qualquer momento do seu percurso académico, através de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Com intuito de melhor esclarecer os sistemas escolares e a respetiva classe docente sobre o caráter multinível desta nova abordagem de acesso ao currículo, o Ministério da Educação organizou as novas medidas em pirâmide, numa escalada explícita que parte do coletivo para situações particulares que exigem da comunidade educativa uma resposta especializada (Bonança et al., 2022), conforme figura 1.

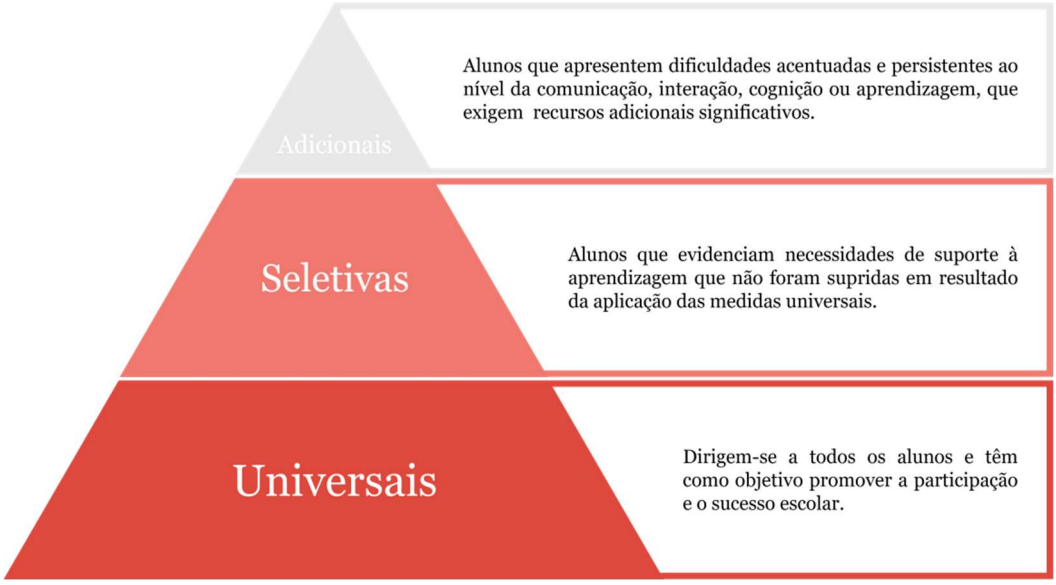


Figura 1 – Abordagem multinível de acesso ao currículo Fonte: Ministério da Educação DGE (2018)

Na sequência do enunciado no Decreto-Lei nº 54/2018, a abordagem multinível é organizada em três níveis de intervenção, variando em termos do tipo, intensidade e frequência, através de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, onde se incluem as medidas universais, seletivas e adicionais (Cf. Tabela 1).

Tabela 1

Tipo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Medidas de Suporte à Aprendizagem – DL 54/2018		
Universais (art. 8.º)	Seletivas (art. 9.º)	Adicionais (art. 10.º)
Diferenciação pedagógica	Percursos curriculares diferenciados	Frequência da escolaridade por disciplinas
Acomodações curriculares	Adaptações curriculares não significativas	Adaptações curriculares significativas
Enriquecimento curricular	Apoio psicopedagógico	Plano individual de transição (PIT)
Promoção do comportamento pró-social	Antecipação e reforço das aprendizagens	Desenvolvimento de metodologias e estratégias Ensino estruturado
Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos	Apoio tutorial	

Fonte: Ministério da Educação DGE (2018)

O novo decreto-lei introduz uma outra inovação, particularmente relevante do ponto de vista dos direitos humanos, ao afastar-se da noção de que é necessário categorizar para intervir. Pelo contrário, avança a ideia de que todos os estudantes podem alcançar um perfil de competências e habilidades no final do seu percurso escolar obrigatório, mesmo que sigam caminhos de aprendizagem diferentes. Neste sentido, perspetivam-se modelos curriculares flexíveis, a monitorização sistemática da eficácia das intervenções implementadas e o diálogo permanente entre docentes, pais ou outros cuidadores como "as respostas educacionais necessárias para que cada aluno adquira uma base comum de competências, valorizando o seu potencial e interesses" (Decreto-Lei n.º 54/2018, preâmbulo).

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

> O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. (Decreto-Lei n.º 54/2018, art. 11.º, ponto 4)

Também entre as alterações introduzidas para apoiar a educação de estudantes com deficiência, o decreto-lei cria ainda os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), em substituição das antigas Unidades Especializadas. Definidos como "espaços dinâmicos, plurais, que reúnem recursos humanos e materiais" (Decreto-Lei n.º 54/2018, preâmbulo) e que devem trabalhar com os estudantes com deficiência e com os docentes para apoiar a inclusão e promover a aprendizagem. No entanto, as Escolas de Referência – escolas que concentram recursos especializados para o ensino de alunas/os com baixa visão/cegos ou com deficiência auditiva/surdos – mantêm-se também em funcionamento.

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

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

Apesar destas inovações, o Decreto-Lei 54/2018 e a Lei 116/2019 oferecem uma definição vaga do que implica a inclusão, apresentada como princípio orientador enquanto "direito de todas as crianças e estudantes ao acesso e à participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos" (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 3º, alínea c). Como referido por Alves (2020), esta definição deixa de lado um dos três pilares da educação inclusiva preconizados pela UNESCO (2017), na medida em que acentua apenas as dimensões de acesso e participação, omitindo a noção de sucesso ou realização. Num contexto marcado por cortes no investimento público em educação, esta imprecisão pode, segundo Anastasiou et al. (2020), pôr em risco uma educação de qualidade para todos e comprometer o sucesso educativo de todos os estudantes. Além disso, os mesmos autores defendem que aquela definição transmite um espírito de mesmice que pode, de facto, colocar em risco a possibilidade de todos os estudantes obterem a educação de qualidade a que têm direito e, em particular, os estudantes com deficiência ou dificuldades de

aprendizagem. As presentes políticas deixam um amplo espaço para os processos de "construção e interpretação social, cultural e emocional" da política (Maguire et al. 2015, p. 486). Embora se reconheça que a inclusão deva ser um princípio de qualquer sistema educacional de qualidade, a falta de clareza em relação aos processos pode estar a fornecer a flexibilidade que Priestley et al. (2015) concluem ser necessária para mudar as "práticas sociais de ensino" (p. 211). A este propósito também Walton (2018) alega que num contexto global marcado por culturas escolares competitivas em sistemas escolares neoliberais e mercantilizados, a imprecisão em relação aos processos de implementação da educação inclusiva pode prejudicar o sucesso educacional de todos em escolas com menor comprometimento com a inclusão. O desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos requer, pois, uma reflexão crítica sobre o significado de "sucesso". Se o sucesso é conceituado de maneiras não inclusivas – isto é, se continuarmos a avaliar o sucesso meramente através do número de estudantes que atingem certas notas numa gama limitada de disciplinas –, as prioridades das escolas podem não estar na criação de escolas inclusivas. Documentos como o *Índice de Inclusão* (Booth & Ainscow, 2011) e o *Guia para Garantir a Inclusão e a Equidade na Educação* (UNESCO, 2017) fornecem ferramentas úteis para o desenvolvimento de sistemas de monitorização que levam em conta as vozes das partes interessadas envolvidas (docentes e estudantes) a partir de uma perspetiva de pesquisa-ação.

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

de uma total descategorização dos estudantes, constitui um paradoxo que no próprio Decreto Lei nº 54 de 2018, se faça referência à categoria "Necessidades de Saúde Especiais" (NSE). Também em relação aos estudantes com dislexia, aquelas autoras chamam a atenção para o facto de o Júri Nacional de Exames (JNE) solicitar que sejam referenciados no seu RTP, quanto ao grau de dislexia que apresentam, a fim de serem implementadas medidas nos exames nacionais. Assim, a ideia de nos afastarmos dos sistemas de categorização é assumida pelo diploma que regulamenta a educação inclusiva nas escolas portuguesas, mas, para a avaliação externa, a categorização é necessária.

Neste diploma, as opções metodológicas implícitas assentam, como já enunciado, no DUA que visa garantir as oportunidades de desenvolvimento por meio de um planeamento pedagógico contínuo, para todos os estudantes, tendo em conta diversos materiais e ferramentas, métodos e formas de avaliação, maximizando a aprendizagem com vista ao sucesso de todos os aprendentes (Castanho, 2020). Para que tal seja exequível, Souza (2021) destaca que é preciso operar uma mudança na forma como a classe docente perspetiva o ensino, sendo crucial assumir uma postura dialógica face aos estudantes e conteúdos a ministrar. Para isso exige-se que os docentes tenham formação especializada, tendo em vista a implementação de metodologias e estratégias eficazes em contexto de sala de aula (Martins & Borges, 2021). Aquele autor adianta que existe um conjunto de práticas que podem ser adotadas em sala de aula que passam por ter flexibilidade na demonstração dos conteúdos, fornecer feedbacks constantes e adequados ao entendimento do estudante, propiciar diversas oportunidades para que cada estudante partilhe as suas potencialidades com a turma, avaliar de forma contínua, utilizando diferentes instrumentos. O mesmo autor dá enfoque ainda a outras estratégias que podem ser utilizadas em diferentes idades, num contexto "flexível", "dinâmico" e "diversificado", como:

> Usar como ponto de partida o que o aluno já sabe - perguntar, criar discussões, debates; fazer uma aula diversificada – música, tecnologia, materiais diversificados; utilizar diferentes espaços da escola - pátio, outras salas, jardins, pátio escolar; lançar desafios aos alunos- colocá-los a pensar sobre algo; contextualizar os assuntos - dar sentido e significado; trabalhar por projetos; ouvir mais- aprendizagem é TROCA. (Elias, 2021, p. 90)

Efetivar uma visão de inclusão exigirá também um investimento significativo nos docentes, para apoiar no processo de promulgação da política e numa mudança de

paradigma (Alves, 2020). Rouse (2008) propôs contornar rótulos para possibilitar o apoio necessário, como apontado na legislação atual, e exige que os profissionais desenvolvam conhecimentos sobre pedagogia inclusiva (Black-Hawkins & Florian 2012). Dados do mais recente inquérito *Teaching and Learning International Survey* – TALIS (OCDE, 2019b) revelavam que apenas pouco mais de um terço (39%) dos docentes inquiridos se sentiam preparados para trabalhar num ambiente inclusivo com alunos e alunas com uma diversidade de necessidades educativas e 27% expressavam a necessidade de capacitação adicional, através de ações de formação adicional sobre crianças e jovens com deficiência (cinco pontos percentuais acima da média da OCDE). Por outro lado, no contexto português parece haver alguma resistência por parte de um número considerável de docentes de educação especial em relação ao seu novo papel, bem como insatisfação entre os docentes em geral com as novas exigências que lhes são impostas, maioritariamente por falta de recursos e de formação (Alves, 2020). Em vez disso, os profissionais devem "acreditar que têm a capacidade de fazer a diferença na vida das crianças" (Rouse 2008, p. 14) e que o desenvolvimento da educação inclusiva não é apenas uma tarefa para especialistas que trabalham com estudantes com NE. Exige-se, pois, que todos os docentes colaborem com outros (incluindo estudantes, colegas, outros profissionais, pais) com o objetivo de remover barreiras à inclusão e usar evidências para melhorar a sua prática (Messiou 2019). Estes aspetos só serão alcançados através de uma reorganização do tempo e dos espaços das escolas, de modo a permitir abordagens colaborativas, bem como através da formação inicial de docentes e do desenvolvimento profissional contínuo, que deverá envolver oportunidades de investigação das barreiras à inclusão e de envolvimento com as vozes dos estudantes.

Pelo anteriormente descrito pode-se depreender que a aplicação efetiva do Decreto-Lei nº 54/2018 depende em grande medida da existência de tempos e locais de articulação e colaboração entre docentes. No entanto, Bonança et al. (2022), referindo-se a um estudo desenvolvido pela Federação Nacional de Educação (FNE, 2019), enfatizam que 80% dos inquiridos consideram que não foram atribuídas horas de trabalho colaborativo entre docentes com o objetivo da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Aquelas autoras equacionam a este propósito como é que os docentes podem efetivamente realizar e cumprir com esta tarefa se não está contemplada a respetiva carga letiva nos seus horários para este efeito. A este propósito a Pró-Inclusão, Associação de Professores de Educação Especial, num artigo intitulado *Decreto-Lei nº 54/2018: Para Onde Aponta o Vivido* (Pró-Inclusão, 2019) sugere três áreas a melhorar:

financiamento de recursos técnicos para as escolas (incluindo os CRI), aumento do crédito horário das escolas para responder à diversidade e contratação de docentes que possam aumentar as oportunidades de promoção de sucesso escolar e a diversidade curricular na escola, cujas funções incidam essencialmente na vertente pedagógica em detrimento da burocrática. Assim, poder-se-iam assegurar tempos específicos para reuniões de articulação/reflexão necessárias ao planeamento e à avaliação da sua intervenção com os seus diversos estudantes e promover a colegialidade, colaboração e cooperação nas escolas. O aumento de operacionais com formação especializada e a rentabilização das funções dos docentes de educação especial direcionando-as, não só para os estudantes com deficiências, mas para todos aqueles e aquelas que possam encontrar barreiras no seu processo educativo e de aprendizagem são outras medidas apontadas.

Para além destes recursos, o referido artigo aponta ainda sugestões para o funcionamento dos CAA, da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e lideranças escolares. Relativamente aos CAA, defende que não se poderá fazer uma simples transposição das unidades para estes centros, considerando-os antes como espaços com um conjunto alargado de competências e recursos ao serviço de toda a comunidade escolar. Considerou-se útil a existência de documento sobre as suas funções e funcionamento que deveria ser divulgado e usado de forma flexível nas escolas. Também o papel das EMAEI é considerado naquele documento central e imprescindível, com consequências em todas as práticas subsequentes. Neste ponto são realçadas três limitações: o tempo alocado, na maioria dos agrupamentos, a estas equipas é reduzido ou inexistente, a disponibilidade dos diferentes elementos que as compõem nem sempre é coincidente e a sua formação é, em muitos casos, deficitária. Parece, pois, necessário legitimar o papel destas equipas como estrutura central de toda a escola e criar condições para o seu desempenho. As lideranças das escolas foram identificadas como fatores muito importantes e em muitos casos decisivos para o desenvolvimento da educação inclusiva. Neste processo, muitas lideranças valorizam a educação inclusiva direcionada só para alguns estudantes. O grande desafio para muitas escolas é de facto pensar a escola e os seus atores como uma comunidade de aprendizagem sem a premência de categorizar os estudantes, mas antes situar os apoios necessários em contexto de toda a escola. Também a este nível é recomendável a formação das lideranças pedagógicas que contemple a troca de experiências entre líderes e conduza à criação de modelos organizativos que melhor correspondam a uma gestão que aproxime mais a escola da inclusão.

Presentemente, a legislação em vigor vê consubstanciados os princípios da Escola Inclusiva no Decreto-lei n.º 54, de 2018: educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima. O documento lança novos desafios, deixando em evidência que é necessário que a vontade política se manifeste também na criação de condições para a sua implementação, na exigência da mesma e na sua avaliação. Não chega apontar o caminho, é necessário criar condições e recursos para que as vontades expressas na legislação se convertam em práticas efetivas. Face a estas considerações, importa garantir que a lei, que emerge da vontade política, não se resuma a uma mera intenção descrita no papel. Pelo contrário, deve traduzir-se em práticas diárias edificantes, junto de todos os estudantes que necessitem de apoio, de acordo com as dificuldades que apresentam. É preciso ainda contextualizar as políticas: "estas devem ser enquadradas pelo *ethos* e pela história de cada escola e pelo posicionamento e personalidades dos principais atores políticos envolvidos" (Braun et al. 2010, p. 558).

A principal justificativa para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos é realizar o direito humano básico à educação de todas as crianças e jovens, que só será alcançado através de um compromisso contínuo de promover o acesso, a participação e o sucesso de todos os estudantes. Os desígnios do quadro legal, resumem-se grandemente à consagração de três direitos fundamentais: Direito à educação (acesso de todas as crianças com NE ao ensino e que, no que concerne a este nível, seja gratuito); Direito à igualdade de oportunidades (atendimento individualizado que responda às respetivas características e necessidades educativas); Direito de participar na sociedade (viver no ambiente familiar e na comunidade usufruindo das respostas educativas de que necessita) (Morgado et al., 2018, p. 417).

2.2.2 - Políticas de inclusão no ES

Os esforços para a construção de uma educação inclusiva têm-se centrado na maioria dos países, e Portugal não é exceção, na educação básica (Rodrigues, 2012, p. 1) e é neste nível de ensino e mais tarde no ensino secundário que a legislação e as práticas têm sido mais consistentes. No ensino superior, escasseia a legislação (Bisol & Valentin, 2012; Castanheira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; Melo & Martins, 2016; Santos et al., 2015, citados em Borges et al., 2017, p. 10). No entanto, Rodrigues (2012, p. 1) defende que o facto do acesso ao ES ser possível para cada vez mais jovens, o facto da formação universitária ser cada vez mais essencial para

obter uma qualificação e emprego e ainda o facto das IES integrarem o ensino público implica que atualmente se equacione o carácter inclusivo da universidade sobretudo para jovens com condições de deficiência.

Mas a equidade social e a igualdade de oportunidades no ES mantiveram-se, na generalidade, mais teóricas do que reais e este ainda é considerado para muitos um ensino dirigido para os mais capazes, para a elite (Santos et al., 2019, p. 187). Perante este cenário Rodrigues (2012) defende que é necessário que as IES percebam o que significa qualidade, no processo de ensino e aprendizagem e se questionem: "significará escolher uns poucos a que dá a sua qualidade e excluir outros a que dá o insucesso? Será isto qualidade em termos de uma instituição? Será isto qualidade em termos totais e institucionais?" (p. 4). O grande desafio será, pois, duvidar das visões comuns de "excelência" e questionar porque é que a exclusão, a homogeneidade e o individualismo hão-de estar relacionados com a qualidade. Nucan, George e McCausland (2000), citados por Rodrigues (2012, p. 4), adiantam que talvez a qualidade, numa sociedade cada vez mais multicultural e heterogénea e em que as pessoas "diferentes" têm cada vez mais visibilidade e poder, a verdadeira qualidade, tem que se equacionar face a valores de cooperação, inclusão, negociação e coletivo.

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

Em 1985, com a publicação da Portaria nº 787, são definidas, pela primeira vez, orientações específicas para estudantes com deficiência no ensino superior, referenciando a necessidade de, em igualdade de oportunidades, assegurar, da forma mais adequada, a integração dos estudantes com deficiência física ou

sensorial. Esta portaria determina um acréscimo a fixar anualmente ao *numerus clausus* estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no ensino superior de candidatos que sejam deficientes físicos ou sensoriais, explicitando as disposições legais a aplicar de forma a garantir a equidade de acesso e sucesso académico. A Lei 46 de 1986 relativa à Lei de Bases do Sistema Educativo defendeu que cabia ao Estado criar condições que garantissem aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ES. Assinale-se, contudo, que este normativo parece ignorar as necessidades educativas especiais decorrentes da deficiência, uma vez que apenas são referidos como fatores discriminatórios as desigualdades de foro regional, económico e social (Castanheira, 2013; Curado & Oliveira, 2010; Fernandes & Almeida, 2007).

Atualmente, para além da lei que proíbe a discriminação em razão da deficiência (Lei 46/2006), incluindo na educação, não existe ainda legislação que afirme explicitamente a obrigatoriedade de providenciar adaptações razoáveis a estes estudantes. No entanto, a legislação que estabelece as bases de financiamento do ES afirma que "devem ser considerados apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência" (Lei 37/2003, artigo 20º). Também desde 2001, em virtude da publicação da Portaria n.º 715/2001, de 12 de julho, artigo 9º, alínea e), ao abrigo de um contingente especial de acesso ao ES público, os candidatos portadores de deficiência física ou sensorial detêm 2% das vagas fixadas para a primeira fase das candidaturas ou duas vagas para cada par estabelecimento/curso. No ano letivo 2018/19, entrou em vigor uma alteração legislativa a este contingente especial, uma vez que para estudantes com deficiência o acesso ao ES público foi alargado à segunda fase, passando a 4% na 1ª fase e 2% na segunda. Adicionalmente, desde o ano letivo 2017/18, estudantes inscritos no ES que demonstrem possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60% são considerados elegíveis para efeitos de atribuição de bolsa de estudo correspondente ao valor da propina efetivamente paga (Despacho nº 8584/2017). Este contingente especial foi redesignado e é enquadrado nos regimes prioritários de acesso ao ensino superior público e abrange pessoas com deficiência com atestado médico de incapacidade multiuso que avalie a incapacidade igual ou superior a 60% ou titulares de parecer positivo de comissão de peritos, constituída para o efeito.

Outras alterações foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 64-A/2023, de 31 de julho, sendo a mais significativa a que diz respeito à exigência de documentação complementar para os candidatos com NE ou deficiência. Para além da declaração médica e da informação escolar previamente requeridas, passou a ser obrigatória a apresentação de um RTP, emitido pela escola de origem, que comprove a aplicação

de medidas adicionais de suporte à aprendizagem durante o ensino secundário. Este decreto-lei representa um avanço na formalização dos regimes especiais de acesso ao ES, ao introduzir requisitos claros e padronizados mas evidencia desafios práticos quanto à sua implementação e efeitos sobre a inclusão efetiva de estudantes com NE, uma vez que a exigência do relatório técnico-pedagógico e a definição estrita das medidas consideradas "adicionais" resultaram numa diminuição significativa do número de colocações através deste regime, passando de 440 em 2022 para apenas 201 em 2023. Esta redução evidenciou limitações na aplicação prática da norma, sobretudo para estudantes cujos apoios, embora efetivos, não eram formalmente reconhecidos pelo sistema (Rádio Renascença, 2024; Executivo Digest, 2024; Público, 2024). O Despacho n.º 528/2025, de 10 de janeiro, fixou as regras para a determinação das vagas destinadas aos regimes especiais de acesso no concurso nacional de acesso ao ensino superior e representou, neste sentido, um ajustamento ao regime introduzido em 2023, procurando mitigar alguns dos efeitos restritivos observados no ano letivo de 2023/2024. O despacho determinou que o número de vagas a disponibilizar para os regimes especiais não poderia ser inferior ao número de colocações registado no ano anterior, estabelecendo, contudo, um limite máximo de 5 % do total de admissões por ciclo de estudos. Adicionalmente, em ciclos de estudos com mais de 100 vagas, e que não tivessem registado colocações no ano anterior através deste regime, ficou assegurada a reserva de pelo menos uma vaga. Este normativo teve, portanto, um caráter mais protetivo, ao procurar garantir uma reserva mínima de vagas para os estudantes abrangidos pelos regimes especiais, incluindo aqueles com deficiência, promovendo um equilíbrio entre a regulação do acesso e o princípio da equidade.

De salientar também que no âmbito da iniciativa *Technical Support Instrument* (TSI), promovida pela Comissão Europeia - *DG Reform*, a Direção Geral do Ensino Superior (DGES) conseguiu, através do projeto "Reforma do sistema de acesso ao Ensino Superior: no sentido de uma abordagem mais inclusiva" criar, no Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior do ano 2022/2023, um projeto piloto de um contingente prioritário para os candidatos beneficiários de escalão A da ação social escolar. Este projeto piloto disponibilizará um mínimo de duas vagas por curso (ou 2% das vagas quando o curso tiver mais de 100 vagas), correspondendo a mais de 2000 vagas para colocação prioritária desses estudantes. A motivação deste projeto decorre do facto de estes estudantes terem por um lado, menos probabilidades de aceder a uma formação académica (encontrando-se por isso sub-representados no sistema) e, por outro lado, devido ao facto de mesmo quando

ingressam no ES, terem menores probabilidades de aceder a uma instituição ou a uma formação de maior prestígio e cujo acesso é mais competitivo. Além disso, enfrentam dificuldades várias ao longo da sua formação, o que dificulta a conclusão com sucesso das suas formações. Esta iniciativa contou com uma adesão generalizada de todas as IES públicas e permitiu, no concurso nacional de acesso de 2023/24, que os estudantes do escalão A da ação social escolar tivessem prioridade na escolha do curso e instituição que querem frequentar. Dessa forma, terão mais probabilidades de acesso a cursos com melhores oportunidades de emprego e valorização social. O projeto monitorizará a fase piloto deste contingente prioritário e apoiará a DGES no desenvolvimento de soluções que aprofundem a equidade e inclusão no ES. Este projeto beneficiará duma partilha de experiências com outros países que se encontram a desenvolver estratégias com objetivos semelhantes. Iniciado em 2021, o TSI fornece ainda aos Estados-Membros conhecimentos técnicos especializados visando a conceção e implementação de reformas estruturais em termos nacionais, mas também ao abrigo do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR).

Se se pensar que o Estado português tem vindo a assumir apenas a responsabilidade de garantir aos estudantes com deficiências físicas e sensoriais, condições de acesso ao ES, através do contingente especial/contingente prioritário e apoios específicos no âmbito da ação social, o desafio da inclusão destes estudantes neste nível de ensino vislumbra-se muito ambicioso. Deste modo, e fundamentando a sua decisão na autonomia das universidades consagrada na Lei 62/2007, "o Estado português tem vindo a transferir a responsabilidade de garantir o direito à educação sob os princípios da igualdade de oportunidades e equidade de participação" (Santos et al., 2019, p. 149). Assim, "com exceção feita à legislação que regulamenta o acesso ao ES e ao normativo sobre o contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial, não existem na legislação atual diretrizes que garantam equidade aos estudantes com NEE durante o seu percurso académico universitário" (Melo & Martins, 2016, p. 262).

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

adoção de políticas, normativos, regulamentos e práticas internas as suas respostas educativas a estes estudantes.

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

A primeira recolha de dados promovida por esta entidade realizou-se em 2006/2007, revelando a existência de 816 estudantes. Seguiram-se novos inquéritos em 2011/12 (N=1184), em 2012/13 (N=1246), e o último realizado por esta entidade foi em 2013/14. Neste ano letivo havia 1318 estudantes com deficiência matriculados no ensino superior: 61% no ensino público universitário, 28% no ensino público politécnico e 11% no ensino privado, incluindo universitário e politécnico (Pires et al., 2014). Estes dados mostram de forma clara que o número de estudantes com deficiência a frequentar o ensino superior era muito superior ao número de colocados/as através do contingente especial para candidatos com deficiência, evidenciando que esta medida, embora útil, tem uma utilização bastante residual. Entre 2014 e 2016 não houve recolha de dados sobre a população universitária com deficiência.

Outro marco importante no apoio aos estudantes com NE, neste nível de ensino, foi a criação, pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), em articulação com a DGES e a FCT, do programa designado Inclusão para o Conhecimento. O grupo de trabalho constituído para este efeito, Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES), publicou em 2017 um relatório onde são explicitados os seus objetivos:

> Promover a existência das condições adequadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais em termos de formação, desempenho de atividades docentes e de investigação, de participação ativa na vida académica, social, desportiva e cultural e acesso geral ao conhecimento no contexto das Instituições de Ensino Superior e do Sistema Científico e Tecnológico Nacional.
> (SCTN) (GT-NECTES, 2017, p. 6)

Segundo este relatório, aquele programa pretende pois, a implementação de meios que garantam a disponibilização de informação específica para os potenciais interessados (cidadãos com "necessidades especiais", IES, famílias, associações, entre outros), a prestação de apoio técnico à criação de infraestruturas, condições de acesso e formação nas instituições de ES e à integração de cidadãos com "necessidades especiais" em atividades académicas e científicas, a concretização de medidas de combate ao abandono e ao insucesso escolar, a promoção da acessibilidade e da inclusão digital.

No âmbito do programa referido deve-se, ainda, ressaltar a criação, por parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), do *Balcão IncluiES* e do *Inquérito Nacional às Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior* (DGES, s.d.). *O Balcão IncluES* é uma plataforma digital de acesso livre e que reúne conteúdos sobre o apoio à deficiência resultantes das parcerias com as mais diversas entidades e associações. No que diz respeito ao inquérito, deve-se salientar que os seus objetivos são fundamentalmente recolher informação sobre o número de estudantes inscritos e o número de diplomados, com "necessidades especiais" de educação, dos estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, bem como caracterizar as condições em que aquelas dispõem de apoio a estes estudantes. Atualmente cabe à DGEEC publicar anualmente, os resultados deste inquérito, o que acontece desde o ano letivo 2017/2018. De salientar que as recomendações emanadas neste documento constituem importantes princípios orientadores para a tomada de decisões políticas neste domínio e áreas de intervenção dos estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, bem como caracterizar as condições que dispõem para apoio a estes estudantes.

Os dados recolhidos através do referido inquérito (DGECC, 2023/2024) mostram, uma tendência positiva, com crescimento contínuo do número de estudantes com "necessidades especiais" a frequentar este nível de ensino, acompanhado de uma maior abertura das universidades para o seu acolhimento, assim como de um

esforço de recolha de informação estatística adequada. Assim, em 2023/2024, foram indicados 4 063 estudantes inscritos com "necessidades especiais" de educação, em estabelecimentos de ensino superior, dos quais 86,6% no ensino público e 13,4% no ensino privado. Em relação ao número de estudantes referenciado em 2022/2023 (3 753), registou-se um aumento global de 8,3%, verificado no ensino público (de 3 328 para 3 520 estudantes) e no ensino privado (de 425 para 543 estudantes). De entre o total de estudantes com "necessidades especiais" de educação inscritos em 2022/2023, foram indicados 385 que não se diplomaram nesse ano letivo, nem se encontram inscritos no mesmo par estabelecimento/curso em 2023/2024. Destes, 307 pertenciam a estabelecimentos de ensino público e 78 a estabelecimentos de ensino privado. O número dos estudantes que interromperam a sua inscrição no ano letivo de 2023/2024 apresenta um decréscimo de 5,4% em relação ao ano anterior, de 407 para 385. Os estabelecimentos de ensino superior reportaram 683 diplomados com "necessidades especiais" de educação em 2022/2023, dos quais 85,7% no ensino público e 14,3% no ensino privado. Em relação ao número de diplomados referenciados na edição anterior (2021/2022; 535), registou-se um aumento global de 27,7%. De entre os 683 diplomados em 2022/2023, 9,81% formaram-se em cursos técnicos superiores profissionais; 72,47% em ciclos de estudos de licenciatura; 12,01% em ciclos de estudos de mestrado; 5,27% em ciclos de estudo de mestrado integrado e 0,44% em ciclos de estudos de doutoramento.

No total dos 95 estabelecimentos de ensino superior, 78,9% referiu ter regulamentação específica para estudantes com "necessidades especiais", 54,7% dos estabelecimentos indicou ter regulamentos ou estatutos próprios e 26,3% assinalou ter disposições específicas para os estudantes com "necessidades especiais" no regulamento geral. Relativamente aos serviços de apoio dos 95 estabelecimentos de ensino superior, responsáveis pelo acolhimento e acompanhamento de estudantes com "necessidades especiais" de educação, evidencia-se o seguinte:

- 64,2% desses estabelecimentos responderam ter serviços de apoio, com 93 funcionários em tempo integral e 97 em tempo parcial;

- Desses 61 serviços, 31,1% tinham de 0 a 4 anos de funcionamento, 23% de 5 a 9 anos, 21,3% de 10 a 14 anos, 8,2% de 15 a 19 anos, 3,3% de 20 a 24 anos, 6,6% de 25 a 29 anos, 3,3% de 30 a 34, 1,6% de 35 a 39 e, por último, 1,6% tinham de 40 a 45 anos de funcionamento;

- 18 estabelecimentos de ensino superior indicaram ter unidades de produção de materiais adaptados, representando 18,9% do total.

Quanto à acessibilidade para estudantes com "necessidades especiais" de educação, em 2023/2024, salienta-se o seguinte:

- 72 estabelecimentos e 212 unidades orgânicas referiram ter os edifícios centrais dotados de condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade condicionada, com uma expressão, respetivamente, de 75,8% e 74,6% do total dos estabelecimentos e das unidades orgânicas;

- Os edifícios e espaços acessíveis a pessoas com mobilidade condicionada mais referenciados pelos estabelecimentos de ensino superior foram: as casas de banho (23,2%), os serviços académicos (22,1%), as salas de aula e os bares/refeitórios (ambos com 21,1%), os serviços de ação social e as bibliotecas (ambos com 17,9%), os auditórios/anfiteatros (16,8%), a Presidência/Direção (11,6%) e os serviços de apoio a estudantes com "necessidades especiais" (8,4%);

- Os edifícios e espaços mais referenciados pelas unidades orgânicas foram semelhantes aos dos estabelecimentos, assumindo os seguintes valores: as casas de banho (24,3%), as salas de aula (23,9%), os bares/refeitórios (22,2%), os serviços académicos (21,8%), as bibliotecas (20,4%), os auditórios/anfiteatros (18%), os serviços da Presidência/Direção (15,1%) e os serviços de ação social e os serviços de apoio a estudante com "necessidades especiais" (ambos com 12%);

- 68,4% dos estabelecimentos de ensino superior e 65,5% das unidades orgânicas referiram ser servidos por transportes públicos4 adaptados;

- Para 64,2% dos estabelecimentos, o autocarro foi o mais mencionado como transporte público adaptado que os serve, mas, para 22,1%, foi o comboio. O metropolitano e o táxi surgem, ambos, como referência em 18,9% dos estabelecimentos, enquanto o metro de superfície é indicado como transporte público adaptado por 11,6%;

- Em 62% das unidades orgânicas, o autocarro foi o mais mencionado como transporte público adaptado que as serve, sendo o comboio indicado por 14,4% das unidades. O táxi foi referido por 15,8%, enquanto o metropolitano surgiu como transporte adaptado indicado por 12,7% das unidades; o metro de superfície foi referido por 6,3% e o elétrico por 2,5% das unidades orgânicas;

- 25 estabelecimentos (26,3%) e 79 unidades orgânicas (27,8%) responderam ter organizado transportes adaptados para os seus estudantes em situações pontuais;

- Dos 95 estabelecimentos de ensino superior, 38 indicaram gerir, na sua totalidade, 180 residências de estudantes, das quais 69,5% (125) em edifícios adaptados, existindo 155 quartos adaptados com 178 camas.

Em 2023/2024, em relação às infraestruturas ou modalidades desportivas para a prática de desporto adaptado, salienta-se o seguinte:

- 20 estabelecimentos de ensino superior (21,1%) e 34 unidades orgânicas (12%) responderam ter infraestruturas ou modalidades desportivas adaptadas aos estudantes com "necessidades especiais" de educação;

- As infraestruturas desportivas disponibilizadas para a prática de desporto adaptado nos estabelecimentos de ensino, mais referidas, foram: ginásio/sala de exercícios (17), pavilhão desportivo/polidesportivo (13), campo de futebol (10), pista de atletismo (6), piscina (6), campo de *rugby* (6) e *court* de ténis (4);

- As infraestruturas desportivas disponibilizadas para a prática de desporto adaptado nas unidades orgânicas, mais referidas, foram: pavilhão desportivo/polidesportivo (28), ginásio/sala de exercícios (21), campo de futebol (14), piscina (13), pista de atletismo (12), *court* de ténis (11), campo de *rugby* (10) e torre de escalada (6);

- As modalidades desportivas adaptadas existentes nos estabelecimentos de ensino mais referidas foram: ginástica (10), exercícios de cardiofitness, musculação, *pilates* (9), futebol (9), *futsal* (8), atletismo (7), natação (7), voleibol (7), andebol (7), *boccia* (6), basquetebol (6) e ténis (5);

- As modalidades desportivas adaptadas existentes nas unidades orgânicas mais referidas foram: basquetebol (16), ginástica (14), exercícios de cardiofitness, musculação, *pilates* (13), voleibol (13), natação (12), atletismo (11), futebol (11), *boccia* (10), andebol (10), futsal (10), *goalball* (9), ténis (7), escalada (6), *rugby* (6) e judo (6).

Em 2023/2024, 59 (20,8%) unidades orgânicas dos estabelecimentos de ensino superior referiram organizar regularmente ações de formação no domínio da inclusão dirigidas a docentes, investigadores, não docentes e estudantes. Este valor

foi superior ao número de unidades (53) que, em 2022/2023, realizaram ações de formação nesse âmbito. Em 2023/2024, 128 (45,1%) unidades orgânicas referiram organizar também este tipo de ações esporadicamente.

A existência de oferta formativa no domínio do desenho universal foi referida por 56 (19,7%) unidades orgânicas dos estabelecimentos de ensino superior, predominantemente realizada em unidades curriculares (em 47), em ciclos de estudos de mestrado (em 33) e em ciclos de estudos de licenciatura (em 32) e nos domínios científicos5 das "Ciências Sociais" (em 51), das "Ciências da Engenharia e Tecnologias" (em 30), das "Humanidades" (em 24) e das "Ciências Médicas e da Saúde" (em 28). A existência de oferta formativa no âmbito da inclusão para pessoas com deficiência e/ou incapacidade foi referida por 71 (25%) unidades orgânicas dos estabelecimentos de ensino superior, salientando-se que 47 são unidades de ensino público. Essa oferta incidiu sobretudo em unidades curriculares (em 67), em ciclos de estudos de mestrado (em 38) e em ciclos de estudos de licenciatura (em 30) e foi predominantemente realizada nos domínios científicos6 das "Ciências Sociais" (em 81), das "Ciências Médicas e da Saúde" (em 33), das "Humanidades" (em 27) e das "Ciências da Engenharia e Tecnologias" (em 20).

Em 2023/2024, 93 (32,7%) unidades orgânicas indicaram realizar investigação no âmbito da inclusão para pessoas com deficiência e/ou incapacidade, sendo que, em 61 (65,6%) dessas unidades orgânicas, tratou-se sobretudo de investigação aplicada, ou seja, de trabalhos de investigação, original e direcionada para uma aplicação ou objetivo pré-determinados. A investigação fundamental foi indicada por 55 (59,1%) dessas unidades orgânicas, sendo realizada através de trabalhos experimentais ou teóricos, desenvolvidos com a finalidade de obtenção de novos conhecimentos. Predominaram como domínios científicos da investigação no âmbito da inclusão, realizada nas unidades orgânicas dos estabelecimentos de ensino superior, as "Ciências Sociais" (em 91) e as "Ciências da Engenharia e Tecnologias" e as "Ciências Médicas e da Saúde" (ambas em 38).

Pelos dados apresentados, torna-se, pois, evidente que há uma progressiva preocupação das IES portuguesas em responder à diversidade das NE dos seus estudantes e isso mesmo é reconhecido em estudos recentes. Numa investigação de Figueiredo et al. (2024), "Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes" realizada através da análise documental de vinte e seis estatutos de IES, revelam-se progressos, mas também alguns desafios, nomeadamente a falta de legislação específica para a inclusão no

ensino superior e a influência da autonomia institucional que legitimam variações nas ofertas de recursos e que limitam o acesso às medidas de apoio. Os autores do estudo defendem que a distribuição desigual das medidas de apoio entre as IES evidencia uma disparidade na capacidade de resposta das instituições, o que pode resultar em uma experiência diferenciada para os estudantes com NE, dependendo da instituição que frequenta. Essa discrepância na atribuição de apoios pode ser devida, em parte, à ausência de uma legislação nacional específica que regulamente a inclusão no contexto do ES. Por outro lado, a autonomia institucional das IES permite que cada instituição desenvolva as suas próprias estratégias de inclusão, o que pode resultar em variações significativas na qualidade e na disponibilidade dos recursos de apoio. Assim, os investigadores defendem a implementação de políticas abrangentes e a criação de marcos regulatórios específicos consubstanciados em documentos institucionais permanentemente atualizados, incorporando as melhores práticas e abordagens inclusivas. Defendem ainda a necessidade de assegurar uma distribuição mais equitativa das medidas de apoio entre as IES, de modo que todos os estudantes possam beneficiar de práticas inclusivas, independentemente da região do país em que estejam a estudar. Essas medidas devem ser fundamentadas em evidências, orientadas para as necessidades dos estudantes e alinhadas com as diretrizes (inter)nacionais para inclusão educacional.

No estudo sobre a "Inclusão no Ensino Superior Português: Análise do enquadramento regulamentar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais" (Antunes et al., 2020) que envolveu vinte e seis instituições do ES, os dados sugerem que é reconhecido o direito à diferença e à educação superior, havendo por parte destes estabelecimentos de ensino a preocupação de publicarem regulamentação própria para o necessário enquadramento dos estudantes com NE. O estudo enaltece a necessidade de se promoverem transformações nas culturas e práticas educativas nas instituições de ensino superior, alegando que "quando nas instituições educativas as pessoas não aprendem a conviver com a diferença, a desenvolverem padrões de conduta pautados pelo respeito, aceitação e cooperação, dificilmente, na vida social e no emprego, se alteram práticas de exclusão e de discriminação enraizadas" (p. 399).

Uma vez que os referidos estudos foram assentes na consulta de documentos e se procurou apenas perceber o estado da arte a partir da legislação e normativos vigentes, da concetualização adotada nos regulamentos/estatutos existentes, bem como da intervenção contemplada nos mesmos, os seus autores consideram

pertinente inferir e avaliar, em cada instituição, as práticas daí decorrentes a partir da auscultação dos próprios intervenientes. Nesta auscultação, dever-se-á ter sempre a consciência de que "nem sempre as práticas instituídas estão devidamente enquadradas nos documentos regulamentares e nem sempre tais documentos se encontram devidamente atualizados no seu articulado" (Antunes et al., 2020, p. 419). Os autores ressalvam que a existência de estatutos nas IES em Portugal "não nos permite afirmar categoricamente que os apoios em análise são verdadeiramente inclusivos. Estudos mais aprofundados são necessários para avaliar a eficácia dessas práticas na promoção da inclusão no ensino superior" (Figueiredo et al., p. 258). Recomenda-se complementar essas informações com a análise da experiência de estudantes, docentes e técnicos em relação à educação inclusiva. No mesmo sentido vão as recomendações de um estudo relativo à Universidade do Algarve (Borges et al., 2017), onde é defendida a urgência da realização de mais estudos, de forma a podermos ter uma visão mais abrangente da inclusão no ES, das dificuldades que ainda permanecem e do que deve ser feito para se caminhar para uma universidade para todos.

Também Pinheiro (2019), numa investigação sobre o processo de inclusão de estudantes na Universidade do Porto, se verificou que embora o acesso e a frequência dos estudantes nesta faculdade tenham vindo a crescer e a manter-se, ainda são necessárias medidas para um acompanhamento do estudante no seu percurso académico, a fim de que o Estatuto e o plano individual sejam respeitados, e que o estudante seja mais envolvido nas dinâmicas da faculdade. A investigadora salienta "desfasamentos entre políticas e práticas ao processo de inclusão dos estudantes com NEE" (p. 118).

Noutras investigações em diversas instituições de ensino superior português (Abreu, 2013; Espadinha, 2010; Santos, 2014) é reconhecida a necessidade e pertinência de cada comunidade educativa se conhecer melhor com vista a responder aos seus desafios específicos e particulares, mas também contribuir para uma visão holística das NE no ES e as práticas que as satisfaçam.

Abreu (2013), num estudo exploratório na Universidade da Madeira, acentua a urgência de expandir os trabalhos de investigação no sentido de se estudar mais pormenorizadamente o progresso das práticas inclusivas que podem assumir-se como alicerces teóricos da inclusão no ES português que, para a autora, apenas recentemente iniciou a sua caminhada (p. 44).

Num estudo desenvolvido na Universidade de Aveiro (Santos, 2014), sugere-se a necessidade de se cruzar os dados referentes às perceções dos estudantes e dos docentes, bem como os desafios que eles enfrentam nas universidades.

Espadinha (2010), numa investigação relativa ao modelo de atendimento aos estudantes com baixa visão, enaltece também a pertinência das universidades encararem as respostas educativas aos estudantes com NE como uma oportunidade daquelas, espelharem os valores da sociedade: "o apoio aos estudantes com deficiência pode ajudar, em simultâneo, as instituições a tornarem-se realmente inclusivas e a adequarem as suas práticas aos seus estudantes e às necessidades das sociedades atuais" (p. 304).

Idêntica perspetiva é abordada num estudo relativo às iniciativas institucionais de inclusão dadas por três universidades portuguesas, através dos seus serviços de apoio. Este estudo concluiu que os ganhos advindos da implementação de estudos e de medidas favoráveis à progressiva inclusão dos estudantes deficientes no ES representam uma mais-valia ao sistema educacional, dando à "Universidade" a possibilidade de avançar na sua organização pedagógica. (Fernandes et al.2015, p. 102).

Numa tentativa de relação e articulação entre a regulamentação e práticas inclusivas no ensino superior português e brasileiro o estudo de Melo e Martins (2016) concluiu que, apesar de alguma evolução no campo legislativo, bem como das práticas daí decorrentes, é ainda urgente o fortalecimento do compromisso com a inclusão e com a efetivação de mudanças estruturais e culturais, para que a "Universidade possa responder às diferentes situações que levam à exclusão educacional e social e para que sejam postos em prática os princípios que se coadunam com o reconhecimento da diversidade como um valor e direito humano" (p. 266).

A partir da identificação e da reflexão sobre os principais compromissos, políticas e normativos legislativos que orientam o caminho da inclusão no sistema educativo português, podemos concluir que Portugal está obrigado a orientar a ação do seu sistema educativo para uma mudança de paradigma onde todos os seus estudantes, independentemente das suas características, são tidos em conta e não devem ser deixados para trás. Esta é, aliás, considerada uma oportunidade para que o sistema educativo seja pensado de forma holística, promovendo mudanças no pensamento e nas práticas de todos e em todos os níveis de ensino, desde as práticas dos

docentes nas suas salas de aula até aos decisores políticos e à comunidade em geral. Este movimento impõe combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar uma educação para todos. Por outro lado, é preciso identificar os obstáculos que impedem o acesso e sucesso dos estudantes e definir recursos e respostas educativas para cada contexto. No ensino superior é importante a diversificação de modelos de educação e dos métodos e critérios de recrutamento como forma de ampliar a igualdade de oportunidade e ainda a oferta de percursos de aprendizagem flexíveis e o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos tanto na educação formal como na educação informal.

A escolaridade obrigatória portuguesa é atualmente modelada pelo Decreto-Lei nº 54/2018 que orienta as práticas educativas inclusivas, mas que nem sempre tem uma aplicação eficaz, verificando-se em muitos contextos educativos um distanciamento entre os princípios que preconiza e as práticas implementadas. A falta de recursos humanos é o principal constrangimento que leva a um funcionamento deficitário das estruturas organizativas que têm maiores responsabilidades pela inclusão, nomeadamente EMAEI e CAA. Nem sempre existem contextos para colaboração e articulação entre pares com vista ao planeamento de práticas e estratégias pedagógicas inclusivas e nem sempre o papel do professor de educação especial é valorizado na construção de uma cultura escolar inclusiva. As opções metodológicas subjacentes ao decreto-lei baseiam-se na implementação do conceito do DUA e de uma abordagem multinível que exige aos docentes formação especializada e uma postura dialógica face aos estudantes e conteúdos a ministrar.

A legislação nacional relativa ao ensino superior é escassa e limita-se a assegurar essencialmente o acesso dos estudantes, sendo deixada às diferentes instituições de ensino superior a responsabilidade de regulamentação da sua permanência e sucesso académico. Esta regulamentação está ainda muito presa a um assistencialismo em detrimento de uma conceção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de projetos de vida individuais. Assim, atendendo à necessária consideração e articulação com o enquadramento legal vigente no contexto pré-universitário, é defendido que os princípios orientadores da educação inclusiva sejam considerados também nas instituições de ES.

Capítulo 3 – Educação Inclusiva no Ensino Superior

3.1 - Regime geral de acesso ao ES

Das reflexões das secções anteriores torna-se importante destacar que a inclusão é um imperativo político obrigatório que marca uma mudança no paradigma da educação, visando mobilizar transformações de modo a aumentar a participação justa de todas as pessoas, independentemente das suas características e diferenças. Estas transformações não se fazem apenas com a publicação de normativos legais, mas estes constituem-se como importantes orientadores da ação educativa na construção de ambientes educativos inclusivos que devem atender às especificidades dos contextos nacionais, locais, comunidades educativas e características individuais de cada estudante. Esta perspetiva exige a remoção de barreiras incapacitantes por meio da problematização e modificação de atitudes, processos e práticas organizacionais existentes e que têm excluído certas pessoas do ES. Esta exclusão tem vindo a ser legitimada com base na sua alegada incapacidade, criando um elitismo académico e um discurso que se preocupa com formas dominantes de "conhecimento" e de certas identidades humanas em detrimento de outras.

No entanto, nas últimas décadas, o ES tem procurado desvincular-se desta missão que passava muito pela formação de elites, servindo grupos específicos de estudantes com base nas tradições e privilégios étnicos e familiares (Antunes et al., 2020). O ES procura cada vez mais pautar-se por princípios de igualdade e equidade, assumindo as orientações dos organismos internacionais e tornando os seus contextos e práticas académicas mais inclusivos. Os dados anteriormente apresentados mostraram de facto uma tendência positiva, com crescimento contínuo do número de estudantes com NE a frequentar este nível de ensino, acompanhado de uma maior abertura das universidades para o seu acolhimento, assim como de um esforço de recolha de informação estatística adequada pelas entidades competentes. Contudo, apesar de passos importantes terem sido dados, a plena inclusão neste nível de ensino é ainda um objetivo que está longe de ser conseguido e justifica formas de atenção e intervenção permanentes em prol da

equidade, seja ao nível das condições de acesso, da conclusão dos cursos ou no acesso ao mercado de trabalho, após a formação superior (Giani, 2016).

No que diz respeito ao acesso ao ensino superior em Portugal, a DGES, refere-se na sua página web (DGES, s.d.) a três tipos de concursos, a saber, Concurso Nacional (candidatura ao ensino superior público), Concursos Institucionais (candidatura ao ensino superior privado) e Regimes Especiais (candidatura ao ensino superior público e ao ensino superior privado) para estudantes com condições habilitacionais e pessoais específicas, cuja candidatura é feita anualmente através de um concurso nacional da sua responsabilidade. No âmbito dos regimes especiais salientamos os candidatos titulares de diploma de Técnico Superior Profissional (TEsP) e diplomados por vias profissionalizantes. Atendendo ao Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, que diz respeito aos contingentes prioritários relativos às percentagens de vagas destinadas a certos grupos de candidatos, de forma a compensar desigualdades ou atender a situações específicas, salientamos aquele que contempla candidatos com deficiência.

O concurso nacional realiza-se no final do ano letivo em três fases, nos termos do calendário anualmente aprovado. Compete à Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior a direção de todo o processo relacionado com avaliação da capacidade para a frequência, bem como com a fixação dos critérios de seleção e seriação dos candidatos à matrícula e sua inscrição. Para concorrer é necessário ser titular de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente, realizar, ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que o estudante vai concorrer, realizar os pré-requisitos se forem exigidos pela instituição/curso e não estar abrangido pelo estatuto do estudante internacional. Em relação a cada par instituição/curso deve ser obtida em cada prova de ingresso, bem como na nota de candidatura, uma classificação igual ou superior à mínima fixada. As classificações mínimas são fixadas anualmente por cada IES para cada um dos seus cursos e são divulgadas no *Guia da Candidatura*.

Os candidatos podem concorrer às várias fases do concurso, contudo, aos estudantes colocados na 1.ª fase que concorram à 2.ª fase e nela sejam colocados é automaticamente anulada a colocação na 1.ª fase e, consequentemente, a matrícula e inscrição realizadas. De igual modo, aos estudantes colocados nas 1.ª ou 2.ª fases que concorram à 3.ª fase e nela sejam colocados, é automaticamente anulada aquela colocação e, consequentemente, a matrícula e inscrição realizadas.

Na candidatura ao ES, os exames finais nacionais podem ser considerados de duas formas, a saber, no âmbito da concretização das provas de ingresso e no âmbito do cálculo da classificação final do ensino secundário. Neste último ponto, foram introduzidas alterações que irão vigorar a partir de 2024, uma vez que os exames nacionais para conclusão do ensino secundário em vez dos atuais 30% passarão a ter um peso mais baixo, de 25%, na classificação final, num modelo de três exames em que o Português é obrigatório e outros dois exames podem ser escolhidos pelos estudantes. Estes exames podem não ser necessariamente do seu curso científico, no âmbito da flexibilidade de percursos escolares. No cálculo da média final do ensino secundário, as diferentes disciplinas que o estudante frequenta vão ter uma ponderação diferenciada consoante sejam disciplinas de três, dois ou apenas um ano: uma disciplina trienal pondera três vezes, uma bienal pondera duas vezes e uma anual pondera uma vez. Já para o ingresso ao ES, na fórmula de cálculo para entrar nas universidades e politécnicos, os exames nacionais que sejam provas de ingresso vão ter um peso mínimo de 45%. A média de conclusão do secundário terá um peso mínimo de 40% e o seu peso não poderá ser superior ao das provas de ingresso.

No caso das IES requererem pré-requisitos de candidatura, estes continuarão a ter um peso máximo de 15%, tal como atualmente. A cada instituição continuará a caber a decisão sobre o número de exames pedidos para ingresso que serão, no mínimo, dois. O ingresso no ES público está sujeito a limitações quantitativas decorrentes do número de vagas fixado anualmente pelas IES para cada um dos seus cursos e o número de vagas a abrir é divulgado anualmente com o *Guia de Candidatura*. As vagas fixadas são colocadas a concurso logo na 1.ª fase do mesmo e em termos genéricos, nas restantes fases existem as vagas que não foram utilizadas por candidatos colocados e matriculados na(s) fase(s) anterior(es).

No concurso nacional pode-se concorrer atualmente até seis pares instituição/curso, isto é, seis combinações diferentes de instituições e cursos, indicadas por ordem de preferência. A colocação em cada instituição/curso é feita segundo as listas ordenadas dos candidatos até estarem esgotadas as vagas disponíveis. Esta ordenação é feita por ordem decrescente da nota de candidatura para cada par instituição/curso. Assim, o processo de colocação combina a ordem de preferência indicada para cada par instituição/curso e a posição em que o

candidato fica nas listas ordenadas de cada par instituição/curso. No concurso nacional, em cada fase, só é possível obter uma colocação.
Na 1.ª fase do concurso nacional as vagas fixadas para cada curso em cada IES são distribuídas por um contingente geral e por contingentes prioritários, nomeadamente os candidatos oriundos dos Açores, candidatos oriundos da Madeira, candidatos emigrantes portugueses, familiares e luso-descendentes, candidatos militares em regime de contrato, candidatos com deficiência e candidatos beneficiários de Ação Social Escolar. Na 2.ª fase do concurso nacional as vagas fixadas para cada curso em cada instituição de ensino superior são distribuídas por um contingente geral e por dois contingentes prioritários: candidatos com deficiência e candidatos emigrantes, familiares e luso-descendentes. Na 3.ª fase do concurso nacional as vagas fixadas para cada curso em cada instituição de ensino superior são distribuídas por um único contingente, o geral.

Atendendo ao facto de que os exames nacionais respondem essencialmente às características curriculares dos cursos secundários científico-humanísticos, coloca-se em desvantagem os estudantes de outras formações de nível secundário, ou seja, os estudantes das vias profissionalizantes e de cursos artísticos especializados têm sido obrigados a realizar provas de acesso sobre matérias que não fazem parte do seu percurso escolar, o que se traduz na criação de uma barreira à sua prossecução de estudos no ensino superior. Assim, o Decreto-Lei n.º 11/2020 de 2 de abril criou os concursos especiais de ingresso no ES para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados com vista a valorizar as especificidades curriculares destas vias de qualificação secundária, criando um regime próprio e diferenciado de acesso alargando a base social de acesso ao ES aos estudantes que não são provenientes de cursos secundários científico-humanísticos.

O concurso especial tem carácter voluntário e está aberto às instituições de ensino superior, universitárias e politécnicas, que passam a poder disponibilizar uma nova via de ingresso nas licenciaturas e mestrados integrados, adequada às situações habilitacionais específicas dos diplomados das ofertas educativas e formativas abrangidas pelo presente decreto-lei. Será cada IES a determinar os ciclos de estudos e áreas para os quais deseja abrir vagas ao abrigo do presente concurso especial de ingresso. Quando os estudantes das vias profissionalizantes do nível secundário pretendam ingressar noutros ciclos ou áreas de estudos que não aqueles, poderão realizar os exames finais nacionais do Concurso Nacional de

Acesso, tal como fazem os estudantes com formação secundária científico-humanística.

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) encontram-se previstos no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e constituem outra via para a formação superior por parte dos estudantes que frequentaram cursos profissionais no ensino secundário. O estudante pode candidatar-se a qualquer par instituição/curso técnico superior profissional para o qual reúna as condições de acesso e ingresso estabelecidas pela instituição de ensino superior pretendida, em regulamento próprio. O curso, de ensino superior, é um curso de nível 5 no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), não confere grau académico, mas a conclusão, com aproveitamento, do respetivo ciclo de estudos atribui o diploma de técnico superior profissional. Este ciclo de estudos é ministrado no ensino politécnico, tem 120 créditos e a sua duração é de quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes, constituídos por um conjunto de unidades curriculares organizadas em componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, que se concretiza através de um estágio. Os titulares de diploma de TeSP podem aceder e ingressar nos ciclos de estudos de licenciatura e integrados de mestrado através de um concurso especial próprio a si destinado, adquirindo o respetivo grau académico. através de concurso especial, organizado pelas próprias IES. Podem ser aproveitados créditos obtidos no CTeSP, podendo o estudante entrar diretamente em anos superiores da licenciatura, dependendo da correspondência curricular entre o CTeSP e o curso pretendido. Cada IES define quais cursos aceitam candidatos com CTeSP, quantos créditos podem ser transferidos e os critérios de seleção (média final do CTeSP, entrevista, provas adicionais, etc.). Cada instituição de ensino superior confere o diploma de técnico superior profissional nas áreas de formação por si definidas, tendo em consideração as necessidades de formação profissional, designadamente na região em que se encontre inserida.

Na página da DGES (2025) é ainda explicitada a possibilidade de creditação de formação e experiência profissional anteriormente obtidas, nas seguintes situações e com os limites indicados:

1 - Formação realizada no âmbito de outros ciclos de estudos superiores, em instituições de ensino superior nacionais ou estrangeiras, e que tenha sido obtida antes ou depois da organização decorrente do Processo de Bolonha;

2 - Formação realizada no âmbito dos cursos técnicos superiores profissionais, até ao limite de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos;

3 - Unidades curriculares realizadas avulso com aproveitamento, até ao limite de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos;

4 - Formação realizada no âmbito de cursos não conferentes de grau em instituições de ensino superior, até ao limite de 50% do total de créditos do ciclo de estudos;

5 - Formação realizada no âmbito de cursos de especialização tecnológica, até ao limite de 1/3 do total dos créditos do ciclo de estudos;

6 - Outra formação realizada, até ao limite de 1/3 do total dos créditos do ciclo de estudos;

7 - Experiência profissional até ao limite de 50% do total dos créditos de cursos técnicos superiores profissionais nas situações em que o estudante detenha mais de 5 anos de experiência profissional devidamente comprovada;

8 - Experiência profissional devidamente comprovada, até ao limite de 1/3 do total dos créditos do ciclo de estudos.

O conjunto dos créditos atribuídos não pode exceder 2/3 do total dos créditos do ciclo de estudos. O processo de creditação é objeto de regulamento aprovado pelos órgãos competentes das IES, sendo obrigatória a intervenção do conselho científico ou técnico-científico neste processo. Na página da DGES (2025) é salientado que a possibilidade de creditação só existe para efeitos de prosseguimento de estudos para a obtenção de grau académico e só produz efeitos após a admissão num ciclo de estudos superior, tendo o ingresso que se realizar através de um dos regimes legais aplicáveis, com sujeição às respetivas normas regulamentares e ao limite de vagas fixado.

3.2 - Acesso dos estudantes com NE ao ES

A página da DGES, *Balcão IncluIES,* faz referência ao contingente prioritário para candidatos com deficiência. Podem concorrer às vagas do contingente prioritário, os estudantes que, cumulativamente, satisfaçam as seguintes condições:

- Ser titular de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente;

- Ter realizado as provas de ingresso fixadas para esse par instituição/curso;
- Ter obtido em cada uma das provas de ingresso fixadas para esse par instituição/curso a classificação mínima fixada pela Instituição de Ensino Superior;
- Ter satisfeito os pré-requisitos quando fixados para ingresso nesse par, instituição/curso;
- Ter obtido, na nota de candidatura, a classificação mínima fixada pela Instituição de Ensino Superior;
- Ser titular do Atestado Médico de Incapacidade Multiusos igual ou superior a 60% ou os estudantes admitidos ao contingente por decisão favorável da Comissão de Peritos.

Para obter o parecer da Comissão de Peritos, o estudante deverá, em plataforma própria, disponibilizada no sítio da internet da DGES, submeter pedido acompanhado dos seguintes documentos:

- Declaração Médica, em modelo próprio disponível no sítio de internet da DGES;
- Informação Escolar, em modelo próprio disponível no sítio de internet da DGES;
- RTP a que se refere o artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual, comprovativo das medidas adicionais de suporte à aprendizagem durante o percurso do ensino secundário justificadas pela deficiência em causa;
- Se considerada necessária, a apreciação do pedido à Comissão de Peritos pode incluir a realização de entrevista e de análise funcional das capacidades dos candidatos.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas (DGES, s.d.).

Para além do contingente prioritário, todos os anos a Direção Geral de Educação (DGE) e o Júri Nacional de Exames (JNE) que organiza o processo de avaliação externa das aprendizagens e valida as adaptações ao processo de avaliação externa

no ensino secundário, publicam um guia (JNE, 2025) para aplicação de adaptações na realização de provas e exames para estudantes com NE, ao abrigo do cumprimento do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei n.º116/2019, de 13 de setembro, e pela Declaração de Retificação nº 47/2019, de 3 de outubro, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Estas adaptações dizem respeito a formatos de enunciados acessíveis, provas a nível de escola (destinadas a estudantes cujas provas necessitam de alterações específicas de estrutura e/ou de itens, bem como do tempo de duração e/ou desdobramento dos momentos da sua realização), provas de português, língua segunda, espaço, material, duração e acompanhamento por parte de docentes. Naquele guia (JNE, 2025) é enaltecido o direito de todos os estudantes acederem às provas de avaliação externa como parte integrante do seu processo de aprendizagem, numa perspetiva de efetiva inclusão. Adianta-se a este propósito que "as adaptações ao processo de avaliação externa devem ser coerentes com o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação interna, bem como com o nível de escolaridade em que são implementadas" (p. 6). Apesar das especificidades descritas no guia, aquando da realização de provas ou exames, deve-se salientar o facto de que quando aplicada a medida adaptações curriculares significativas, (alínea b) do n.º 4 do artigo 10.º do referido decreto lei), os estudantes não realizam provas finais do ensino básico, de acordo com o n.º 2 do artigo 28.º da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, nem exames finais nacionais de acordo com o Regulamento das Provas de Avaliação Externa e das Provas de Equivalência à Frequência dos Ensinos Básico e Secundário.

Aquele guia salienta, ainda, que no ensino secundário, nas situações em que são aplicadas medidas seletivas ou adicionais, à exceção de adaptações curriculares significativas, e detentores de RTP, os estudantes que apenas pretendam a aprovação de disciplinas para conclusão do ensino secundário podem optar por realizar provas a nível de escola, correspondentes à avaliação sumativa externa do seu plano de estudos ou realizar exames finais nacionais nas disciplinas em que existe oferta de exame final nacional. Por outro lado, os estudantes que pretendam prosseguir estudos no ensino superior realizam os exames finais nacionais nas disciplinas que elijam como provas de ingresso, realizando nas restantes disciplinas, para efeitos de aprovação, provas a nível de escola. Os estudantes não podem realizar, na mesma disciplina e no mesmo ano escolar, prova a nível de escola e exame final nacional.

Face ao descrito, poderíamos pensar que o contingente prioritário e as adaptações às provas e exames nacionais representam mecanismos que atenuam as dificuldades e procuram observar as peculiaridades dos estudantes candidatos por meio de um atendimento das suas especificidades e da oferta de condições mais equitativas para o ingresso no ensino superior (Moreira et al., 2011), no entanto estas surgem como meras "muletas" compensatórias das limitações dos estudantes com NE, para que estes se adaptem às exigências, aos requisitos das provas que vão realizar, não existindo instrumentos de avaliação suficientemente adaptados às suas características e especificidades. A estes estudantes é-lhes dado a "benesse" de se candidatarem e realizarem exames/provas segundo determinadas circunstâncias, mas são sujeitos a *numeros clausus* de ingresso e os instrumentos de avaliação de competências são os mesmos que são aplicados à generalidade dos estudantes. Por outro lado, os estudantes que optarem por fazer exames a nível de escola para concluírem o secundário e os que usufruíram de adaptações curriculares significativas ao longo do seu percurso escolar não fazem exames nacionais e assim são excluídos da possibilidade de prosseguirem estudos para o ensino superior por esta via. A realização de exames nacionais ou provas definidas por cada IES, no caso dos estudantes serem oriundos de uma via profissionalizante, é, pois, requisito indispensável, com vista à candidatura ao ensino superior.

Neste enquadramento são muito importantes as orientações dadas pelo GT-NECTES (2017) com vista à realização de um estudo sobre o acesso ao Ensino Superior das pessoas com dificuldades cognitivas, no qual se pondere a possibilidade de as IES disponibilizarem formação, não conferente de grau ou diploma, a este grupo de estudantes.

3.3 - Principais dificuldades dos estudantes com NE no acesso e ingresso no ES

Das orientações anteriormente enunciadas, inerentes aos processos seletivos e às políticas de acesso ao ES destinadas a estudantes com NE, ao definirem padrões e normas, percebe-se nitidamente a tentativa de padronização do desempenho dos candidatos que possuem habilidades e competências diferenciadas, não considerando as suas especificidades e características. Assim, tal como Cabral (2017), defendemos que quando numa sociedade se exige um padrão de "normalidade", nos mecanismos seletivos para o ingresso no ES promove-se a padronização do desempenho daqueles que têm conhecimentos e competências

diferenciados e que são trazidos à formação académica com desfasamentos advindos dos seus percursos escolares. Ao serem avaliados por critérios iguais ou semelhantes aos seus pares, o sistema não reconhece a diversidade de aprendizagens, outros conhecimentos e competências igualmente válidos e promove a "padronização do desempenho" – ou seja, mede todos com a mesma régua, prejudicando aqueles que trazem experiências diferentes. É preciso que a universidade trabalhe a igualdade de oportunidades reformulando toda a forma de ingresso, pois só assim ela contribui para a superação do discurso sobre a desvantagem e o descrédito das pessoas com NE (Antunes et al., 2013).

Para além das regras de acesso ao ensino superior criarem um quadro de clara desvantagem para os estudantes com NE, o acesso à informação para o ingresso no ES, face à escolha do curso e universidade constitui outro desafio para estes estudantes e a escolha de uma determinada IES está, na maioria dos casos, relacionada com a proximidade geográfica e as ligações familiares (Martins et al., 2016; Santos, 2014) que permitem dar continuidade aos laços com as famílias e amigos, importantíssimas redes de apoio para o estudante nesta fase da sua vida estudantil. Para a maioria dos estudantes, a transição para o ES constitui um período de dificuldades de natureza diversa e mudanças significativas em relação a estatutos e papéis, interações sociais, sexuais e profissionais. Envolve, em muitos casos, deslocação de localidade, rutura com o meio familiar e com as redes de apoios constituídas e supõe a adaptação a novos contextos, novas metodologias de ensino e aprendizagem (Borland & James, 1999; Jesus, 2002). No caso dos estudantes com NE, acresce ainda o facto de, ao transitarem para este nível de ensino, se confrontarem com uma nova realidade, principalmente em termos de apoios educativos, muito diferente da que vivenciaram anteriormente, dando origem a alguma desmotivação, desânimo e mesmo abandono (Johstone, 1995; Wolanin & Steele, 2004). Conforme afirmam Wolanin e Steele (2004), o ensino secundário e o ensino superior são mundos diferentes para os estudantes com NE (p. 27).

Para aqueles autores, nos níveis de ensino anteriores, os estudantes com NE e seus familiares conviveram com um sistema que pressupõe o comprometimento das escolas em cumprir os normativos legais, providenciando as condições essenciais ao sucesso académico destes estudantes, proporcionando-lhes o direito de usufruírem de recursos e serviços adequados e um currículo adaptado. Em contraste, no ensino superior, as instituições não adotam a mesma atitude e, neste contexto, assume-se que os estudantes são adultos, responsáveis pela sua própria

vida e decisões e, por conseguinte, terão, eles próprios, que encontrar e negociar os apoios e recursos de que necessitam durante o seu percurso académico na IES.

Na prática, verifica-se que a maioria dos estudantes não parece estar informada, nem preparada para esta tarefa, dado que, em alguns casos, essa função era anteriormente assumida, quase exclusivamente, por pais, docentes e estabelecimento de ensino, os quais definiram o plano educativo individual do estudante, onde se previam serviços, recursos e adaptações curriculares específicas para ele (Wolanin & Steele, 2004).

Abreu (2013) evidencia, a este propósito, que existem dificuldades significativas de adaptação dos estudantes com NE aos ambientes académicos excessivamente exigentes, salientando que a essas dificuldades acrescem o afastamento da família, a entrada no "desconhecido" e a posição dos seus pares perante as suas limitações. A autora, citando Fernandes e Almeida (2007), alerta para o facto de alguns estudantes puderem chegar mesmo a experimentar um conflito entre o desejo de independência e a necessidade de ajuda, face aos obstáculos provenientes das dificuldades de relacionamento com os colegas e docentes, que se tornam mais acentuados tendo em conta as barreiras físicas, arquitetónicas e privação de serviços de apoio. Neste sentido, alguns estudos (Castanheira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; Foundation of Tertiary Institutions of the Northern Metropolis [FOTIM], 2011) recomendam uma necessária articulação entre os ensinos secundário e superior, sugerindo um maior acompanhamento no processo de transição entre estes níveis de ensino. Estes estudos chamam igualmente a atenção para a necessidade de existir um plano de intervenção estruturado que evite uma rutura no itinerário do estudante. Trainor (2002) e Hampton e Gosden (2004) consideram que os estudantes com NE devem participar em programas de preparação onde possam adquirir níveis básicos de competência e autonomia. Trainor (2002) propõe ainda que os pais participem igualmente nesse mesmo programa.

Também no relatório do GT-NECTES (2017) se salienta que na passagem do ensino obrigatório para o ensino superior, os estudantes com NE perdem toda a estrutura de apoio posta à disposição pelo Ministério da Educação, para o ensino básico e secundário, com anos de estrutura, de experiência e profissionais especializados e que no ES o apoio àqueles estudantes é, com raras exceções, demasiado frágil. Assim, aquele grupo de trabalho faz a este propósito um conjunto de recomendações com foco na criação de condições que garantam o direito à

igualdade de oportunidades de acesso da pessoa com NE ao ES, na melhoria da articulação entre o ensino secundário e o superior, papel mais interventivo, no processo de escolha da universidade/curso, dos Serviços de Psicologia e Orientação e dos docentes de educação especial do ensino secundário (GT-NECTES, 2017).

Igualmente ao nível do acesso ao ES, este grupo recomenda a existência de informação relativa às IES e respetivos cursos em formatos claros e acessíveis, com especial atenção para o serviço/responsável pelo acolhimento/acompanhamento dos estudantes com NE. Segundo este relatório, esta informação deve ser veiculada na página web das IES e da DGES, nomeadamente no *Balcão IncluIES,* e deve fazer parte dos materiais impressos de divulgação das IES. Na página do *Balcão IncluIES* (DGES, s.d.) encontram-se atualmente informações sobre apoios à pessoa com deficiência, nomeadamente serviços de apoio, acessibilidade dos edifícios e das páginas WEB, infraestruturas desportivas, unidades de produção, transporte adaptado das várias IES, acessibilidade digital, sinalética inclusiva, entidades parceiras, projetos, unidades de produção e recursos documentais. Na página do GTAEDES (2022) estão igualmente disponíveis um diretório dos serviços de apoio para estudantes com deficiência no ES (2016), diretório de gabinetes de apoio à pessoa com deficiência no ES (2013), Biblioteca Aberta de Ensino Superior (BAES), biblioteca de conteúdos acessíveis e Plataforma Acessível para o Ensino Superior (PLAES) com tutoriais para quem quer aprender a construir conteúdos acessíveis em *Word, PowerPoint, HTML e PDF.*

Devemos ainda salientar que muitos dos estudantes que concorrem ao ES optam apenas pelas vagas gerais de acesso ou escolhendo concorrer pelo contingente prioritário, escondem este facto e na maioria não estão dispostos a partilhar a sua problemática à chegada ao ES (Abreu, 2013; Antunes et al., 2013; Borges et al., 2017). O receio do estigma e da discriminação por serem vistos como elementos mais fracos e futuramente incompetentes na sua atividade profissional, faz com que muitos estudantes não peçam apoio e prefiram permanecer no anonimato (Abreu, 2013; Berggren et al., 2016; Couzens et al., 2015; Fernandes & Almeida, 2007; Fossey et al., 2017; FOTIM, 2011; French et al., 2014; Gumbi et al., 2015; Nolan et al., 2015). Cabral (2017), referindo-se a vários estudos (Alcoba, 2008, Ansay, 2010, Moreira et al., 2011) salienta que os estudantes com NE, podendo enfrentar uma visão social com conotações de compaixão, pena ou piedade, ou manifestações pronunciadas ou não pronunciadas, permeadas pela ignorância, indiferença e preconceito, escolhem concorrer às vagas gerais. Também Nozu et al. (2018) num estudo a uma universidade brasileira, citando o mesmo autor (Cabral, 2015)

concluem que os dados recolhidos sugerem que o número de estudantes autodeclarados com NE pode estar aquém da realidade, uma vez que esse processo envolve a sua própria aceitação em relação à sua condição "perpassando por aspetos da esfera psicológica, interpessoal, intrapessoal, académica, de aprendizagem, social, cultural, económica e também biológica" (p. 110). Fichten (1998) defende que, em certas ocasiões, a forma como o próprio estudante com NE e a forma como perceciona as suas limitações e incapacidades constituem por si só um obstáculo ao seu sucesso académico. A autora fundamenta a sua opinião dando o exemplo de alguns estudantes que querem passar por estudantes ditos "normais", não reclamando qualquer apoio especial e ocultando de todos a sua condição. Devido a esta atitude, estes estudantes acabam por enfrentar inúmeras dificuldades que irão originar sentimentos de frustração e revolta, levando-os em alguns casos a obter fracos resultados ou a desistirem. Vieira (2014), destaca a este propósito, as dificuldades específicas para a identificação dos estudantes com altas habilidades e superdotação que decidem mascarar ou negar as suas potencialidades para não parecerem diferentes do grupo. Regiani e Mol (2013), Fernandes e Costa (2015) indicam posturas semelhantes por parte dos estudantes com deficiência visual. Para os autores, este posicionamento dificulta a identificação das necessidades daqueles estudantes por parte das IES e dos seus serviços e um planeamento adequado à sua ação pedagógica.

Nesta linha de pensamento, Nozu et al. (2018) vão mais longe e defendem que os processos de aceitação e autodeclaração podem influenciar o percurso académico do estudante e ainda a sua própria projeção profissional, uma vez que esta se inicia desde a escolha do curso a ser frequentado, configurada pela sua representação funcional até à sua formação profissional. Conforme expõem Regiani e Mol (2013) e ainda Cabral (2017), a escolha do curso, por vezes, ocorre desde logo, com base em conceitos segregacionistas permeados pela perspetiva da produtividade e que também influenciam as expectativas das famílias, comunidade académica e mercado de trabalho. Por vezes, são os próprios estudantes a considerar que não têm competência para seguir certas carreiras profissionais, optando por carreiras menos exigentes. A este propósito, Nozu et al. (2018) e Duarte et al. (2013) enfatizam o facto dos estudantes autodeclarados com NE frequentarem predominantemente cursos das áreas das Ciências Humanas/Humanidades, facto corroborado por outros estudos de Ciantelli et al. (2015), Ferreira et al. (2015) e Miranda (2009), sugerindo um estigma social que associa as competências profissionais às condições de deficiência ou NE em algumas áreas.

Por outro lado, alguns investigadores salientam que em Portugal, por exemplo, o tipo de instituições e de cursos frequentados está fortemente associado à origem sociocultural dos estudantes que acedem ao ES (Almeida, 2019; Ferrão & Almeida, 2019; Rocha & Miranda, 2009; Tavares et al., 2008). Rocha e Miranda (2009), ao discutirem sobre o momento de transição da escola para a universidade dos estudantes com NE, salientam mesmo que o acesso desta população à universidade pública é frequentemente marcado pela sua condição socioeconómica, indicando que aqueles com um percurso escolar em instituições privadas têm mais condições de acesso ao ensino superior público.

Neste âmbito, Bisol et al. (2010) e Silva (2014) alertam para o facto, do ingresso de estudantes com NE no ES trazer consigo sinais identitários e de subjetividade constituídos por empréstimos culturais e compartilhamentos dos mais diversos, os quais condicionam a sua busca pelo signo social do que implica ser universitário e por uma futura identidade profissional. Sobre este processo, Manente et al. (2007) fazem referência à família, indicando que esta esfera pode ser um fator diferencial no desenvolvimento das habilidades, potencialidades e sentimentos de autoconfiança destes estudantes.

Pelo exposto, podemos referir que ainda perduram mecanismos culturais, económicos, logísticos e atitudinais que podem culminar na segregação dos estudantes com NE no âmbito das IES e, consequentemente, na sua não autodeclaração e/ou evasão (Almeida et al., 2015; Anache et al., 2014; Manzini, 2008). Neste enquadramento corroboramos a posição de Cabral (2017) quando alega que discutir os mecanismos para viabilizar a inclusão significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social, sobretudo em circunstâncias que impedem aos estudantes o acesso a elementos culturais, tecnológicos, científicos e humanos. Para o autor identificam-se "barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e arquitetónicas que se sobrepõem ao acesso dos estudantes com NE ao ES, inclusive desfavorecendo a convivência e a transformação de atitudes e comportamentos no próprio contexto universitário" (p. 380) e por estas razões é importante que se debata e investigue sobre as "práticas essencialistas e colonizadoras" (Nozu et al., 2018, p. 111) que geram a exclusão nos espaços académicos. Almeida et al. (2015) sugerem que isto acontece pelo facto da estrutura arquitetónica, atitudinal e pedagógica das IES ter sido construída para um modelo estabelecido de estudante e excluir desse espaço pessoas em condições diferentes.

3.4 - Permanência dos estudantes com NE no ES

3.4.1 - Políticas, serviços e modelos de apoio aos estudantes com NE

Para fazer face ao desafio de uma educação inclusiva no ES, é fundamental que as IES estejam preparadas para receber e responder às exigências de todos os estudantes, incluindo os estudantes com NE. Esta preparação não pode, nem deve, depender exclusivamente das iniciativas e boas-vontades de cada instituição e deve constituir-se numa exigência legal, consubstanciada numa legislação específica nacional que preveja e dê resposta ao conjunto das necessidades daqueles estudantes, (Borges et al., 2017; Fernandes et al., 2015), contemplando definição de uma política institucional inclusiva, criação de regulamentação específica, adequação dos serviços e recursos institucionais, as infraestruturas e acessibilidades, condições pedagógicas e de socialização, inclusão académica e social.

Num sistema em que o regime jurídico das IES em Portugal (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro) se pauta por garantir, às públicas e privadas, a autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar, toda a definição das condições de frequência é também deixada nas mãos das IES.
Assim, o trabalho em prol da educação inclusiva não é igual em todas as instituições, quer ao nível das orientações e elaboração de regulamentos, quer ao nível prático na criação de infraestruturas e serviços de apoio direcionados especificamente aos estudantes com NE (Martins et al., 2016).

À falta de legislação a nível nacional que delimite algumas orientações, os normativos no seio das diferentes universidades têm, desde logo, uma designação, formato e conteúdos diferenciados e a data da sua publicação é, na sua maioria, recente (Antunes et al., 2019). Também o entendimento sobre a designação de estudantes com NE não é expresso da mesma forma nos regulamentos das IES. Associada à regulamentação sobre os estudantes com NE existe a possibilidade de usufruir de estatuto especial ou da aplicação de regime prioritário, cuja atribuição, nas universidades, pode ser da competência de órgãos variados. A forma de organizar o apoio aos estudantes com NE também é diversa, bem como a nomenclatura utilizada, não sendo possível encontrar em todos os documentos, de

forma explícita, os mecanismos de funcionamento do mesmo. À semelhança dos pontos anteriores, também a forma de designar as medidas de apoio contempladas nas IES é diferenciada e é implementada "em função da tipologia dos profissionais envolvidos nos serviços de apoio criados" (Antunes et al., 2020, p. 417), procurando assegurar de uma forma geral melhores condições de acessibilidade e mobilidade, frequência e avaliação (Antunes et al., 2019).

Antunes et al. (2020) salientam que é reconhecido o direito à diferença e à educação superior, havendo por parte das instituições a preocupação de publicarem regulamentação própria para o necessário enquadramento dos estudantes com NE. Acrescentam que, apesar de se fazer sentir ainda o impacto das condições socioculturais no acesso e sucesso ao ES em Portugal nos diferentes cursos e instituições, urgem políticas específicas por parte das instituições que atendem a estes estudantes. Reforçam esta ideia alegando que a inclusão e a atenção diferenciada a todos os estudantes de acordo com as necessidades e características devem ter em linha de conta a articulação com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, que alterou o enquadramento legal da educação inclusiva, bem como as práticas daqui decorrentes e já mais consolidadas na educação básica e secundária.

A este propósito Pires (2007, citando Borland & James, 1999; Holloway, 2001; Riddell, 2003) alerta para o facto das instituições de ensino secundário identificarem o estudante com NE, procurando com base na legislação existente, responder às suas necessidades. No ES, essa legislação não se aplica e o estudante terá de se dirigir aos responsáveis da instituição e solicitar medidas diferenciadas de acordo com a sua condição. A autora salienta que mesmo em instituições onde há boas políticas de atendimento aos estudantes com NE, na prática o estudante tem que requerer continuamente os apoios de que necessita, tanto a docentes como a outros técnicos e pessoal administrativo da instituição.

Heiman e Kariv (2004) e Shvlin et al. (2004), nos estudos que realizaram, verificaram que estudantes com NE estão sujeitos a maiores níveis de stress e gasto de energia, visto que a maioria terá que empregar parte do seu tempo na procura, organização e negociação de todos os recursos e meios necessários ao seu acesso e sucesso académicos. Neste ponto Abreu (2013) salienta a importância em estabelecer a diferença entre a colocação do estudante na universidade através do contingente prioritário e o gozo ao direito aos apoios disponibilizados pela instituição de ensino. Parece que não é diretamente proporcional o ingresso do estudante à ativação dos apoios a que tem direito. Para que o estudante goze desses

apoios, é necessário requerê-los no momento da matrícula, fazendo prova da sua situação.

Assim, em muitas IES, os estudantes com NE são incentivados a denunciar a sua condição, o mais cedo possível, junto dos serviços, de modo a que sejam organizados atempadamente os apoios apropriados à sua condição. Vários autores, consideram que este facto constitui um exemplo de como o privado se torna público e, por conseguinte, alguns estudantes optam por não o fazer, com receio de serem discriminados (Fitchen 1998; Hall & Tinklin 1998; Shevlin et al., 2004). Por outro lado, outros investigadores (Borland & James, 1999; Gallagher et al., 2014) observam que, nestes casos, a política institucional fundamenta-se no modelo social da deficiência, todavia, as práticas e as experiências dos estudantes baseiam-se no modelo médico, ou seja, o apoio é prestado na aceção de que a NE é um problema individual. Em alguns casos o apoio a estes estudantes é visto não como um direito, mas como um favor (Shevlin et al., 2004).

Neste ponto é importante salientar o papel importante e o contributo crescente que o GT-NECTES pode ter face às competências que lhe estão atribuídas e ao apoio que pode prestar na assessoria às IES portuguesas (Despacho nº 10734/2017, de 11 de dezembro/PCM, 2017). No relatório elaborado por este grupo sobre as IES (GTNECTES, 2017) e a propósito especificamente da regulamentação dos apoios aos estudantes NE é recomendado que as IES:

- Implementem, com carácter obrigatório, um Gabinete de Apoio e Acompanhamento ao "estudante com necessidades especiais";
- Definam práticas de acolhimento e envolvimento, valorizando a comunidade estudantil/associações de estudantes no apoio aos "estudantes com necessidades especiais", quer através de programas de grupos de pares (mentorando), quer de programas de voluntariado;
- Apliquem o regime de tempo parcial, que pressupõe a inscrição em unidades curriculares até um máximo de metade do número total de ECTS por ano letivo, com redução de propina e com efeitos de prescrição de 0,5 por cada ano letivo;
- Contemplem o enquadramento legal adequado às "pessoas com necessidades especiais" no âmbito da aplicação do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, que regula as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para os maiores de 23 anos sem habilitação de acesso, independentemente das habilitações académicas;

- Contemplem as especificidades dos "estudantes com necessidades especiais" na bateria de indicadores de eficiência pedagógica dos cursos (Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto).

Para além destas orientações dirigidas às IES, o GT-NECTES (2017) recomenda ainda:

- A criação de um estatuto para "estudantes com necessidades especiais" à semelhança do estatuto do trabalhador-estudante previsto na Lei nº 37/2003, de 22 de agosto;
- A criação de um novo artigo na Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que consagre apoios aos "estudantes com necessidades especiais";
- Alterações aos requisitos gerais das IES a fim de criar as condições de acessibilidade previstas na Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto;
- As respostas dadas aos "estudantes com necessidades especiais" passem a integrar os planos estratégicos das IES e que estas se constituam como parâmetros do processo de avaliação e acreditação levado a efeito pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES);
- Alterações à legislação dos cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) de modo a contemplar o enquadramento legal adequado "às pessoas com NEE";
- Para efeitos de atribuição de bolsa inerente à condição de deficiência, que, para além da condição socioeconómica geral, seja considerada a condição específica do "estudante com necessidades educativas especiais", nomeadamente no que respeita a encargos acrescidos decorrentes dessa condição;
- Aplicação do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e participação, superando as desigualdades económicas, sociais, culturais e desportivas, bem como outras que decorram das "necessidades especiais" (Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto);
- Atribuição por parte da FCT de bonificação de 5% e 10% em sede de avaliação existente no regulamento de bolsas de doutoramento e pós-doutoramento respetivamente, a todos os tipos de bolsas;
- O Estatuto da Carreira Docente do ES contemple os "docentes com necessidades especiais" no que diz respeito ao acesso e ao desenvolvimento na carreira;

- A regulamentação da atribuição de apoios específicos em contexto de ensino superior e ciência seja cruzada com a legislação para a escolaridade obrigatória, segurança social, saúde, emprego e formação profissional - plataforma SAPA (Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio).

Perante as orientações enunciadas torna-se urgente uma reflexão sobre por um lado, a necessidade de uma regulamentação uniforme, à semelhança do ensino pré-universitário que considere os princípios orientadores da educação inclusiva (educabilidade universal, equidade, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima), bem como a necessária revisão dos estatutos/regulamentos existentes em cada IES, consubstanciando tais princípios com as devidas adequações às especificidades de cada contexto educativo (Antunes et al., 2020). Antunes et al. (2020) alertam para "uma necessária continuidade da intervenção governamental na dotação das instituições dos recursos necessários "pois estes são fundamentais a uma melhor eficácia na resposta educativa" (p. 419), condicionante contemplada nalguns regulamentos.

A par de políticas nacionais e institucionais escassas suportadas por regulamentos e normativos diversos e respostas organizacionais diferenciadas e incipientes sobre os apoios aos estudantes com NE, também a falta de conhecimento por parte dos próprios sobre regulamentação específica e os serviços prestados constitui uma barreira a um apoio direcionado, efetivo e eficaz. Assim, vários estudos apontam para a imprescindível divulgação que informe sobre os direitos, serviços e apoios pedagógicos que as IES poderão oferecer a estes estudantes (Fernandes et al., 2015; Martins et al., 2016) aquando da sua chegada ao ES e a necessária criação de centros/gabinetes de apoio e atendimento aos estudantes com NE que poderia ser uma medida que contribuísse para auxiliar estas situações, como aliás já acontece em algumas universidades (Abreu, 2013; Correia et al., 2011).

Fernandes et al. (2015) salientam neste âmbito que "há a preocupação em se manter o respeito à individualidade e consentimento dos estudantes, traduzidos na oferta de apoio com carácter facultativo" (p. 99), criando a necessidade de dispositivos de comunicação ou divulgação adequados, capazes de levar ao conhecimento dos interessados os apoios disponíveis, esclarecer dúvidas, e até mesmo auxiliar os estudantes na superação de receios aquando do contacto com os serviços de apoio, denunciantes da sua condição. Ainda na perspetiva dos autores deve ser do estudante a iniciativa de comunicar a necessidade de auxílio e de

recorrer aos serviços de apoio, para que aos poucos vá construindo a sua autonomia. Ao assumirem de forma ativa a sua experiência universitária, os estudantes estão a favorecer os seus processos de desenvolvimento, o aproveitamento das situações de ensino e de aprendizagem e o exercício da cidadania (Araújo, 2014; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Fernandes et al., 2015; Fisher, 2014; Silva et al., 2014). Antunes et al. (2013) relembram ainda, a este propósito, que "a responsabilidade da inclusão do estudante com NEE cabe a toda a comunidade educativa, mas também depende do papel do estudante na promoção da sua inclusão" (p. 148). Corroborando esta ideia, Sassaki (1997) refere ser necessário aquilo que ele designa de bilateralidade, ou seja, as pessoas portadoras de NE devem ser ativas e proativas, no sentido de atuarem sobre a sociedade e não esperarem apenas a ação desta. Para tal, os estudantes devem ser agentes mobilizadores dos recursos necessários, procurando desde o ingresso na universidade que as suas necessidades sejam atendidas. A este propósito Castro e Almeida (2016) alegam a importância de ser reconhecida a responsabilidade das IES, principalmente dos diretores de curso e docentes, de acompanhar os percursos dos estudantes, com destaque na sua adaptação inicial a fim de lhes proporcionar instrumentos de apoio para a redução e superação das dificuldades iniciais e também ao longo das vivências académicas. Nesta linha de argumentação, Pires (2016) defende a importância de se desenvolver a autonomia do estudante com NE nas IES com incentivo dos gabinetes de apoio. Para este autor dever-se-á no primeiro ano do estudante promover o contacto direto com os docentes para a implementação das necessárias adaptações e a partir do segundo ano, o estudante deverá passar a informar os docentes das suas necessidades específicas.

Na realidade, várias são as abordagens e modelos de atendimento dos estudantes com NE em contexto universitário que decorrem de diferentes modos de abordar as NE. No contexto do ensino superior, Brown et al. (1991) definem dois modelos de atendimento aos estudantes com NE: *o Traditional Service Delivery Model*, consubstanciado no modelo clínico, e o *Student Development Model*, na linha do modelo afirmativo que surge como uma evolução do modelo social, no qual se consideram as pessoas com NE como cidadãos participativos que determinam a sua vida, cultura e identidade.

No modelo "tradicional", o técnico que acolhe e acompanha o estudante com NE no estabelecimento de ensino, tal como o médico, avalia quais as suas necessidades a serem supridas e quais os apoios a receber, centrando assim a sua atuação no indivíduo e no seu "problema". Neste modelo, o técnico apresenta-se assim como o

expert que detém o direito exclusivo do conhecimento, do controlo e da tomada de decisão e, em consequência, é ele quem efetua as diligências necessárias no acesso a bens e serviços. Segundo os autores, o estudante sente-se aliviado e agradece, contudo, este tornar-se-á um cidadão mais dependente, revelando maiores dificuldades em tomadas de decisão individuais.

No segundo modelo proposto, *Student Development Model*, o técnico que acolhe o estudante partilha o conhecimento, o controlo e a decisão com o estudante. A sua função é promover a confiança e autonomia deste, habilitando-o a tomar decisões, de forma mais autónoma e confiante, de modo a torná-lo num membro ativo e participativo na comunidade académica e na sociedade (Brown et al. 1991). Deste modo, o técnico do serviço de apoio na universidade, assumindo o papel de consultor, orienta o estudante nos seus contactos com docentes e serviços com o objetivo de o tornar mais autónomo e responsável pela garantia dos recursos necessários à sua participação em igualdade de oportunidades. Segundo Brown et al. (1991), a opção por uma intervenção mais centrada no modelo tradicional ou no modelo de desenvolvimento do estudante deve ser tomada tendo em consideração as características individuais de cada estudante. Deste modo, os autores afirmam que deve ser prevista uma fase de transição, na qual algumas decisões são tomadas pelo próprio estudante e outras em parceria com o técnico, visando a sua maior autonomia.

Por outro lado, Van Meter (1993), tendo por base os modelos anteriores, propõe um novo modelo, *The Integrated Access Model*, em que não existe um serviço especializado para apoiar este grupo estudantil, mas qualquer unidade ou pessoa no estabelecimento de ensino estará habilitada a desempenhar essa função. Para o autor, é necessário que todos os agentes da IES sejam responsabilizados por garantir o acesso educacional de todos os estudantes, incluindo com NE, as políticas institucionais devem refletir uma cultura inclusiva, os seus planos de ação devem ser construídos atendendo à "voz" destes estudantes e a sua concretização exige a existência de recursos especializados que possam dar respostas educativas diferenciadas e verdadeiramente inclusivas. A aplicação deste modelo pressupõe, que os próprios docentes, tal como procedem para com os outros estudantes, providenciem os materiais e provas/exames em formato adequado às necessidades do estudante com NE, que o gabinete designado para a atribuição de subsídios aos estudantes conheça os fundos disponíveis para este grupo estudantil e que os laboratórios de informática disponham de equipamento adaptado. Para que a comunidade académica esteja habilitada a responder às necessidades dos

estudantes, terá igualmente de receber formação na área, que pode ser veiculada através de *workshops* ou seminários (Van Meter, 1993).

O'Connor e Watson (como citado em Association Canadienne des Conseillers aux Étudiants Handicapés au Postsecondaire [ACCSEHP], 1999) propõem uma categorização semelhante. Para os autores, os modelos de atendimento aos estudantes com NE podem ser concetualizados como um *continuum* entre *specialist e generic*, refletindo assim a dicotomia dos modelos médico/social. O primeiro modelo reconhece a existência de um centro especializado que suporta os estudantes com NE, os quais terão de se adaptar ao meio, cabendo ao técnico especialista a responsabilidade de promover as condições mais favoráveis no meio à inserção do estudante. No modelo genérico, é esperado que todo o envolvimento seja acessível: todas as estruturas, consoante a sua especialidade, são responsáveis por reunir as condições necessárias para atender qualquer estudante, independentemente da sua condição, e o técnico especialista desempenha apenas a função de consultor.

ACCSEHP (1999) considera que o modelo genérico é o mais favorável ao estudante, visto que a existência de um serviço específico pode ter uma conotação negativa pouco propícia à inclusão desses estudantes, sendo muito mais natural que a resposta a conceder a estes estudantes conste na miríade de tarefas que os serviços gerais para os estudantes executam diariamente. Porém, autores como Saucier e Gagliano (1998) e Wolforth (1998) argumentam que o sucesso do modelo de descentralização de serviços de apoio supõe a existência de profissionais especializados, que forneçam a formação devida aos outros técnicos e docentes, mudança de atitude da comunidade académica relativamente à presença dos estudantes com NE e um efetivo conhecimento sobre as necessidades de apoio dos próprios estudantes. As mesmas autoras inferem que essas condições são difíceis de alcançar, o que justifica a existência de serviços mais especializados que acautelem o cumprimento da política instituída, tanto pelos docentes, como pelos órgãos e serviços do estabelecimento de ensino.

Alcantud et al. (2000), na análise às diversas realidades de algumas instituições universitárias da Europa, adotam a mesma classificação, porém, com um significado diferente. Segundo os autores, os serviços *generales* correspondem àqueles que abrangem as necessidades de todos os estudantes com deficiência e que, com ações dirigidas a esse grupo, proporcionam também melhores condições

a todos os estudantes. Os serviços específicos correspondem àqueles que se especializaram no apoio a um tipo concreto de NE.

Portugal, apesar de não ter sido um dos países objeto da análise de Alcantud et al. (2000), dispõe, em algumas instituições de ensino superior, de estruturas e princípios orientadores neste domínio. Alguns estabelecimentos de ensino dispõem de centros de investigação na área das tecnologias e serviços para pessoas com NE que apoiam tanto os estudantes da instituição como a comunidade local (Pires, 2007).

No contexto nacional, o acolhimento e o acompanhamento de estudantes com NE no ensino superior são estabelecidos por serviços de apoio específicos, por gabinetes ou núcleos de apoio ao estudante, ou, ainda, por comissões de acompanhamento organizadas pelos Conselhos Diretivos ou Pedagógicos. Os apoios e as medidas estabelecidas, na maioria dos casos, são definidos em função das necessidades individuais dos estudantes admitidos. Os serviços destes gabinetes de apoio aos estudantes com NE realizam acolhimento e acompanhamento aos discentes desde o seu primeiro contacto com a instituição, na inscrição e matrícula e durante todo o seu percurso académico (Pires, 2016; Ribeiro, 2018).

As universidades de Aveiro, do Algarve e do Minho, a partir de observatórios e projetos de pesquisa, têm utilizado as análises dessas experiências para divulgarem e guiarem as IES a boas práticas para a inclusão de estudantes não-tradicionais no ES (Pinheiro, 2019). O recolhimento das informações dos estudantes é realizado em comunicação e partilha entre os diversos sectores institucionais, desde os serviços de apoio social e académico até as associações académicas de apoio e empregabilidade. A análise e divulgação da informação visa uma melhoria das funções da universidade desde o acolhimento ao estudante, à identificação das suas dificuldades e necessidades para suporte pessoal, ao contacto com os diretores, docentes e responsáveis pelo percurso dos estudantes com vista a fomentar a adaptação de currículos, metodologias de ensino e a sua formação (Castro & Almeida, 2016).

Também a universidade do Porto e de Lisboa têm, nas suas faculdades, desenvolvido estratégias de acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NE através de uma rede de apoio que, com base em informações recolhidas, propõem a adoção de respostas educativas institucionais para melhorar a frequência e sucesso dos estudantes e fomentar a formação dos docentes e técnicos

administrativos em temáticas relativas à inclusão, ao mesmo tempo que partilham recursos e boas práticas com outras IES (Pires, 2016; Ribeiro, 2018; Ribeiro & Giesteira, 2014).

Das estratégias desenvolvidas pelas IES portuguesas, também se destacam os recursos disponibilizados como as TIC que possuem programas para a realização de gravação de aulas e possibilitam mais condições de ensino e aprendizagem, porque os estudantes "possuem ritmos diferentes de aprendizagem, níveis de concentração distintos e disponibilidade própria para se dedicarem aos estudos, incluindo-se sobretudo os alunos portadores de necessidades especiais" (Júnior et al., 2018, p. 21). No entanto, as aulas presenciais continuam a ser indispensáveis, pela interação com o ambiente, os colegas e o professor ao permitirem questionamentos e esclarecimentos de forma direta (Pinheiro, 2019). Deste modo, as aulas gravadas funcionam para atender à disponibilidade dos estudantes e como complemento às suas aprendizagens.

Os serviços de ação social em diversas IES públicas desempenham igualmente um papel importantíssimo na concessão de subsídios e apoios específicos aos estudantes com NE, embora limitada em função dos orçamentos disponíveis. Nesta linha de pensamento, Holloway (2001) considera fundamentais as ajudas financeiras para a aquisição de bens e serviços específicos indispensáveis para o sucesso dos estudantes neste contexto educativo. Gibert (2002), Riddell et al. (2005) e Tinklin e Hall (1999) concluíram que, apesar de existirem fundos de apoio a estudantes, no geral, estes nem sempre são suficientes para fazer face às necessidades específicas dos estudantes, ou, nas situações em que são consideradas essas necessidades, o financiamento chega tardiamente.

Também o apoio de terceiros em diversas atividades académicas e pessoais é referido por alguns autores como de extrema importância para o sucesso dos estudantes com NE (Alcantud et al., 2000; Parker, 1999; Riddell et al., 2005). Dependendo do país, a função do assistente pessoal poderá ser exercida por familiares, amigos, colegas dos estudantes ou por pessoas que se inscrevem em programas de voluntariado. Umas desempenham essa atividade gratuitamente, outras são contratadas pelos próprios estudantes diretamente ou sob a indicação dos serviços de apoio das instituições de ensino, recorrendo para o efeito a subsídios concedidos. As tarefas atribuídas aos assistentes pessoais variam consoante as necessidades individuais dos estudantes abrangidos.

Nos estudos de Parker (1999) e Riddell et al. (2005), os estudantes sublinham as vantagens e desvantagens deste tipo de serviço. Identificam como uma das vantagens o incremento da sua autonomia, contudo, consideram que os assistentes pessoais que são indicados pelos programas de voluntariado nem sempre têm o perfil indicado para as tarefas a desempenhar, o que supõe que alguns deles tenham que recrutar novos assistentes pessoais, muitas vezes, no decorrer do ano letivo.

No estudo realizado por Kowalsky e Fresko (2002), sobre a função da tutoria desempenhada por colegas junto de estudantes com deficiência visual e dificuldades de aprendizagem, os autores concluem que esta atividade constitui um excelente recurso para aqueles estudantes. Tanto os estudantes como os seus tutores mostraram-se muito satisfeitos com a experiência. Para os estudantes com deficiência visual, os tutores representam um modo de contactarem com o mundo visual e com a vida no *campus*. Os tutores consideraram a sua experiência como uma oportunidade para conhecer melhor as dificuldades dos seus pares, melhorar os seus próprios resultados académicos e adquirir alguma experiência nas NE, útil para a sua futura vida profissional.

3.4.2 - Condições de acessibilidade física e digital nas IES

Vygostsky (1994) defendeu a ideia de que as limitações que as pessoas com NE encontram para interagir com o meio impedem o desenvolvimento de habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem, no qual acabam agindo passivamente. Mas, segundo ele, estas limitações podem ser compensadas ou superadas pelas condições adequadas do ambiente. Assim, o acesso aos recursos, oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola e tecnologias, contribuem decisivamente para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Segundo Galvão Filho (2005) desenvolver recursos de acessibilidade seria "uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir este indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem proporcionada pela cultura" (p. 116).

A acessibilidade física e digital constitui, de facto, uma das condições indispensáveis ao sucesso académico das pessoas com algum tipo de limitação funcional e é hoje condição de partida para a igualdade de oportunidades e uma inclusão efetiva. Os edifícios, instalações e espaços das universidades, incluindo os espaços virtuais, os serviços, procedimentos e informações, devem ser acessíveis, garantindo que nenhum membro da comunidade universitária encontre barreiras/constrangimentos à sua participação na vida universitária. Deve-se ainda

proporcionar o acesso a tecnologias de apoio necessárias à inclusão que possibilitem um melhor desempenho e autonomia de todos os estudantes (Borges et al., 2017).

Nestes domínios, estudos nacionais e internacionais (Berggren et al., 2016; Borges et al., 2017; Couzens et al., 2015; Gilson & Dymond, 2010; Harrison et al., 2009; Ndlovu & Walton, 2016; Redpath et al., 2012; Rocha & Miranda, 2009; Santos et al., 2015; Venville et al., 2014), apontam falhas e problemas, denunciados pelos intervenientes neste contexto educativo. Por exemplo, Borges et al. (2017) salientam que os testemunhos de pessoal docente e não docente revelam que continuam a existir inúmeras barreiras físicas e arquitetónicas que condicionam a mobilidade e acesso aos vários espaços universitários. Assim, aquelas autoras identificaram limitações estruturais no acesso às salas de aula, a anfiteatros, auditórios, laboratórios, bibliotecas, a inexistência/desadequação de elevadores ou em situação prolongada de avaria, falta de casas de banho adaptadas e salas de aula desadequadas. Assinalaram também ausência ou poucos locais de estacionamento para estudantes com deficiência e obstáculos na acessibilidade no *campus*. Estes problemas são identificados não apenas nos edifícios antigos, mas igualmente nas estruturas construídas mais recentemente, não cumprindo a legislação existente nesta matéria.

Os resultados de pesquisas de Rocha e Miranda (2009) revelam falta de pistas táteis, corrimões em corredores e salas de aula, inexistência de sinalização visível relativa aos estacionamentos para deficientes e ainda falta de serviços de transporte dentro e fora do *campus* para aqueles que não possuem carro próprio, dificultando a mobilidade de estudantes com limitações motoras entre as diferentes unidades/faculdades onde devem assistir às diferentes aulas. Por sua vez, Redpath et al. (2012) enfatizam a importância do ambiente para a inclusão de estudantes com incapacidade motora e reforçam que por vezes o acesso através de cadeira de rodas revela-se complicado e impraticável levando, muitas vezes, a que aqueles estudantes se sintam desencorajados.

Também a área da mobilidade e acessibilidade física, reorganização de espaços académicos existentes e os transportes deram lugar a um conjunto de recomendações por parte do GT-NECTES (2017) dirigidas às IES portuguesas que devem:

- Dispor de um espaço (na biblioteca ou numa sala de trabalho) equipado com diferentes tecnologias de apoio que possa ser requisitado, com condições de acessibilidade física, por estudantes, docentes ou investigadores "com necessidades especiais";
- Criar um inventário das tecnologias de apoio disponíveis colocado online para consulta por parte dos diversos serviços de apoio (as IES devem equacionar a hipótese de empréstimo de tecnologias de apoio - hardware e software - entre si);
- Elaborar um "*Guia de Acessibilidade Física e Mobilidade para Todos*" que contemple as especificidades dos estabelecimentos do ES;
- Elaborar uma inventariação das barreiras arquitetónicas de acordo com uma lista de verificação (a elaborar pelo INR), que inclua salas de aula, auditórios, laboratórios e outros espaços de apoio às atividades letivas e científicas, assim como em cantinas e residências universitárias;
- Verificar a acessibilidade da rede de transportes pública e privada que serve a IES;
- Disponibilizar progressivamente rampas, elevadores ou plataformas elevatórias, casas de banho adaptadas, lugares de estacionamento adaptados, pisos táteis e mobiliário urbano eletrónico com funcionalidades de acessibilidade (e.g. ATMs, máquinas de senhas de refeitório, máquinas de *vending*);
- Estabelecer negociações com as empresas de transportes públicos locais por forma a permitir a utilização de veículos com acessibilidade e a possibilidade dos funcionários dos transportes, nomeadamente os motoristas, receberem formação;
- Proporcionar o transporte adaptado nas deslocações dentro do campus universitário, nomeadamente entre os seus diversos edifícios (uso de carrinha devidamente adaptada a utilizar também para outros fins);
- Dar prioridade ao alojamento para "estudantes com necessidades especiais" com um grau de incapacidade igual ou superior a 60% em residências universitárias.

Para além da acessibilidade física devemos ainda considerar a acessibilidade à informação com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou através de formatos alternativos. Vários autores reforçam a ideia de que o acesso e domínio dos recursos informáticos, como por exemplo o acesso à internet e a equipamentos especializados, facilitam significativamente o trabalho do estudante e dos docentes (Alcantud et al., 2000; Holloway, 2001; Pliner & Johnson, 2004;

Shevlin et al., 2004). Riddell et al. (2005) comprovaram que, quando os estudantes não conseguem obter os equipamentos de que necessitam atempadamente ou estão temporariamente privados do seu uso em virtude de avaria, o desempenho e sucesso académico podem ficar comprometidos. Mazzoni (2003) conclui que em algumas circunstâncias, a falta de recursos informáticos nas salas de aula inibe o uso dessas tecnologias com consequências no aproveitamento dos estudantes. O autor adianta ainda que o recurso a meios informáticos beneficia não só os estudantes com NE, mas também todos os outros.

Também, neste âmbito, o estudo elaborado pelo GT-NECTES (2017) recomenda a cada IES:

- Disponibilizar a informação essencial em formatos físicos como Braille, caracteres ampliados ou linguagem simples, assim como a interpretação para Língua Gestual;
- Tornar acessíveis todos os processos administrativos, como matrículas, notificações e receção de credenciais, candidaturas, formulários interativos, bem como todo o tipo de informação de suporte aos respetivos processos;
- Realizar um diagnóstico que envolva estudos de usabilidade com utilizadores com algum tipo de limitação funcional e proceder às retificações das interfaces interativas e à informação de suporte (serviços online - Diretiva n.º 2016/2102);
- Seguir os princípios de acessibilidade no âmbito das aplicações usadas nos mais diversos departamentos do *frontoffice* e *backoffice* (aplicações de gestão de correio eletrónico, processamento de texto, gestão de recursos humanos, contabilidade, bibliotecas, refeitórios, … na sequência da aplicação da Diretiva n.º 2016/2102);
- Permitir, para além do contacto telefónico, o contacto via correio eletrónico e disponibilizar nos seus portais a possibilidade de contacto via *chat* de texto;
- Disponibilizar às pessoas surdas a possibilidade de requisitarem um intérprete de língua gestual para os seus contactos na instituição ou à distância, via serviço de intermediação por videochamada;
- Fazer um esforço no sentido de não solicitar ao estudante informação já solicitada anteriormente por qualquer um dos seus serviços, desde que seja para o mesmo fim e, neste sentido, os formulários devem ser disponibilizados aos estudantes já com a informação previamente preenchida, constante nas bases de dados da IES, desde que tenha sido dado consentimento prévio pelo estudante;

- Atualizar o diagnóstico publicado pela Unidade ACESSO no final de 2013 (ACESSO, 2013) que deve ser acompanhado por uma *task-force* junto das IES, que leve à ação e à correção dos problemas encontrados;
- Elaborar guias de edição de conteúdos das suas plataformas digitais promovendo ações de formação de toda a comunidade de editores (são disto exemplo, um guia para edição do sítio Web institucional no gestor de conteúdos *Joomla* ou um guia para edição de conteúdos na plataforma *Sharepoint*);
- Elaborar uma cópia acessível em formato HTML de todos os documentos publicados do tipo Office (de acordo com a definição constante na Diretiva nº 2016/2102);
- Publicar uma declaração de acessibilidade (recomendação da Diretiva n.º 2016/2102) que evidencie os esforços levados a efeito para tornar os seus conteúdos e serviços online acessíveis (a Unidade ACESSO da FCT deverá desenvolver *template* para o efeito a seguir por todas as IES);
- Criar (responsabilidade MCTES/FCT/Unidade de ACESSO) um *Guia de Boas Práticas de edição de conteúdos Web acessíveis*, com a identificação de um conjunto de ferramentas de validação, especialmente dedicado às IES;
- Ter nos seus metadados uma hiperligação dedicada ao objeto em formato equivalente alternativo de todos os seus repositórios digitais, sempre que este exista no catálogo da BAES (esta recomendação deve aplicar-se também à Biblioteca do Conhecimento Online - *B-ON* e ao Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – *RCAA*P;
- Produzir e disponibilizar, na BAES, equivalentes alternativos dos recursos digitais disponíveis nos seus repositórios;
- Cumprir, no mínimo, com o nível de conformidade 'duplo-A' das WCAG na interface dos seus repositórios (esta recomendação estende-se ao RCAAP e à B-on).

Neste campo de ação recomenda-se ainda que:

- A Unidade ACESSO passe a disponibilizar um diretório especialmente dedicado às IES no Observatório Português da Acessibilidade Web e que disponibilize a cada uma das IES software de monitorização;
- O RCAAP disponha sempre de uma versão HTML como equivalente alternativa ao PDF.

Para além de assegurar a acessibilidade à informação, as IES devem ter em conta que também as TIC e as Tecnologias Assistidas (TA) têm vindo a tornar-se importantes recursos tecnológicos e materiais, bem como elementos curriculares que dão origem a contextos educativos inclusivos. Estas apresentam-se como um apoio ao professor para lidar com a diversidade que este encontra na sua sala de aula e permitem aos estudantes com algum tipo de limitação, seguindo a perspetiva de Galvão Filho (2005), condições para interagir, aprender e explicitar o seu pensamento de uma forma mais fácil. Para este autor o desenvolvimento de habilidades por meio de tecnologias possibilita que o indivíduo seja tratado como "diferente", mas ao mesmo tempo "igual", por interagir no seu meio através das adaptações de acessibilidade de que dispõe. Assim, ele é "visto" como igual na medida em que as suas diferenças se assemelham às diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos. Todavia, vários investigadores chamam a atenção para o facto de existir uma tensão entre as possibilidades oferecidas pela tecnologia, elas próprias em mutação constante, e as condições da sua aplicação às diferentes necessidades e restrições dos usuários, reforçada pela carência de investimento e desenvolvimento de novas práticas (Anache et al., 2014; Ferreira, 2007; Rocha & Miranda, 2009). Este cenário condiciona a formação e a ação dos docentes universitários. A este propósito, Rocha e Miranda (2009) defendem que a inclusão social requer que os educadores estejam permanentemente informados sobre os processos educacionais e as necessidades educativas especiais e ainda sobre as possibilidades das tecnologias de informação e da comunicação e tecnologias assistidas proporcionando ao estudante com NE maior independência, qualidade de vida e inclusão social. Estas experiências só serão possíveis através da "ampliação da sua comunicação, mobilidade, controlo do seu ambiente, habilidades adquiridas com a sua aprendizagem, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade" (p. 198).

A propósito das TIC e das TA partilhamos da posição de Costa-Renders (2018) que problematiza a insistência em distinguir a TA das demais tecnologias. Os recursos tradicionais da TA rompem cada vez mais as suas fronteiras e misturam-se com as tecnologias digitais e tecnologias acessíveis. Atualmente, no cenário de uma escola inclusiva, é muito difícil fazer esta distinção. Os *softwares* de acessibilidade bem como os *scanners* de última geração, destinam-se cada vez mais ao uso de todas as pessoas e não se reduzem ao mundo dos estudantes com NE.

Segundo aquele autor, as tecnologias desenham o mundo da geração "ciborgue" e colocam-se como uma extensão do corpo humano e com ele se misturam,

ampliando a nossa autonomia na sociedade contemporânea. Falar em tecnologias de inclusão é, portanto, falar de conhecimento, recursos e serviços que não se restringem a públicos específicos. Esta postura exige que consideremos o sistema geral da sociedade e, especialmente a comunidade escolar, como acessíveis a todas as pessoas. A tecnologia é um "sistema social que é resultado da ação humana sobre a natureza, ou seja, foi produzida culturalmente e não se reduz à naturalização hierárquica das diferenças em nome do humano naturalmente superior" (Costa-Renders, 2018, p. 63). Assim, a aproximação da antropologia "ciborgue" da tecnologia assistida pode contribuir para romper com o modelo médico de deficiência fragilizando as fronteiras entre pessoas com e sem NE, isto é, entre o "normal e padrão" e o incapaz/inferior.

Semelhante argumentação é apontada por Haraway e Kunzuru (2009), que salientam o facto de "as realidades da vida moderna implicarem uma relação tão íntima entre as pessoas e as tecnologias que não é possível dizer onde nós acabamos e onde as máquinas começam" (p. 22). Segundo a sua visão, a antropologia ciborgue põe em causa a dicotomia normal/anormal, evidencia a fusão de animal e máquina, problematiza a naturalização da perfeição do ser humano e rompe com a antiga distinção dicotómica entre natureza e cultura. A este propósito os autores adiantam que inicialmente o ciborgue remete-nos "à indecente interpenetração, o promíscuo, o acoplamento, a desenvergonhada conjunção entre o humano e a máquina" (Haraway & Kunzuru, 2009, p. 11). Todavia, para além da indignação inicial que pode colocar em causa a ontologia do humano, percebemos que a ontologia ciborgue pode contribuir para a superação do reducionismo da NE à anormalidade como o faz o modelo clínico-terapêutico. No âmbito daquilo que os investigadores chamam de "tecnocultura" das sociedades atuais, não é possível falar de tecnologias exclusivas para as pessoas com deficiência, tendo em vista tanto a nossa condição antropológica comum (vulnerabilidade humana) quanto os impedimentos sociais incapacitantes (as monoculturas). Neste percurso investigativo, os autores procuraram defender que a aproximação das discussões da tecnocultura à tecnologia assistida contribuiu para a problematização da naturalização da incapacidade/inferioridade das pessoas com NE e, nesta perspetiva, a antropologia ciborgue pode fragilizar tanto as fronteiras entre pessoas com e sem NE quanto as fronteiras entre as tecnologias da informação e comunicação e a tecnologia assistida.

As tecnologias desenham o mundo da geração "ciborgue" e colocam-se como extensão do corpo humano e com ele se misturam, ampliando a nossa autonomia

na sociedade contemporânea. Assim, no percurso pela equiparação de oportunidades educacionais não há razão para a estranheza estigmatizante do uso de uma determinada tecnologia, como por exemplo o computador com *book reader*, cadeira de rodas, lente de ampliação ou bengala, nem fundamentos para uma atitude reducionista de implicar determinadas tecnologias a estudantes com NE (Haraway & Kunzuru, 2009).

Também em relação às TIC e às TA o GT-NECTES (2017) recomenda às IES a:

- Elaboração de um estudo sobre o modelo a adotar para a existência de ecossistema produtor de recursos adaptados mais robusto do que o atual (modelo equivalente ao Centro de Recursos Nacional existente para o Ensino Básico e Secundário ou uma estrutura em rede mais próxima do que existe atualmente no ES);
- Especialização das unidades de produção (quer as já existentes nas IES, quer outras que se venham a formar) por tipo de conteúdo (e.g. matemática, música, descrição de gráficos, prosa, poesia, …), por equivalente alternativo (e.g. Braille, caracteres ampliados, Língua Gestual, audiodescrição, linguagem pictográfica, linguagem fácil, …) ou mesmo por formato (e.g. ePub, HTML, PDF, …) que deverão desenvolver ações de formação, isto é, cada IES deve especializar-se por um tipo de formato no que aos materiais acessíveis diz respeito;
- Validação das diversas funcionalidades das plataformas de eLearning de acordo com as WCAG, com particular atenção à navegação pelas diversas funcionalidades (e.g. deve ser possível fazê-lo usando apenas o teclado), ao editor de conteúdos HTML da plataforma, ao *player* de vídeo suportado pela plataforma, nomeadamente capacidade para disponibilizar legendas e/ou equivalente alternativo textual;
- Legendar todo o conteúdo em suporte de vídeo (a legenda deve ser preferencialmente fechada, mas, caso não seja possível, aberta e sempre que se justifique, pela complexidade do conteúdo apresentado, o vídeo deverá conter Língua Gestual Portuguesa e/ou audiodescrição);
- Regulamentação (responsabilidade do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [MCTES] e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social [MTSSS]) da atribuição de apoios específicos em contexto de ES e ciência e necessário cruzamento com a legislação para a escolaridade obrigatória, segurança social, saúde, emprego e formação profissional - plataforma SAPA;

- Agilização (responsabilidade do MTSSS) do sistema de concessão de produtos de apoio da Segurança Social, encurtando o tempo entre a entrada do pedido e a concessão da ajuda técnica.

3.4.3 - A inclusão académica e social dos estudantes com NE

Se a entrada dos estudantes com NE no ES representa um desafio para as IES que, até muito recentemente, não contavam com esta população, ela é-o também para estes estudantes em particular, que acabam por enfrentar dificuldades acrescidas comparativamente com os estudantes tradicionais. De facto, se refletirmos sobre a experiência universitária, reconhecemos que esta é um importante marco na trajetória de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, tanto pelas oportunidades de formação académica quanto pelas relações sociais estabelecidas, que se esperam pautadas em posturas éticas e humanizadas (Bucuto et al., 2014; Marinho-Araújo, 2009).

A passagem pelo ES representa para os estudantes um tempo e espaço de interações e transições demarcados por novas regras, valores e crenças e o seu sucesso exige dele o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais suscetíveis de responderem às exigências particulares deste nível de ensino (Del Prette & Del Prette, 1998; Fernandes et al., 2015). Aceder ao ES abre, pois, possibilidades para que os estudantes se apropriem do espaço simbólico da universidade, reconheçam o seu ofício, se adaptem às atividades académicas e se sintam incluídos num sistema de valores que os perpassam (Bucuto et al., 2014; Coulon, 2008; Fernandes et al., 2015). Por outro lado, sendo um nível de ensino especificamente voltado para a formação cultural e para a profissionalização de jovens e adultos, ao longo dele ocorrem várias ruturas simultâneas que exigem ao indivíduo adequação e afiliação ao novo contexto. A experiência universitária tem um papel importante no desenvolvimento pessoal, ganhando destaque a sua contribuição para novas visões da realidade que possibilitem (re)posicionamentos identitários e recolocações espaciotemporais, transformações essas que ocorrem de forma dinâmica e negociada (Ressureição, 2013).

Se tomarmos como certa a ideia de que a experiência universitária é um período privilegiado no desenvolvimento social e individual dos estudantes, este facto aumenta a responsabilidade das instituições de ensino de promoverem vivências académicas e sociais positivas. Assim, cabe às universidades a diminuição das

diferenças impostas pelos padrões desiguais estabelecidos historicamente na sociedade, ao mesmo tempo que atendem às exigências de qualificação dos seus estudantes para o mercado de trabalho e propiciam o desenvolvimento económico e social nas suas comunidades de pertença (Coulon, 2008; Fisher, 2014; Marinho-Araújo, 2011).

Farmakopolou e Watson (2003) referem que, a par do desejo de melhorarem a autoestima e da necessidade de envolvimento com a aprendizagem, a componente profissional é o principal fator que está na origem do ingresso no ES por parte dos estudantes com NE, ou seja, o desejo de conseguir um emprego. Os autores enfatizaram, ainda, as fragilidades e as reais dificuldades que este grupo de estudantes atravessa neste novo ciclo das suas vidas, nomeadamente atitudes pessimistas e receios de "caírem" nas malhas do desemprego após concluírem os seus cursos e o verdadeiro "teste aos seus limites e habilidades para adquirir um estatuto mais elevado na sociedade" (p. 236), uma vez que o contacto com novas amizades, a alteração dos seus hábitos ou a possibilidade de fazerem parte de um novo grupo significa o começo de uma nova e exigente etapa das suas vidas.

Tido como um espaço definido pela competência e pelo mérito, a inclusão nas IES aponta para preconceitos, crenças e valores sociais e pessoais de uma sociedade baseada em modelos de normalidade e competição altamente excludentes (Dias & Oliveira, 2013; Kraska, 2003; Mantoan, 2013; Rao, 2004; Sousa Santos, 2005). O preconceito é, aliás, um assunto imprescindível ao abordar o tema da educação inclusiva. As políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos estudantes frente às minorias. O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contacto com a realidade externa (Adorno & Horkheimer, 1985; Crochík, 1997). De acordo com Fernandes e Almeida (2007), as relações entre estudantes são, muitas vezes, marcadas por sentimentos de exclusão, discriminação e episódios e experiências negativas. Estes autores sugerem que mais do que os obstáculos físicos, a discriminação da qual estes jovens são alvo resulta da falta de aceitação e preconceito por parte da comunidade educativa, que apresenta uma tendência para avaliar negativamente o impacto das suas limitações na vida académica e na sua qualidade de vida.

Assim, a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras arquitetónicas e de acessibilidade digital, como já referido, e, muito importante, a eliminação de

barreiras relacionadas com as atitudes da comunidade educativa, particularmente dos estudantes e docentes universitários. Vários autores salientam a este propósito a importância do acolhimento no seio académico por parte dos colegas e docentes (Antunes & Faria, 2013; Fernandes et al., 2007; Ferrari & Sekkel, 2007) para a construção de um sentimento de pertença dos estudantes com NE perante a comunidade universitária.

3.4.3.1 - Interação dos estudantes com NE com os seus pares e docentes

A interação/relação com os pares é considerada um fator crucial para o sucesso académico destes estudantes. Estes constituem uma importante base de apoio, quer em contexto de sala de aula, quer no acesso a diferentes espaços e na participação em várias atividades (Martins et al., 2017). Corroborando esta posição, os resultados apresentados por Hughes (2015) e Wessel et al. (2009) concluem que a participação de estudantes com NE em atividades e grupos de apoio nos *campus* aumenta o sentimento de pertença e de identificação com a comunidade académica, eleva a autoestima, afeta positivamente o sucesso académico e previne a reprovação e o abandono. Para Farmakopoulou e Watson (2003), os sentimentos de exclusão e isolamento vividos por aqueles estudantes poderão estar relacionados com a falta de participação na vida académica, pois muitas vezes as relações estabelecidas restringem-se apenas ao espaço da sala de aula, não havendo mais nenhum contacto social.

Os estudantes portadores de deficiência motora são os que se relacionam mais com os seus pares, enquanto os portadores de deficiência auditiva apresentam os valores mais baixos, talvez devido ao facto de estarem mais isolados socialmente pela falta de comunicação e consequentemente menos adaptados. Muitas vezes, estes estudantes experienciam sentimentos de autoestima e autoeficácia reduzidos que acabam por sugerir o afastamento e levar à desistência (Abreu, 2013).

Farmakopoulou e Watson (2003) defendem que existem diferentes sentimentos e formas de vivenciar a experiência académica por parte dos estudantes com NE: isolamento e exclusão, restrição das relações sociais ao contexto da sala de aula e, ainda, a existência de um grupo restrito de colegas com quem estabelecem uma relação de maior proximidade e confiança.

A este propósito, importa registar também as conclusões de estudos (Ash et al., 1997; Martins et al., 2017) que indicam que os estudantes tradicionais não têm consciência das dificuldades e constrangimentos sentidos pelos seus colegas com NE e que raramente tomam a iniciativa para os apoiar. Este apoio surge com maior frequência por parte daqueles estudantes que já tinham tido experiência anterior de interação com aquele tipo de colegas. Os resultados daqueles estudos apontaram ainda para o facto dos dois tipos de estudantes (tradicionais e com NE), reconhecerem a necessidade de mais informação e de maior interação entre ambos com vista a uma melhor compreensão mútua.

Também as atitudes dos docentes universitários podem marcar decisivamente o processo de inclusão dos estudantes com NE. As perceções que os docentes possuem atuam como filtros na interpretação da realidade e podem influenciar os seus comportamentos. Assim, os docentes do ES que possuem perceções positivas sobre os estudantes com NE acabam por desenvolver, com mais frequência, práticas eficazes de inclusão. Se durante a sua experiência profissional tiveram oportunidade de vivenciar situações e interações positivas com estudantes com NE, percebendo a inclusão destes como positiva, tais docentes acabam por desenvolver uma perceção favorável da inclusão, construída a partir da experiência vivenciada (Elhoweris & Alsheikh, 2006; Leatherman, 2007). Rao (2004), fundamentando-se nos estudos de Beilke e Yssel (1998) e Junco (2002), defende que atitudes mais negativas por parte dos docentes podem influenciar a autoestima dos estudantes, enquanto boas relações entre docentes e estudantes são um excelente contributo para a garantia de melhores condições de estudo no contexto de sala de aula. De acordo com a revisão literária feita por Rao (2004), alguns fatores como a experiência do docente com estudantes com NE, área do saber, a faculdade a que pertence podem influenciar as atitudes do corpo docente e da comunidade académica no geral, perante aqueles estudantes. Segundo o autor, há estudos que comprovam que faculdades e docentes com experiência com estudantes com NE têm atitudes mais positivas perante estes estudantes, tendendo as faculdades de Ciências Sociais e Humanas a mostrar atitudes mais positivas do que as de Ciências. Também Marques e Gomes (2014) acrescentaram a este propósito que a concordância com o processo inclusivo é maior junto de docentes da área das Ciências Humanas do que na área das Ciências Exatas, alegando que aqueles estarão mais envolvidos em reflexões ligadas às ideias de inclusão, para além de atuarem numa área central de debate e ações tendentes à equidade do ensino. Os docentes da área das Ciências Exatas estarão, portanto, mais distantes do debate educacional e social inclusivo.

A maioria dos docentes universitários parece concordar com a inclusão, fundamentando a sua opinião essencialmente em diretrizes legais, considerando que aquela constitui um direito civil de todos e para todos. A presença dos estudantes com NE nas IES é encarada como um direito e esse direito é entendido pelos docentes como uma "mais-valia" para estas instituições, "por estes estudantes serem uma lição de vida, por enriquecerem as instituições pela diversidade e por serem uma motivação para os outros estudantes" (Borges et al., 2017. p. 19). Contudo, alguns docentes do ES ainda receiam que a inclusão de estudantes com NE possa afetar negativamente o rendimento académico do grupo/turma, alegando frequentemente as dificuldades em lidar com comportamentos desadequados em sala de aula, desconhecendo a investigação da área que aponta para a ausência de efeitos adversos no processo de ensino aprendizagem por parte dos estudantes sem NE (Ainscow et al., 1997; Antunes et al., 2013; Ferrari & Sekkel, 2007; Monteiro & Castro, 1997; Odom et al. 1984; Pastells, 1993; Sekkel, 2003). Essas pesquisas mostram que tanto os estudantes com deficiências como os outros ganham com essa convivência, e não há registos de quaisquer efeitos adversos com relação aos processos de aprendizagem ou de socialização. Há, pois, ainda, uma minoria de docentes que partilha de uma visão mais conservadora de segregação educativa (Elhoweris & Alsheikh, 2006), mencionando dificuldades em conciliar os valores de desempenho individual e o culto de meritocracia, numa lógica de competição, característicos do sistema educativo e social atuais, com a lógica da inclusão e do atendimento diferenciado (Felizardo, 2010). Aliás, a menção a um ensino indiferenciado por parte destes docentes (Antunes et al., 2013) uma vez que referem "dar" o mesmo tratamento a todos permite-nos verificar que "ainda existem docentes que ainda não internalizaram o verdadeiro conceito de educação inclusiva, pautando a sua perceção por um modelo mais conservador e que não responde à diversidade" (p. 147).

Fuller et al. (2004) são da opinião de que os docentes muitas vezes falham em conceder as melhores condições de apoio aos estudantes com NE por ignorância, mas, nalguns casos, mesmo conhecendo as implicações que tem a condição do estudante no seu desempenho académico, os docentes mantêm-se pouco recetivos, chegando mesmo, como afirmam Fitchen (1998) e Mazzoni (2003), a questionar a presença e competência dos estudantes, produzindo nestes, sentimentos de desânimo e angústia, que os leva, em alguns casos ao abandono. Por outro lado, esta resistência é maior em relação aos estudantes com défices cognitivos e comportamentais (Marques & Gomes, 2014). Beilke e Yssel (1999) e Mazzoni

(2003) defendem que os estudantes que possuem NE não visíveis são confrontados com atitudes de desconfiança tanto de docentes como de colegas, chegando mesmo a sentir que estes julgam que se estão a servir da sua condição para obter condições favoráveis.

Sobre este cenário, Marques e Gomes (2014) identificaram que, quanto maior a necessidade de comprometimento desses profissionais em ações diferenciadas, menor a concordância com o processo de inclusão no ES. Outra pesquisa realizada com docentes aponta que estes mantêm uma postura favorável à educação inclusiva quando esta é apresentada de modo genérico, porém, níveis maiores de rejeição a essa modalidade de educação surgem conforme se apresentam situações relativas ao ritmo de aprendizagem e à interação entre os estudantes (Crochík et al., 2006).

Os docentes universitários têm consciência da sua responsabilidade no processo de inclusão dos estudantes com NE, remetendo à sua responsabilização na eficácia do processo, refletida nas perceções de autoeficácia, de competência técnico-profissional, da qualidade da relação pedagógica e de experiência prévia na lecionação com estes estudantes. Assim, Antunes et al. (2013) defendem que as variáveis individuais como traços de personalidade, características sociodemográficas, capacidade de criar e manter redes de apoio social, competências técnico-profissionais, mas também condições de trabalho se revelam como fatores influenciadores das perceções da inclusão educativa.

Em relação às condições de trabalho, Antunes et al. (2013) referem que os docentes universitários evidenciam a existência de serviços de apoio e de regulamentos específicos como condições determinantes no atendimento a estes estudantes, sendo que deveriam ser igualmente contempladas as possibilidades de consultadoria dos docentes. Aqueles autores salientam, ainda, que os docentes universitários identificam a própria NE apresentada pelos estudantes como um aspeto a ter em conta no processo de inclusão, frisando a necessidade de serem constantemente equacionadas, contrabalançando as potencialidades e as dificuldades dos estudantes, bem como os conhecimentos dos docentes sobre os recursos específicos de apoio existentes, nomeadamente em relação às novas tecnologias e às possibilidades da sua utilização. Alguns diretores de curso vão mais longe e levantam o problema da escolha do curso que por vezes se "releva desadequada pelas características e limitações advindas da problemática apresentada pelo estudante, revelando-se incompatíveis com o futuro exercício profissional" (Borges et al., 2017, p. 15).

Por outro lado, aqueles autores referem que os docentes, quando mencionam as NE, associam-nas às deficiências físicas, sensoriais mais notórias, contempladas pelo contingente prioritário de acesso ao ensino superior e também a outras dificuldades, nomeadamente perturbações emocionais, enunciadas como sinónimo de deficiência mental. Tal facto, a não diferenciação entre perturbação mental e deficiência mental, é relatada em outros estudos e poderá estar associada à falta de conhecimento aprofundado e específico das NE, sendo que este se revela como um fator determinante no sucesso da educação inclusiva (Lidio & Camargo, 2008).

Partilhamos das conclusões de Ferrari e Sekkel (2007) ao defenderem que os docentes podem apresentar três posicionamentos perante os estudantes com NE e particularmente com os portadores de alguma deficiência: alguns docentes assumem uma postura protetora e paternalista, outros podem aproximar-se e conhecer melhor as suas limitações enquanto outros, ainda, as ignoram. Quanto ao paternalismo, Amaral (1998) destaca que o preconceito nem sempre ocorre através de uma valorização negativa do seu alvo. A superproteção é um bom exemplo de que podemos agir de forma a proteger e até valorizar positivamente o esforço de alguém com NE, mas tal proteção revela a nossa certeza na incapacidade daquela pessoa em realizar as ações propostas, o que nos leva a fazer pelo outro antes que ele possa experimentar suas possibilidades. O ataque e a fuga são reações emocionais que funcionam como opostos da mesma moeda: o medo, que impede o contacto com a pessoa.

Nesse sentido, tanto o comportamento do professor que ignora os estudantes com NE quanto o daquele que se coloca contra a permanência deles em sala de aula (a fuga e o ataque) podem resultar do sentimento de ameaça e medo. O medo e a insegurança são sentimentos experienciados pelos docentes, associados às suas grandes apreensões que se anunciam perante a educação inclusiva (Monteiro & Manzini, 2008). Amaral (1998) chama a atenção para o medo da "contaminação" pelo convívio, que denomina "contágio osmótico" e que, segundo ele, leva a uma leitura tendenciosa das NE. É importante entender a presença do medo subjacente a essa manifestação, porque de nada vai adiantar contrapor uma argumentação racional na tentativa de deixar evidente a suposição infundada, pois o medo originado pelo sentimento de ameaça criaria a necessidade de buscar outras racionalizações. É o medo que tem que vir à consciência, e esse é um desafio que dificilmente poderá ser realizado de forma isolada. Sekkel (2003) aponta a necessidade de um ambiente inclusivo fundado no compromisso com os valores humanos e articulado coletivamente, em que o professor possa expor os seus

receios, limites e necessidades. O professor precisa ser incluído, pois, sem essa possibilidade, ele permanecerá isolado na escola e lançará mão de atitudes defensivas para se proteger de ameaças, reais e imaginárias.

Do exposto, pode concluir-se que para que a educação inclusiva possa avançar, é de fundamental importância que a atitude de todos os que participam do processo educacional possa encontrar espaço de acolhimento e transformação. A abertura à experiência, como propõe Adorno (1995), é essencial nesse processo, e ela só é possível se o medo subjacente às nossas atitudes puder se tornar consciente. É nesse sentido que o autor identifica a educação para a emancipação com a educação para a experiência, numa sociedade em que a frieza nas relações humanas se tornou universal. Neste sentido acreditamos que a convivência pode remover as barreiras do medo do "diferente", num movimento de busca do "outro" e do que lhe é próprio. Assim, rompem-se preconceitos, pois o medo de encontrar o "outro" somente desaparece no ato de encontrar, no exercício da sua alteridade, na convivência com as diferenças.

Por outro lado, dar lugar ao "outro" é uma exigência ética que implica uma abertura ao conhecimento dos diferentes. Ao considerar o preconceito, Amaral (1998) defende que o desconhecimento pode ser entendido como matéria-prima para a perpetuação de atitudes preconceituosas e de leituras estereotipadas. Todavia, segundo a autora, "a substituição do desconhecimento pelo conhecimento, por si só, não dá conta da reversão de um histórico quadro segregatório, mas pode contribuir, sim, para que se ampliem as bases de uma reflexão crítica (Amaral, 1998). A superação de preconceitos não ocorre somente pelo conhecimento, pois as atitudes, preconceitos, estereótipos e representações sociais remetem-nos ao campo da ética que nos prende aos valores e comportamentos que garantem o bom convívio social para todas as pessoas.

Neste contexto é importante nos reportarmos também à posição de Paulo Freire (1996), pois para ele, qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever nos termos da ética universal do ser humano. Em Freire, o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitada ajudam a evitar a degradação humana. O "respeito à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (p. 66). O conhecimento (autorreflexão, sabedoria exercitada) é condicionante da superação do preconceito e remete-nos à ética universal do ser humano que se constitui na abertura ao

"outro". Esta abertura exige a conversão do olhar classificatório e seletivo do professor para o olhar relacional e neste sentido a inclusão exige uma verdadeira dialogicidade, em que os intervenientes dialógicos aprendem e crescem na diferença (Freire, 1996). Juntos na escola, são seres que, "inacabados", se assumem como tais e tornam-se éticos. Assim, a superação de preconceitos passa necessariamente pela construção e pelo reconhecimento dos novos saberes numa perspetiva multicultural. Fernandes et al. (2007) reforçam esta ideia defendendo que é necessário que o professor preste atenção à especificidade das NE e à complexa interação entre as variáveis mais importantes no clima social e os seus estudantes. Defendem ainda que o contacto com o estudante com NE promove uma perceção mais realista sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles e por conseguinte presta-lhes um apoio mais adequado. Assim, deve-se encarar esta relação entre docente e estudante como um processo de baixo para cima, aumentando as oportunidades para o conhecimento mútuo e para a interação através da vida académica.

3.4.3.2 - Reorganização das práticas pedagógicas no ES

A educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos estudantes e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão. Para além disso, a abordagem individual, restrita à relação particular entre o professor e o estudante com NE, não é suficiente, pois a educação escolar é uma situação eminentemente grupal e por isso é fundamental que todos os protagonistas das ações educacionais (docentes, estudantes, coordenadores e diretores) reconheçam e legitimem as diferenças presentes em sala de aula e participem da construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem (Ferrari & Sekkel, 2007). Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se partir do pressuposto de que todos os docentes necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e, deste modo, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento. É, pois, reconhecida a necessidade de as IES promoverem ações de formação para docentes

que contemplem o conhecimento sobre os diversos campos profissionais onde os estudantes com NE podem, e devem, procurar o seu espaço a fim de evitar que os atores académicos tenham ideias e atitudes erradas sobre as capacidades dos discentes (Rodrigues, 2004; Silva, 2017) e que podem comprometer o seu sucesso pessoal, académico e profissional.

Outros autores partilham esta opinião quando defendem que a inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição como um todo (Bisol et al., 2010). Assim, para aqueles, as IES, que muito recentemente começaram a incluir pessoas com NE, têm a responsabilidade de criar métodos e estratégias que favoreçam os processos inclusivos e que contribuam para a qualificação destes estudantes. Para tal, é necessário desenvolver uma abordagem de ensino integrada, ou seja, promover uma responsabilidade coletiva por parte do corpo docente, no sentido de satisfazer as necessidades de todos os estudantes e promover uma estrutura de apoio flexível, onde se pressupõe uma articulação estreita entre docentes e entre estes e técnicos especializados, sem que os estudantes tenham que abandonar o seu grupo/turma.

Nesta perspetiva, também, a gestão escolar, protagonizada pelas lideranças escolares, tem um papel fundamental, não devendo limitar-se a honrar as leis e a política educativa em vigor, desprezando aspetos basilares para a edificação de instituições de ensino inclusivas (Tezani, 2004). Para além desta responsabilidade coletiva, os docentes participantes num estudo de Antunes et al. (2013) referem a importância da existência de uma política nacional mais específica no domínio da educação inclusiva no ensino superior que se traduzisse numa maior uniformização de diretivas e práticas.

De acordo com Mantoan (2006), os docentes devem mudar o seu foco educacional e passar a ver que todo e qualquer estudante tem um potencial de aprendizagem, que devem ser respeitados os seus direitos, deveres e diversidade, tornando, dentro das suas possibilidades, a sua educação satisfatória. Para que os docentes possam assumir tal responsabilidade perante o ensino de estudantes em processo de inclusão, devem primeiramente tomar consciência e assumir novas posturas e novas práticas pedagógicas, vendo o estudante na sua diversidade e suas possibilidades de aprendizagem. Mudando o foco da sua atuação profissional, o professor acaba com as barreiras existentes entre os estudantes e a sua aprendizagem, promove sentimentos de pertença, ou seja, "faz com que os

estudantes sintam que fazem parte de uma família, uma comunidade, contribuindo para o aumento da sua autoestima" (Abreu, 2013, p. 21).

A monocultura do saber universal produz sinais de morte em vida quando as crianças e adolescentes sofrem preconceito e discriminação (Costa-Renders, 2018) e torna urgente a conversão do olhar classificatório e seletivo para um olhar relacional e solidário. Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever a sua presença nas relações em sala de aula e isso torna necessário um trabalho de consciencialização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas.

Fica evidente pela argumentação em pontos anteriores que a maioria dos docentes compreende que é necessário e que não se pode mais adiar a inclusão educacional no ES. Mesmo que alguns ainda tenham certa resistência ao lidar com o tema, mostram possuir o entendimento de que o novo modelo de escola caminha para a equidade da educação, e que se não aceitarem e não se adaptarem a isso, ficarão desajustados a este novo modelo que é urgente e inevitável.

No universo do seu saber didático, o docente encontra heterogeneidade nas turmas em que leciona e, conforme indicam Calheiros e Fumes (2016), mesmo com fragilidades na sua formação, para atender às necessidades do processo inclusivo, este profissional tem vindo a utilizar recursos e a desenvolver esforços próprios para suprir as necessidades da diversidade discente, mesmo que, por vezes, não haja um serviço de suporte institucional. Apesar da falta de formação, os testemunhos recolhidos junto de docentes e diretores de curso do ensino superior português (Martins et al., 2017) revelam que quando estes lidam com estudantes com NE, procuram dar respostas às suas necessidades procedendo a adequações pedagógicas diversas, nomeadamente a adequação do processo de avaliação, utilização de material específico e a construção de material adequado.

No entanto, grande parte dos docentes não está preparada para trabalhar com estes estudantes e muito menos são capazes de desenvolver estratégias de melhoria face à inclusão. Existe uma discrepância entre, por um lado, as convicções e, por outro, os comportamentos, as práticas de inclusão e a real solução dos problemas por

parte destes profissionais de educação (Hassamo & Bahia, 2009). Alguns desses profissionais ainda não estão sensibilizados para trabalhar com estudantes que exijam um atendimento específico. A sua resistência está muitas vezes associada à sua falta de preparação, à valorização do ensino tradicional, à dificuldade na funcionalidade das tarefas e à incerteza na execução de novas estratégias (Silva, 2009).

Assim, embora ocorram algumas diligências por parte dos docentes universitários em darem respostas às necessidades pedagógicas dos estudantes com NE, a comunidade científica indica a falta de preparação e informação dos docentes sobre os métodos de ensino, materiais didáticos adaptados, além da falta de comunicação entre docentes e estudantes e, por vezes, uma certa resistência desses profissionais em mudarem ou adaptarem as suas práticas pedagógicas, o que poderia facilitar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização a esses estudantes (Abreu, 2013; Brito et al., 2013; Calheiros & Fumes, 2016; Ferrari & Sekkel, 2007; Marques & Gomes, 2014; Martins et al., 2017; Moreira et al., 2011; Rocha & Miranda, 2009; Regiani & Mól, 2013; Silva et al., 2012;; Silva, 2014; Siqueira & Santana, 2010). A inclusão continua, pois, dependente, fundamentalmente, da boa vontade dos docentes e nem sempre existem os meios e condições adequados para responder às necessidades dos estudantes.

Apesar das investigações em torno desta área, a verdade é que muitas IES ainda não conseguem dar uma resposta e não estão preparadas para lidar com as adaptações necessárias, numa perspetiva de individualização e personalização de estratégias a fim de promover a autonomia, o desenvolvimento de competências e o acesso pleno à cidadania a todos os estudantes com NE. De facto, embora alguns estudos (Martins & Gonçalves, 2012; Martins et al., 2017) mostrem que existe alguma sensibilidade por parte de alguns docentes em adequar as estratégias de avaliação em função da problemática do estudante, a verdade é que a maioria dos exemplos e evidências suportados pelas declarações dos estudantes indicam a ausência de um ambiente inclusivo, aliada a uma estratégia de ensino demasiado "elitista" ou ainda, a falta de preparação para lidar com este tipo de estudantes.

Em todas as escolas do mundo onde o processo de inclusão funcionou, o primeiro passo foi sempre a mudança na formação e nas conceções dos docentes. Estes, cientes e alinhados com os pressupostos e paradigmas inclusivos, são o primeiro degrau, para que esta escada seja construída e a reestruturação do espaço físico e

as condições de atuação se deem como consequência deste facto (Marques & Gomes, 2014).

A necessidade de formação é sentida por parte dos próprios docentes e é relatada em vários estudos como condição *sine qua non* para alcançar tais objetivos. (AburHamour, 2013; Borges et al., 2017; Couzens et al., 2015; Fernandes & Almeida, 2007; Ferrari & Sekkel, 2007; Fossey et al., 2017; FOTIM, 2011; French et al., 2014; Gonçalves & Cardoso, 2010; Gumbi et al., 2015; Harrison et al., 2009; Johnson et al., 2015; Mamah et al., 2011; Marques & Gomes, 2014; Martins et al., 2012; Meira & Pereira, 2017; Morgado et al., 2016, Rocha & Miranda, 2012). Na realidade, para que haja uma mudança de atitudes dentro das IES, é necessário que todos recebam formação sobre o assunto (Nunan & McCausland, 2000; Shevlin et al., 2004). Holloway (2001) faz também referência a estes aspetos, acrescentando que atitudes mais positivas manifestadas por docentes e pessoal técnico são fruto do interesse pessoal sobre as NE ou formação específica adquirida. Contudo, Beilke e Yssel (1999) consideram que atingir aquela postura por parte dos agentes educativos nem sempre é tarefa fácil.

Autores como Costa e Lacerda (2015), Giroto et al. (2015), Lacerda e Gurgel (2011), Manete et al. (2007), Moreira et al. (2011) alertam para o facto de que, à medida que as aprendizagens são evidenciadas no quotidiano escolar, os diferentes momentos, espaços e oportunidades devem ser considerados para a promoção da inclusão desses estudantes. Assim, podem ser propostas adaptações ou adequações curriculares, considerando competências e habilidades do estudante, permitindo ajustes ou modificações nos aspetos espaciais, materiais ou de comunicação, diversificando as opções educativas, sem mudar os objetivos a serem alcançados pelo grupo/turma. Também na procura de várias possibilidades de avaliação, pode superar-se a padronização do conhecimento com critérios normalizadores.

Além das estratégias de avaliação da aprendizagem e das adequações curriculares e utilização de recursos materiais e tecnológicos, é imprescindível considerar os recursos humanos especializados, os quais devem ser contemplados preferencialmente nos projetos político-pedagógicos das IES (Bisol et al., 2010; Bruno, 2011; Cruz & Dias, 2009; Manete et al., 2007).

O impacto das adequações pedagógicas é considerado positivo para o sucesso académico dos estudantes e sentimentos de pertença, contrariando o insucesso e posterior abandono do curso. Estudantes com NE conseguem, gozando destas

condições, apresentar resultados académicos tão bons quanto os colegas. Reconhece-se, todavia, que estes estudantes precisam de mais apoios do que os restantes e que podem reprovar e desistir mais facilmente. (Moriña et al., 2013; Ndlovu & Walton, 2016; Nolan et al., 2015; Sachs & Schreuer, 2011; Venille et al., 2014).

A construção destas iniciativas obriga as IES e os seus docentes a olharem para as NE como uma característica humana como tantas outras, considerando-as apenas como uma dimensão da pessoa. Como citado por Gomes e Rey (2007), é preciso desviarmos a nossa atenção da limitação do estudante e deixarmos de a ver como fator condicionante e castrador e nos atentarmos ao facto desse estudante ser capaz não só de aprender, como "tomar as rédeas da sua vida", com direitos e deveres como qualquer cidadão. A limitação cai para segundo plano e novas relações de convivências sociais e individuais, junto a gradativas melhoras em vários aspetos da sua vida, começam efetivamente a ser possibilitadas.

Assim, a formação dos docentes deve romper com a perspetiva médica que insiste no treino dos procedimentos para lidar com as limitações dos estudantes, ignorando a pessoa. A formação docente não pode, nem deve reduzir-se ao cumprimento de passos recebidos em treinos dirigidos a uma ou outra limitação/deficiência, reduzindo o processo pedagógico ao diagnóstico e "ao que fazer" no sentido de uma receita padrão para ação do docente (Costa-Renders, 2018).

Para Stainback e Stainback (1999), na formação para a educação inclusiva não há receitas ou fórmulas, pois "cada professor deve ser capaz de desenvolver o seu próprio estilo de ensino, como cientista, artista e líder que é na sala de aula, além de ampliar o seu reportório de táticas de ensino para criar uma verdadeira comunidade de aprendizes" (p. 164). Por meio da elaboração de práticas pedagógicas diferenciadas, que atendam aos percursos de cada estudante, de planeamentos coletivos, metodologias e processos de avaliação diversas e diferenciadas, o professor possibilita o acompanhamento de todos e de cada estudante. Neste processo é importante que o professor se questione, utilize a sua criatividade e autocrítica, bem como acabe com toda a certeza didática que traz consigo (Jesus, 2002; Jesus & Effgen, 2012).

Também para Mantoan e Bernauskas (2009), a construção de uma universidade inclusiva depende da criação de espaços institucionais, pedagógicos e académicos

que possibilitem movimento, questionamento e transformação a partir das condições subjetivas de convívio e sobre a forma como nos relacionamos com as diferenças. Podemos, pois, inferir que um dos grandes desafios das universidades atualmente é que os seus educadores não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana.

O que acontece atualmente nos nossos sistemas de ensino é a priorização dos elementos constitutivos do universal, o comum, o uniforme e o homogéneo, cenário onde a diferença aparece como um problema a ser superado. Todavia, nas palavras de Vera Candau, as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas, sendo cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica das nossas instituições de ensino. A educação inclusiva apoia-se na perspetiva multicultural, pois reconhece, nas diferenças, um valor pedagógico. Não se trata de recusar a técnica, mas sim de trabalhar com a didática fundamental, a qual tem uma tríplice âncora que articula aquela dimensão com a dimensão humana e política no fazer pedagógico (Candau, 2011).

A formação docente para a educação inclusiva não se deve, pois, pautar apenas por preocupações tecnicistas (o que fazer) ou clínico-terapêuticas, mas sobretudo considerar as três dimensões, técnica, humana e política. Nesta perspetiva, a educação deve ser considerada como um direito fundamental e o aprender com a própria prática como princípio da docência, respeitando as múltiplas maneiras pelas quais a corporeidade humana afeta a educação, exigindo os caminhos alternativos para ser, aprender e ensinar-aprender.

Desta forma, a formação do professor é de importância fundamental, resultando num processo voltado para o potencial de cada estudante, considerado na sua individualidade e individualmente e não como resultado de um todo (Viera & Nascimento, 2019).

Evidencia-se assim que o processo inclusivo na universidade não pode ser restrito aos métodos e recursos especializados, mas deve propiciar orientação que leve ao desenvolvimento de competências e habilidades, com a oferta de recursos, apoio e políticas institucionais que permitam a exploração e o domínio cada vez mais amplo das ações educacionais. Neste caminho o professor desempenha um papel fundamental e o seu grande desafio é poder aliar as novas metodologias, conteúdo e trabalhar o conteúdo necessário, considerando a diversidade de estudantes. A

fórmula não está disponível em livros nem receituários, apenas o resultado, a inclusão plena do estudante no ES.

Pelo exposto, defendemos que a educação inclusiva é uma oportunidade para as universidades transcenderem as práticas isoladas, meramente assistencialistas e instrumentalizadas e é chegada a hora de se avaliarem cuidadosamente as ações executadas que são centralizadas somente nas dificuldades dos estudantes com NE, "deixando assim a oportunidade de se construírem iniciativas inclusivas universalizadas" (Cabral, 2017, p. 384). O processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja o seu nível, não se dá por meio de uma padronização, ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças. A participação de pessoas com NE nas salas de aula pode ser uma contribuição para todos os estudantes, ao promover a reflexão sobre as práticas educacionais, a partir das questões suscitadas no quotidiano das aulas, o que leva à flexibilização e à reinvenção das mesmas (Aiscow et al., 1997; Sekkel, 2003, 2005). Por outro lado, fomentar o conhecimento e a reflexão sobre cidadania, diversidade, preconceito e a problemática da homogeneização com ações de formação contínua leva ao crescimento do interesse em abordar a diversidade e o respeito à diferença, ou seja, a importância da inclusão (Fernandes et al., 2016; Santos et al., 2015).

3.4.4 - O currículo e o desenho universal para a aprendizagem (DUA)

Como se depreende das secções anteriores, os modos de organização dos contextos de ensino e aprendizagem carregam muitas vezes a herança histórica da segregação social que acolhe poucas variações no modo de aprender e, com isso, perpetua-se a lógica da normalização. A norma, socialmente construída, privilegia determinadas formas de aprender, e todos que dela se distanciam, de alguma maneira, vivenciam maiores desafios para aceder ao conhecimento.

Por outro lado, ações que possibilitam o acesso e a participação efetiva de pessoas com diferentes condições não podem ser propostas apenas sob a égide de legislações, mas, sim, por se compreender que são necessárias mudanças na adoção de estratégias metodológicas adequadas às necessidades, às potencialidades, enfim, às características de cada pessoa. Se a diferença é comum a todos e assumimos as turmas como heterogéneas, é importante respondermos a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. Também

sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Assim, a escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos (Rodrigues, 2020).

Perante a discrepância entre a diversidade dos estudantes que frequentam atualmente a escola e o currículo "tamanho único" (Center for Applied Special Technology [CAST], 2013, p. 3), que caracteriza a intervenção pedagógica em muitos contextos educativos, torna-se pertinente uma nova abordagem ao currículo. Ao refletirmos o currículo como prática, defendemos a posição de Nunes et al. (2010) e de Young (2000, p. 48) que referem que aquele "não parte da estrutura do conhecimento, mas de como o conhecimento é produzido por pessoas que agem coletivamente". Com esta argumentação o autor pretende sublinhar que as práticas dos docentes são fundamentais para sustentar e desafiar as conceções acerca do saber e do currículo, pois este não deixa de estar separado das atividades por meio das quais os docentes inventam as tarefas, dão avaliações e notas, diferenciam matérias e identificam as capacidades dos estudantes. Neste sentido, acreditamos que as diretrizes e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) possibilitam minimizar as barreiras no percurso académico de estudantes com e sem NE, não hierarquizando ou privilegiando um único modo de aprender e, com isso, criando ambientes de aprendizagem flexíveis para estudantes e docentes. De salientar ainda que neste âmbito, defendemos ainda a posição de Rappolt-Schlichtmann et al. (2012), que rebatem uma crítica comumente direcionada aos defensores de propostas universais: ser universal não significa ser igual para todos, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos/projetados para acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes. Nessa perspetiva, sugere-se que, por meio de uma lente do DUA, a variabilidade dos estudantes seja antecipada e considerada como uma força no processo de planeamento educacional (Smith, 2012) e na promoção da qualidade do ensino.

O conceito de DUA é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colaboradores do CAST e corresponde a um conjunto de princípios e de estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Nelson, 2014). Tais princípios e estratégias permitem ao docente definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adequam a todos os estudantes, de modo a que todos possam aprender na via comum da educação (CAST, 2013; King-Sears, 2014). O DUA decorre do princípio

da acessibilidade utilizado na arquitetura, o qual implica desenhar ambientes que possibilitam o acesso a todos, independentemente das suas necessidades físicas e cognitivas (Edyburn, 2010; Rose & Gravel, 2010). Vários autores, como por exemplo, Courey et al. (2012), consideraram útil aplicar este princípio à educação de modo a garantir a todos os estudantes o acesso à aprendizagem. Com este objetivo, o DUA, nos primeiros anos, focou-se no uso da tecnologia enquanto recurso facilitador do envolvimento e da inclusão académica de estudantes com algum tipo de limitação. Ou seja, as tecnologias eram usadas de modo a proporcionar oportunidades de envolvimento e interesse pela aprendizagem dos estudantes com algumas limitações. Alguns autores (Bock et al., 2018), contudo, alertam para a necessidade de refletir sobre a maneira pela qual os recursos tecnológicos estão a ser utilizados em diferentes situações, numa expressão da implementação do modelo médico. Aqueles investigadores argumentam que em algumas situações, esses recursos tecnológicos vão ao encontro de corrigir "o defeito" de um estudante com algum tipo de limitação para que ele possa participar de maneira equitativa com seus colegas, ao invés de ampliar as possibilidades de escolha a partir das maneiras como se relaciona com o conhecimento. As habilidades funcionais não devem ser o limite para se pensar a implementação das tecnologias. Desse modo, o recurso não deve limitar-se ao diagnóstico, numa visão de modelo médico que valoriza a lesão e a sua correção, mas possibilitar novas maneiras para que os estudantes, de um modo geral, tenham opções, escolhas no seu percurso de construção do conhecimento.

O modelo DUA é influenciado também pelos conhecimentos resultantes das neurociências, nomeadamente os sistemas envolvidos na aprendizagem. Segundo vários autores (CAST, 2013; Courey et al., 2012; Rose & Mayer, 2002), as neurociências fornecem uma base sólida para a compreensão de como o cérebro aprende e de como se pode proporcionar um ensino eficaz. Esses conhecimentos evidenciam que a aprendizagem é um processo multifacetado que envolve três sistemas básicos, a saber, as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, correspondendo cada uma a um local particular no cérebro com funções específicas (Meyer et al., 2014). As redes afetivas relacionam-se com a motivação para a aprendizagem e ajudam o estudante a determinar o que é importante aprender; as redes de reconhecimento referem-se ao que aprendemos e, por último, as redes estratégicas relacionam-se com o como aprendemos e indicam-nos como fazer as coisas (Courey et al., 2012; Meyer et al., 2014). De acordo com as neurociências, estas três redes não funcionam exatamente da mesma forma em todas as pessoas, isto porque umas podem ter mais capacidades a nível

da rede de reconhecimento, outras podem ter mais fragilidades na rede afetiva (Rose & Mayer, 2002). Assim, reconhecer a necessidade de criar oportunidades para que todos os estudantes possam ser incluídos no currículo comum e em atividades realizadas no ensino regular implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão (King-Sears, 2009). Assim, Rose e Mayer (citadas por Nelson, 2014) defendem que o DUA é composto por três grandes princípios: princípio do envolvimento, da representação e o da ação e expressão. Estes princípios constituem-se como linhas orientadoras para o professor na implementação de atividades pedagógicas inclusivas.

Segundo o *National Center on Universal Design for Learning* (2014), citado por Nunes e Madureira (2015), os três princípios anunciados no DUA ajudam a criar ambientes de aprendizagem desafiantes e envolventes para todos os estudantes, sendo importante considerar esses princípios na planificação das aulas, a qual deve atender às componentes essenciais do currículo, a saber: i) objetivos, ii) estratégias de ensino, iii) materiais e recursos e iv) avaliação. Nesta ordem de ideias Hitchcock et al. (2002) sublinham que os estudantes conseguem alcançar a maioria dos objetivos se estes forem definidos de uma forma abrangente e global, possibilitando diversas formas de demonstração da aquisição dos conhecimentos, competências e atitudes, se as estratégias de ensino forem flexíveis e diferenciadas de modo a proporcionarem experiências de aprendizagem adequadas e desafiantes para todos os estudantes e, se, a avaliação das aprendizagens for suficientemente flexível, de modo a permitir a recolha sistemática e contínua de informação clara sobre o progresso dos estudantes. Como referem Hichcock et al. (2002), é fundamental compreender os progressos individuais de cada estudante e "recolher informação que ajude os docentes a ajustar o seu ensino e a maximizar a aprendizagem" (p. 13). Em termos do progresso individual dos estudantes importa, sobretudo, avaliar se estes realizaram as aprendizagens pretendidas, independentemente do processo usado para tal. A história do surgimento do DUA leva à compreensão de que as raízes do que é universal, adequado, flexível às diferentes maneiras de participar do processo de aprendizagem não combinam com perspetivas fatalistas, deterministas e excludentes dos modelos de ensino adotados por diferentes países. Políticas para minorias diferem de uma política para todos (Bock et al., 2018). Um currículo com base no DUA pode, assim, (Mole, 2013) fornecer um trampolim para a adoção de um processo reflexivo e crítico e fornecer uma abordagem proativa em vez de reativa e especializada para atender às necessidades de todos os estudantes em diferentes disciplinas e ambientes de trabalho diferentes. Neste sentido, vai também a posição de Liasidou (2014), que, citando vários autores (Burgstahier &

Coury, 2008; Burgstahier, 2012; Doyle & Robson 2002; Thousand et al., 2007; Watts et al., 2000), defende que a aplicação do DUA na educação tem-se preocupado com a introdução de currículos e métodos de ensino que melhorem o ensino e a aprendizagem e aumentam a acessibilidade educacional com base na habilidade e outras diferenças, sem a necessidade de adotar intervenções e adaptações especializadas (como práticas de educação especial). Segundo este autor, as pedagogias baseadas no DUA pressupõem uma compreensão informada das diferenças dos estudantes de modo a projetar estrategicamente cursos que permitam aos estudantes interagir e responder aos currículos e materiais de acordo com as suas modalidades de aprendizagem preferidas. Este processo envolve a adoção de um reportório diversificado de métodos de ensino, incluindo o uso de tecnologia para apresentar novas informações como a necessidade de promover a diferenciação pedagógica e o ensino multissensorial. Nesta linha de pensamento, Alves et al. (2013) salientam que este modelo é uma mais-valia para a qualidade do ensino, uma vez que o professor tenta assegurar que os meios de aprendizagem e os seus resultados sejam equitativamente acessíveis a todos os estudantes (Rose & Gravel, 2010).

Relativamente à aplicação dos princípios DUA na prática pedagógica, existem inúmeros estudos que assinalam a importância da sua utilização pelos docentes na planificação de aulas flexíveis que não hierarquizam ou privilegiam um único modo de aprender e, com isso, criam ambientes de aprendizagem flexíveis para estudantes e docentes. Estes estudos defendem que na aplicação dos princípios do DUA, é importante desenvolver estratégias que beneficiem uma maior diversidade de estudantes, com e sem NE, minimizando barreiras no seu percurso académico e facilitando o acesso, a participação e o progresso de todos. (Bock et al., 2018; Courey et al., 2012; Edyburn, 2010; Nunes & Madureira, 2015; Katz, 2013; King-Sears, 2014; Oliveira et al., 2021; Rao et al., 2014; Rose et al., 2006; Zerbato, 2018).

Aquelas pesquisas apontam o debate para as condições e atuações dos docentes, enaltecendo que são estes que, na sua prática, precisam remover barreiras que se impõem entre o estudante e o ensino que lhe é ministrado. Percebe-se que este processo depende de condições institucionais e pedagógicas favoráveis que possibilitem aos docentes a responsabilidade pela aprendizagem de todo e qualquer estudante, modificando o foco da sua atuação e considerando cada estudante na sua individualidade e diversidade. No respeito pela diversidade dos estudantes, o docente deve estar preparado para construir estratégias de ensino não só para os estudantes considerados especiais ou com NE, mas para todos. O DUA pode ser

uma resposta possível já que "facilita o acesso ao currículo, a atividades de aprendizagem e à vida social da sala de aula a todos os alunos" (Katz, 2012, p. 23), procurando minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos e, nesta medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações dos currículos, em vez de sublinhar as limitações daqueles.

No campo da educação, estas perspetivas surgem como uma alternativa aos modelos que pensam a inclusão a partir de diagnósticos da deficiência ou categorização de NE, rompem com a ideia de um planeamento para o grupo/turma e outro para o estudante com NE, ou, ainda, com a necessidade de recursos acessíveis apenas dirigidos aos contextos educativos onde existam aquele tipo de estudante. O DUA amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acedem ao conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando currículos adequados e, dessa maneira, eliminando a necessidade das adaptações curriculares. O DUA tem-se evidenciado como um grande aliado para desenhar instruções de cursos, materiais e conteúdos, a fim de beneficiar todos os estilos de aprendizagem, sem adaptação ou substituição de equipamento (Zhong, 2012). O foco deve ser, pois, deslocado para as distinções no processo da aprendizagem dos estudantes, isto porque, se por um lado, as pessoas com os mesmos diagnósticos podem ter necessidades distintas, quer seja na metodologia, nas estratégias ou nos recursos a serem utilizados, por outro, as pessoas não podem ser definidas exclusivamente pela sua limitação, existe uma completude de características que abarca essa variação corporal e funcional e esta vai além do diagnóstico clínico. Por outro lado, é ainda necessário atender às necessidades dos estudantes com as chamadas deficiências ocultas (ex: doenças psiquiátricas que comprometem o relacionamento, a comunicação, ou, ainda, casos de dislexia, por exemplo) Estes estudantes foram objetos de investigação em alguns estudos localizados (Black et al., 2015; Couzens et al., 2015) e essas pesquisas indicaram que os estudantes expressaram desconforto para discutir acomodações ou divulgar a sua limitação aos docentes (Black, 2015). Para os estudantes com marcas explícitas de lesão em seus corpos, a escolha de não as divulgar não é uma opção, mas para aqueles com "deficiência oculta", essa opção também está a ser desconsiderada. Uma evidência disso são os serviços de acessibilidade que estão disponíveis a partir de um cadastro com o diagnóstico do estudante, ou seja, o acesso a recursos de acessibilidade só é possível mediante a autodeclaração da limitação do estudante, o que seria desnecessário se o DUA fosse utilizado pelos docentes como uma prática quotidiana nas suas aulas. Para não se render à declaração ou à visibilidade institucional, pelo receio do preconceito, de

estigmatizações e, muitas vezes, da medicalização para atingir padrões normativos, esses estudantes procuram nas suas redes informais os seus apoios mais eficazes (Couzens et al., 2015). Atendendo às principais conclusões retiradas dos estudos referidos, os autores salientaram ainda que é inevitável e necessário o fortalecimento de práticas pautadas nos princípios do DUA na educação caso haja o interesse de romper com a perspetiva de uma inclusão que ocorra a partir de diagnósticos ou "rótulos" para o chamado "estudante da inclusão", pois, nessa lógica, ainda está presente uma demarcação da diferença centrada num determinadoestudante, desconsiderando a ampla variação de cada aprendiz. Na maioria dos estudos ainda é notório que ainda existe uma perspetiva médica dos estudantes com NE, na qual há um entendimento de que algumas pessoas tiveram o infortúnio e essa fatalidade é exclusivamente delas (Gesser et al., 2019).

No âmbito das investigações sobre o DUA no ES podemos destacar o estudo Strategizing universal design for learning (UDL) implementation: Enhancing inclusive education for students with disabilities in higher education (Wahyuni et al., 2025) que faz uma revisão da literatura para identificar e analisar trabalhos académicos relacionados com a implementação do DUA em universidades indonésias. Os resultados revelam que o DUA tem um impacto positivo na experiência académica de estudantes com NE. Entre os benefícios mais relevantes destaca-se o aumento do envolvimento e da melhoria do desempenho académico daqueles estudantes, com alguns casos a reportar até vinte por cento de aumento no seu aproveitamento académico. O estudo identifica algumas estratégias pedagógicas eficazes, tais como a flexibilidade na apresentação de conteúdos, métodos de avaliação adaptados e utilização de tecnologias. Segundo os autores do estudo, persistem ainda alguns constrangimentos ao nível da formação dos docentes, infraestruturas desadequadas e elevados custos de implementação do DUA. Assim, na investigação propõe-se que se faça investimento na formação de docentes e em recursos e tecnologias que ofereçam diferentes formas de acesso ao conhecimento (visual, auditivo, interativo, etc.) e a implementação de sistemas de avaliação que respeitem a diversidade de perfis e necessidades dos estudantes.

Outro estudo, Uncovering challenges in universal design for learning in higher education *(*Duncan et al., 2025), implementado anonimamente junto do corpo docente de uma universidade regional australiana, procurou-se explorar os desafios enfrentados por docentes ao tentar implementar a abordagem DUA. Os investigadores concluíram que cinquenta por cento dos docentes não incorporavam o DUA de forma intencional nas suas práticas de ensino, devido à limitação de

recursos e tempo, uma vez que, segundo os participantes no estudo, a criação de materiais diversificados e a reformulação de abordagens pedagógicas implicam esforço, tempo e suportes tecnológicos que frequentemente estavam em falta. A este propósito o estudo revela que mesmo quando há compreensão ou vontade de implementar o DUA por parte dos docentes, integrar consistentemente os seus princípios no dia a dia do ensino, muitas vezes exige mudanças complexas na abordagem pedagógica, dificuldade, reforçada pela reconhecida falta de formação e compreensão para a sua aplicação prática. A ausência de políticas institucionais claras e estrutura organizacional pouco flexível foram outros obstáculos evidenciados pelo estudo na aplicação desta estratégia pedagógica. O estudo destaca, pois, que, embora o DUA possibilite a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis à sua adoção ainda é parcial.

De salientar ainda a investigação levada a cabo por Katrina Marie Herold (2022), Best practices for institution-wide implementation of universal design for learning in higher education, que teve como principal objetivo identificar boas práticas no âmbito da implementação do DUA, em instituições do ensino superior, tendo como base entrevistas a estudantes de cinco instituições reconhecidas pelo CAST. O estudo de Herold (2022) propõe uma abordagem holística para implementar DUA, adotando uma visão ampla de inclusão, desvinculando a exclusividade dos estudantes com NE a esta estratégia pedagógica. Para a autora, o DUA é "uma abordagem pedagógica inclusiva que melhora a experiência de aprendizagem dos estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem" (p. 116). Herold (2022) recomenda ainda a valorização do ensino inclusivo alinhada com a consciência dos desafios culturais institucionais que implicam reflexões profundas sobre resistências e mudanças necessárias.

Atendendo ao contexto de universidades brasileiras, noutro estudo sobre a aplicação do DUA (Prais et al., 2024), verificou-se que, apesar da falta de familiaridade com os seus princípios, os docentes demonstram práticas alinhadas com estes e é notória a sua preocupação em divulgar e partilhar materiais de apoio, de modo acessível, por meio de ferramentas digitais. Todavia, ao reportarem-se às suas práticas pedagógicas, os docentes alegam que tais respostas vão surgindo no processo de ensino quando as necessidades dos estudantes surgem e não como algo planeado e sistematizado. A discussão sobre essa temática tende a ocorrer apenas quando há uma necessidade imediata, resultando numa procura de informações que se limita a essas circunstâncias e, portanto, as práticas inclusivas surgem da necessidade de atender um público específico com NE em determinados contextos

ou situações pontuais e/ou esporádicas. Também Baptista et al. (2022) desenvolveram uma investigação cujo objetivo foi analisar as perceções, conhecimentos e necessidades de formação de uma amostra de docentes de uma instituição portuguesa, do ensino superior público, sobre educação inclusiva e DUA. Os resultados obtidos evidenciaram a necessidade de formação no âmbito das práticas inclusivas e do DUA, nomeadamente dificuldades relacionadas com o desconhecimento das necessidades educacionais destes estudantes e com as metodologias e estratégias pedagógicas mais adequadas. Ainda de acordo com os resultados da investigação, concluiu-se que os docentes da amostra evidenciam atitudes e expetativas bastante positivas face à inclusão de estudantes com NE no ES. Contudo, os seus testemunhos salientaram que não se sentem preparados nem confiantes para atender às diversas necessidades destes estudantes. Reconheceram as suas carências de formação e de conhecimentos específicos no âmbito das práticas inclusivas e do DUA, referindo como principais desafios o conhecimento das características das deficiências (identificação e intervenção) e como se pode flexibilizar e realizar adaptações no currículo para que este seja acessível a todos os estudantes. Questionados sobre a prática educativa, diversos testemunhos referem estratégias e medidas pedagógicas diferenciadas, atentas à especificidade dos estudantes, procedendo às adequações.

Pela base teórica explanada podemos salientar que o DUA pode, de fato, contribuir de diferentes maneiras na eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais. Contudo, não basta a técnica pela técnica, ou apenas a aplicabilidade de metodologias sem a compreensão de quem são os aprendentes, é preciso que o DUA seja mais que um *framework* e se torne num princípio culturalmente aceite e vivido nos diferentes contextos. A variabilidade no modo de aprender é a realidade, e nessa variabilidade há situações que ultrapassam as definições de deficiência ou limitação e a compreensão das NE dos estudantes, como uma condição humana, aliada aos princípios do DUA, mostrou-se potencializadora de uma mudança na maneira como se estabelece a relação ensino-aprendizagem. Assim, a concretização de práticas pautadas no DUA cria um ambiente educacional que não é apenas inclusivo aos estudantes com NE, mas serve a todos (Black et al., 2014; Katz 2015; Kumar & Wideman, 2014; Navarro et al., 2016), além de ser uma expressão de uma visão moderna de deficiência centrada na interação de um indivíduo com o seu ambiente
(Schlly et al., 2011).

3.4.5 - Desafios da educação inclusiva no ES

O percurso investigativo desenvolvido até ao presente ponto permite salientar que a educação inclusiva, enquanto meta a atingir na sociedade atual, constitui um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os cidadãos acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem respeitados, independentemente das diferenças que revelem.

Uma vez que a educação inclusiva tem vindo a ser reconhecida como meta a atingir pelos sistemas educativos de todo o mundo, muitos autores sublinham a urgência de criar comunidades educativas inclusivas em todos os níveis de ensino. No entanto, pela argumentação anteriormente explanada, facilmente nos apercebemos de que a inclusão no ES é um objetivo que está longe de ser conseguido e que exige novas políticas de educação, mudanças significativas nas políticas institucionais das IES, na sua organização, nas suas práticas pedagógicas e ainda, e principalmente, na sua cultura que se deve pautar por comportamentos e atitudes de colaboração, tolerância, acolhimento e de escuta para que todos, e cada um, se sintam membros plenos da comunidade educativa e possam experienciar sentimentos de pertença tão importantes para o seu sucesso académico. A este propósito, Cabral e Melo (2017) constatam que ainda há um "distanciamento entre o que está nas disposições legais e as condições efetivas para uma plena participação e sucesso académico" (p. 67) dos estudantes com NE no contexto universitário. Por outro lado, Duarte et al. (2013), Leonel et al. (2015) e Marques e Gomes (2014) ressaltam que é função social da universidade identificar as contradições sociais e propor alternativas sob a perspetiva inclusiva, considerando que este espaço se constitui como polarizador de transformações e reestruturações ideológicas, sociais e humanas. Nesta linha de pensamento também Correia (2017) considera a universidade um espaço privilegiado para o exercício da cidadania, devendo possibilitar "a desconstrução de modelos e dinâmicas opressoras e excludentes" (p. 6), no sentido de promover a equidade para todos em prol de uma sociedade mais ética e humanizada. Este caminho coloca desde logo o ónus da inclusão nos ambientes e contextos educativos e nas suas possíveis adaptações distanciando-se assim de explicações do fracasso escolar ou insucesso académico baseadas nas características dos estudantes e das suas famílias e passando a privilegiar a identificação, análise e remoção das barreiras que poderão limitar a participação e a aprendizagem (Ainscow & Miles, 2008; Booth & Ainscow, 2002).

O caminho da inclusão faz emergir, por outro lado, uma oportunidade singular para o ES implementar ações holísticas que se aplicam a todos os seus estudantes e não apenas àqueles que manifestam qualquer tipo de limitação ou deficiência. De facto, a defesa de uma educação inclusiva implica equacionar as funções dos estabelecimentos de ensino de outro modo, privilegiando uma intervenção compreensiva. Tal significa, na perspetiva de López (2012), que os estabelecimentos de ensino, para além de procurarem proporcionar aos estudantes com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, consideram as especificidades de cada um de modo a evitar a sua segregação e implementam soluções para responder às necessidades de todos. Neste sentido, pretende-se construir um ensino livre de qualquer tipo de discriminação em que o essencial é assegurar o direito à educação e responder "à singularidade da pessoa" (López, 2012, p. 177). O caminho da inclusão do ES deve ser, pois, pautado por políticas institucionais baseadas numa filosofia que pensa em todos os seus estudantes, nas suas características, necessidades, potencialidades e margem de progressão. Os estudantes devem estar no centro da ação pedagógica e os docentes devem apostar em estratégias ativas e inovadoras que promovam a autonomia e o sentido crítico dos seus estudantes, cabendo-lhes o importante papel de mediadores e facilitadores de diferentes estilos de aprendizagem.

Com vista a elencar mais pormenorizadamente os fatores mais importantes para uma universidade mais inclusiva, podemos, desde logo, problematizar o acesso ao ensino superior, cujas regras de avaliação de conhecimentos ainda são castradoras da desejável equidade para todos os candidatos. De facto, para o estudante que, ao longo do seu percurso escolar tem usufruído de condições específicas, nomeadamente adaptações curriculares significativas e/ou exames a nível de escola, não será moralmente justo que na realização de provas de acesso ao ES, fase tão importante de avaliação dos seus conhecimentos, as condições da realização das mesmas se alterem e sejam altamente penalizadoras para os resultados obtidos pelos estudantes, uma vez que as provas de ingresso ao ensino superior terão que ser aquelas que a nível nacional são iguais para todos. Deve-se ainda considerar que os exames, a realizar pelos estudantes com NE, como provas para o seu ingresso no ES, são concebidos atendendo a um estudante "padrão", cujas adaptações surgem como meras "muletas" compensatórias e assistencialistas para que aqueles se consigam adaptar o mais possível aos desafios propostos. Estas provas são, pois, concebidas para todos os estudantes sem estarem verdadeiramente adaptadas ao perfil de determinados estudantes. Estes são sinais claros de que as regras de acesso ao ensino superior são castradoras para aqueles

que fogem de um modelo padrão de aprendizagem e de avaliação. As políticas educativas de acesso ao ensino superior têm vindo a demonstrar alguns sinais ténues de mudança, nomeadamente o aumento de vagas para regimes prioritários, a diminuição do peso dos exames, uma maior ponderação para as avaliações obtidas pelo estudante no seu percurso no ensino secundário e ainda algumas adaptações nos contextos de exames que se assemelham àquelas a que o estudante está habituado. No entanto, é preciso pensarmos urgentemente naqueles jovens que, frequentando o ensino básico e secundário com adaptações curriculares significativas, chegam a esta fase do seu percurso escolar sem grandes perspetivas futuras para a sua formação e, consequentemente, para a sua vida profissional. É preciso ainda pensarmos nos perfis de certos estudantes e a partir deles conceber instrumentos de avaliação adequados às suas especificidades, características e talentos.

Na investigação realizada ressalta, ainda, que a educação inclusiva procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todos os estudantes em contextos regulares de educação e de ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão. Apesar da necessidade de alterações nas regras de acesso ao ensino superior para os estudantes com NE, particularmente para os estudantes que beneficiaram ao longo do seu percurso educativo de adaptações curriculares significativas, garantir o acesso ao ensino regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar naquele processo, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Santos et al. (2015) reforçam neste sentido que as normatizações são iniciativas importantes para a orientação inclusiva em educação. Mas estas políticas e normatizações internacionais, nacionais e institucionais não são suficientes (Ferrari & Sekkel, 2007) e assegurar a participação e o sucesso de todos na aprendizagem envolve mudanças significativas.

Desde logo, dever-se-á preparar melhor a passagem do estudante do ensino secundário para o superior. Como vimos, esta é uma fase de grande exigência emocional que deve ser preparada cuidadosamente pelos estudantes e suas famílias com o desejável apoio dos serviços de orientação vocacional das escolas secundárias em estreita colaboração com os docentes de educação especial e universidades. Nas suas reflexões, Ansay (2010) destaca a necessidade de acompanhar o estudante desde a sua transição para a universidade, salientando que o seu percurso universitário pode trazer-lhe grandes desafios.

Nesta fase devem ser equacionadas e ponderadas as condições oferecidas pelas diferentes IES, nomeadamente regulamentação e normativos institucionais, serviços de apoio, ajudas económicas e programas entre pares e outros projetos que promovam a inclusão do estudante na vida académica e estudantil. Devem ser investigadas e consideradas as condições de acessibilidade física e digital das IES, bem como a existência de serviços de comunicação alternativos que possam facilitar a interação dos estudantes, bem como o cumprimento dos seus compromissos académicos. Por outro lado, para que a escolha seja consciente e esclarecida, cabe às IES providenciar condições de acessibilidade de modo a facultar informação aos seus candidatos, nomeadamente àqueles que possam ter alguma limitação sensorial a nível da comunicação, visão e motora. Depreende-se destas recomendações que a acessibilidade é um conceito amplo que não se restringe aos espaços físicos adaptados, mas requer materiais pedagógicos adequados, sistemas de informação que assegurem a todos o acesso à mesma, recursos de tecnologia assistida e recursos humanos especializados que possam operacionalizar todos estes meios (Nozu et al., 2018).

Nesta linha de raciocínio, Anache et al. (2014) defendem que para que a acessibilidade aos estudantes com NE no ES seja garantida, é necessária a transformação do ambiente da universidade, transformação esta que se inicia com as condições arquitetónicas, mas não se limita a elas. Estes autores e Cabral (2017) destacam a contribuição das tecnologias da informação e comunicação e das tecnologias assistidas como importantes ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem e potencializadoras do sucesso académico. Guerreiro et al. (2014) defendem também que garantir o acesso e a permanência dos estudantes com NE no ES depende de vários fatores, entre os quais as adequações dos espaços, disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e provimento de informação à comunidade técnico-administrativa. Sobre a importância da oferta de materiais que atendam às especificidades dos estudantes com NE nas IES, o estudo conduzido por Moreira et al. (2011) evidenciou que as adaptações e recursos diferenciados utilizados pelos docentes em sala de aula contribuem de forma positiva para a permanência dos mesmos no ES.

Após o ingresso dos estudantes numa IES, deve providenciar a divulgação da existência de serviços de apoio, bem como os procedimentos a seguir para o usufruto dos mesmos. Esta divulgação terá que acautelar o anonimato do estudante com vista a viabilizar o direito à sua autodeclaração onde este expressa algum tipo de característica que implique por parte do contexto académico algumas adequações ou adaptações. Deve-se, pois, evitar o poder estigmatizante do uso de

tecnologias e os serviços de apoio com abordagens assimilacionistas e compensatórias e privilegiar uma compreensão intersectorial e informada de que a acessibilidade no ES é principalmente uma questão de justiça social e de direitos humanos que exige uma ação ideológica estrutural e transformadora. Uma estrutura intersectorial de intervenção pode mudar o foco de uma perspetiva reducionista para uma abordagem sistémica (Liasidau, 2014). A este propósito, Ciantelli e Leite (2016, p. 426) alertam para a necessidade dos atuais núcleos de acessibilidade saírem do espaço universitário e se configurarem como a "parte real da esfera administrativa com atuação nos espaços de decisão das suas respetivas instituições".

Em relação aos serviços de apoio, como a investigação indica, existe muito trabalho a desenvolver, pois se por um lado existem ainda IES que não possuem esta valência, por outro a sua configuração e funcionamento dependem dos contextos académicos que nem sempre têm profissionais suficientes para desenvolver um trabalho especializado, continuado e sistemático, regulamentação adequada, explícita e específica para os estudantes que necessitam e/ou solicitam os serviços. Aliás, nem sempre é clara nos regulamentos institucionais a definição/identificação dos estudantes que devem ser atendidos por estes serviços e nem sempre a divulgação destes serviços é suficientemente mobilizadora para que aqueles recorram aos mesmos. Os estudos de Abreu, (2013), Anache et al. (2014), Ciantelli e Leite (2016), Fernandes et al. (2007) e Marques e Gomes (2014) indicaram a importância de as instituições de ensino terem nos seus espaços, políticas, núcleos e programas de apoio pedagógico para fomentar a permanência do estudante, bem como oferecer práticas, recursos didáticos, tecnológicos e materiais pedagógicos adaptados e direcionados para os estudantes com NE. Anache et al. (2014) evidenciam mesmo a necessidade da elaboração e implementação de medidas públicas que tornem obrigatórias a estruturação e a institucionalização de núcleos de acessibilidade nas IES, dado que a existência de programas que visem a inclusão e permanência do estudante não é de caráter permanente. Abreu (2013, citando Imperatori et al., 2011 e Pereira, 2006) salienta, ainda, a este propósito, a importância da existência de núcleos de apoio que servissem de intermediários na articulação de vários serviços através de troca de informação mais fluente e atempada e ativação de medidas quando necessário. Adianta aquela autora que a promoção de programas que possibilitem a interajuda entre estudantes com e sem NE, no percurso académico e na inclusão social da vida académica é importante fator no sucesso de todos. Também Cabral (2017) alega a necessidade de se trabalhar a autonomia do estudante, sobretudo no que diz respeito às relações

interpessoais, à aprendizagem e à construção da sua identidade e satisfação, fatores que têm reflexo no seu desempenho escolar.

A promoção de sentimentos de pertença nos estudantes é um objetivo que as IES devem ter presente, pois deles depende o seu sucesso pessoal, académico e profissional. Importa ter em atenção que a adaptação dos estudantes ao ES, o seu desempenho escolar e os sentimentos por eles experienciados dependem da forma como são acolhidos pelos colegas, com atitudes de colaboração ou ausência das mesmas, e como são reconhecidos pelos docentes, no que diz respeito às adequações das condições de estudo (Abreu, 2013). Assim, para se alcançar o desafio da permanência dos estudantes com oportunidades de desenvolvimento académico e social, importa assegurar o acolhimento de colegas e docentes (Antunes & Faria, 2013; Fernandes et al., 2007).

Por outro lado, para que este fim seja alcançado, todos os elementos da comunidade educativa devem estar esclarecidos, sensibilizados para a inclusão, evitando, contudo, comportamentos paternalistas ou assistencialistas. É importante que a comunidade educativa, quer sejam estudantes, funcionários ou docentes, esteja ciente dos comportamentos a adotar para se erradicar qualquer tipo de atitude discriminatória, estigmatizante ou segregadora. Deve-se, pois, erradicar qualquer estigma social em relação à diferença que, segundo Magalhães e Stoer (2005), leva a considerar inferiores aqueles que apresentam atributos diferentes dos que são tidos como padrão. É, pois, preciso dar atenção ao efeito generalizado da "normalidade" na criação de identidades de estudantes e atitudes negativas em relação à diferença. Desafiar discursos profundamente enraizados de normalidade é importante para desmantelar atitudes negativas e abordagens elitistas que atribuem posições de inferior e marginal a determinados estudantes. Uma mudança de paradigma desta epistemologia reducionista exige a introdução de iniciativas de consciencialização sobre a diferença (Liasidau, 2014). Autores como Anache et al. (2014), Brito et al. (2013), Duarte et al. (2013), Ferreira (2007), Guerreiro et al. (2014), Manente et al. (2007) e Rocha e Miranda (2009), sugerem iniciativas de sensibilização e orientação, propondo intervenções e medidas práticas junto às equipas diretivas das unidades académicas, docentes, estudantes e funcionários técnico-administrativos, promovendo-se grupos de trabalho, coordenações, núcleos, programas, laboratórios, oferta de cursos e disciplinas.

O conhecimento é essencial, mas por si só não chega, pois é preciso reconhecer as diferenças entre os estudantes, não como um obstáculo, mas como oportunidade

para o enriquecimento das relações interpessoais, bem como das relações pedagógicas. Ao conhecimento tem que se aliar o contacto, o conhecimento dos seus pares, que, tal como "eu", tem limitações, mas também tem potencialidades e sonhos, é preciso a criação de oportunidades para que todos se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares.

Se os pares têm um papel importantíssimo para que os estudantes tenham experiências positivas e humanistas de interajuda e acolhimento nas atividades académicas e sociais no seio do ambiente universitário, os docentes assumem um papel preponderante na criação de ambientes inclusivos, onde as diferentes formas de envolvimento dos estudantes devem ser equacionadas, onde deverão ser permitidas aprendizagens de múltipla natureza e as avaliações possam também assumir diferentes formatos. É essencial que os docentes tenham atitudes positivas diante dos estudantes com algum tipo de NE, oferecendo condições relacionais favoráveis ao seu desenvolvimento académico (Pieczkowski, 2012). Para os estudantes estas condições passam primeiramente pelo seu acolhimento e também pela procura de informações precisas a respeito das necessidades de cada um (Furlan & Ribeiro, 2015).

Muitos estudos mostraram que os docentes se manifestaram favoráveis à inclusão, mas referem a necessidade de recursos tecnológicos e humanos que possam apoiar as suas ações pedagógicas (Antunes et al., 2013). Autores como Pereira et al. (2016) revelam que a permanência dos estudantes com NE depende em grande medida da (in)formação dos docentes. Neste ponto, é importante salientar a posição de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), que enfatizam a necessidade do aprofundamento de conhecimentos em educação inclusiva de forma a influenciar os docentes a serem capazes de iniciar, implementar, sustentar e avaliar reformas educacionais que possam conduzir o aprofundamento de valores e práticas inclusivas. Na mesma linha argumentativa, Santos (2014) acrescenta ainda a ideia de que o professor que procura uma educação inclusiva precisa de refletir sobre as suas práticas de modo a torná-las mais flexíveis e acessíveis à aprendizagem dos estudantes com NE a partir de uma reconfiguração dos saberes teórico-metodológicos. Para aquela autora, para se conseguir tal objetivo, é necessário um constante aprimoramento da formação profissional de modo a construir um olhar crítico e reflexivo sobre as questões científico-pedagógicas que envolvem a docência universitária. A responsabilidade sobre a formação docente cabe às universidades, promovendo condições para que o professor invista no seu desenvolvimento profissional docente (Day, 1999).

Pelos estudos analisados, tornou-se óbvio que a ação dos docentes deve ser alavancada por políticas institucionais e pedagógicas que tenham em conta o desígnio da inclusão, que as equipas pedagógicas trabalhem colaborativamente e em articulação com diferentes sectores da instituição, pois só assim conseguirão implementar práticas pedagógicas inovadoras e investir na relação pedagógica. Neste sentido, a construção de diálogos entre os vários intervenientes no processo educativo, numa perspetiva de colaboração espontânea com vista a uma reflexão e trocas de experiências sobre as práticas de inclusão é, pois, um desafio para a melhoria educacional e o alcance dos propósitos sociais do ser professor universitário (Eidelwein & Gomes, 2018; Santos, 2014). A prática reflexiva e o trabalho cooperativo são muitas vezes experiências que impactam nas competências e atitudes da profissão docente (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

A este propósito, torna-se importante salientar que a qualidade na relação pedagógica deve ser o principal motor para o reconhecimento e progressão dos docentes universitários, elevando-a à categoria de objeto de estudo e experimentação da ação investigativa dos mesmos. Aliás, deve haver uma relação estreita entre aquilo que se investiga e como se investiga e a pedagogia: a pedagogia deve ser pautada pela curiosidade, descoberta, inovação e autonomia do processo investigativo e para a investigação devem ser levadas as inquietações da relação pedagógica para, que numa ação reflexiva e refletida, se possa elevar a sua qualidade.

A propósito da relação pedagógica pautada por estratégias inclusivas, é importante reter que há já muitos docentes que entendem a fundamental importância do acesso à informação acerca da educação inclusiva e a necessidade de adaptações metodológicas (Correia et al., 2011). É por isso necessário preparar o corpo docente para que se consiga dar respostas adequadas aos estudantes; é necessário apostar na formação contínua desses docentes para que haja uma alteração da sua postura em relação aos estudantes com NE, tornando-se assim um estímulo ao desenvolvimento das suas competências (Sprinthall & Sprinthalt, 1993). Torna-se premente investir na formação profissional dos docentes, pois o êxito do atual sistema educativo depende da sua capacidade de inovação, visão e criatividade (Abreu, 2013). Além disto, a questão de que a formação docente e as competências profissionais do docente não têm sido consideradas uma exigência no ES precisa ser revista perante os desafios da educação inclusiva (Ferrari & Sekkel, 2007).

Constatámos que o currículo pode constituir-se como ferramenta essencial para a inclusão e para que esta seja efetiva, dever-se-á acautelar também a acessibilidade curricular. Nesta perspetiva é preciso sairmos de um currículo de tamanho único para uma gestão do mesmo que atenda às diferentes características dos estudantes, aos seus interesses e às suas expetativas. Reconhecendo esta necessidade e tendo por base os contributos de várias áreas do saber, como é o caso das neurociências e ainda do DUA, CAST desenvolveu uma abordagem que procura tornar o currículo acessível a uma maior diversidade de estudantes e para que tal aconteça, necessitamos de um currículo universal que possa ser aplicado a todos os estudantes independentemente do seu perfil. Mas um currículo universal não significa que as práticas que o colocam em ação sejam iguais para todos. Aqui devem ser equacionadas as múltiplas metodologias pedagógicas, as inúmeras possibilidades de recursos de aprendizagem, atender às múltiplas possibilidades de tempos, espaços, materiais, equipamentos e tecnologias que poderão ser potenciadores das respostas educativas pertinentes face aos múltiplos perfis de estudantes que se apresentam em grupos de aprendizagem cada vez mais heterogéneos. Esta ideia é defendida por Zerbato (2018) quando alega que é preciso deixar claro que "universalizar não quer dizer ensinar a todos do mesmo modo, pelo contrário, significa garantir a aprendizagem de todos, mesmo que por caminhos diferentes" (p. 231). A autora defende que o desenho para a aprendizagem de cada indivíduo é único e, portanto, o ensino precisa ser múltiplo. Múltiplo na forma de aprender, múltiplo porque depende da atuação de diferentes profissionais para a construção de um ensino inclusivo e múltiplo na organização da instituição de ensino que se desenha em função do seu contexto.

A abordagem DUA permite ao docente desenvolver planos de trabalho que tenham em conta a diversidade dos estudantes, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem (Rapp, 2014). Como afirma Edyburn (2010), na abordagem DUA, os ambientes de ensino, os materiais e as estratégias são equacionados de modo a responder às características e necessidades de todos os estudantes e para que tal aconteça os docentes deverão demonstrar flexibilidade na forma como envolvem/motivam estudantes nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como os avaliam, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa (Katz, 2015). Por outro lado, é importante flexibilizar não só o acesso à educação, ao currículo, à sala de aula, mas também o acesso aos recursos de que os estudantes necessitam para aprender (Nunes & Madureira, 2015). Através de abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades

individuais, o DUA permite definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos e não apenas para alguns (CAST, 2014; Rapp, 2014).

As perspetivas de currículo enunciadas colocam o desafio não nas dificuldades de aprendizagem, mas na dificuldade de gestão curricular e, por sua vez, na necessária formação dos docentes. A transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, implicando necessariamente tempo (Edyburn, 2010). Perspetivando o DUA como uma competência a desenvolver pelos docentes, Edyburn sublinha a necessidade da formação abordar a relação entre os objetivos, as características do estudante, as estratégias facilitadoras da aprendizagem e as tecnologias educativas.

A formação em DUA ajudará os docentes a responder às necessidades de diversos estudantes, remover barreiras à aprendizagem, flexibilizar o processo de ensino, permitir aos estudantes formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Nunes & Madureira, 2015). Através do DUA os docentes generalizam o ensino de maneira mais eficiente para ensinar os mesmos conteúdos a todos, não necessitando de uma planificação dupla, uma para o estudante com NE e outra para os restantes, pelo contrário, todos beneficiarão das múltiplas estratégias aplicadas (Zerbato, 2018).

Os argumentos anteriormente explanados permitem-nos identificar vários fatores que se relacionam e interferem positiva ou negativamente na construção de uma cultura universitária inclusiva. Possibilitam, ainda, tomar consciência de que esta exige um necessário envolvimento contínuo dos vários atores das IES numa responsabilidade compartilhada, coletiva e colaborativa na remoção de barreiras organizacionais, atitudinais e pedagógicas que dificultam o percurso dos estudantes universitários com NE. Perante tal consciência, precisamos, corroborando a opinião de Inês Alves (2019), em entrevista à revista *Educação Inclusiva* no âmbito do VI Congresso Internacional "*Educação Inclusiva, Olhares Pelo Caminho*", "de reflexão e sobretudo de esperança" (p. 6). Para esta professora universitária, muito provavelmente não conseguiremos incluir todos os estudantes, todos os dias, em todos os momentos, mas como profissionais colaborativos e reflexivos podemos pensar, com a ajuda de outros e não isoladamente, o que

poderíamos fazer diferente para incluir mais estudantes no dia seguinte, na semana seguinte, no ano letivo seguinte" e se nos sentirmos cansados citando Bansky, defende que "aprendamos a descansar e não a desistir" (p. 6).

Capítulo 4 – Estudo Empírico

4.1 - Enquadramento metodológico

O enquadramento teórico elaborado na primeira parte deste trabalho teve como principal objetivo descrever o caminho que as sociedades percorreram à procura da inclusão de todos os cidadãos e dos modelos que a escola adotou com vista à inclusão dos estudantes em todo o seu percurso escolar, particularmente no acesso e na permanência no ES. Permitiu ainda identificar os principais obstáculos a uma efetiva inclusão dos estudantes neste nível de ensino, bem como as questões deixadas em aberto pelos vários investigadores enunciados. Este quadro teórico consubstancia o fio condutor para a compreensão da especificidade das decisões tomadas durante o estudo empírico, nomeadamente ao nível da definição do problema da investigação, dos objetivos e das próprias questões da investigação (Amado, 2016). A relação entre a teoria e a pesquisa empírica caracteriza-se, pois, por uma natureza circular, afigurando-se num campo de interação recíproca (Afonso, 2014).

Segundo Rodrigues (2011), a forma como se constrói o conhecimento em educação é e continuará a ser um assunto revelante e em aberto. O Conselho Nacional de Investigação dos Estados Unidos, referido pelo mesmo autor, publicou em 2002 um documento onde se enumeram seis princípios orientadores que devem guiar uma investigação científica: procurar colocar questões que se possam investigar através da prática, estabelecer ligação entre a investigação e a teoria, utilizar métodos que direcionem a investigação diretamente para os problemas, elaborar com clareza uma cadeia de raciocínios, proporcionar a replicação e generalização dos resultados e partilhar a investigação com o intuito de a validar e obter a opinião dos profissionais. Pretende-se que estes princípios orientadores balizem a presente investigação, o que, para além da pertinência do tema evidenciada no enquadramento teórico, enaltece o seu valor em termos práticos. Neste sentido, a presente investigação apresenta-se como um contributo para derrubar barreiras e facilitar percursos académicos válidos para os estudantes que tenham

especificidades educativas. Habermas (n.d.), referido por Coutinho et al. (2009), afirma neste contexto argumentativo que uma investigação deve sempre abarcar uma intenção de mudança.

Tendo em conta os princípios anteriormente enunciados, apresentaremos neste capítulo os objetivos e o caminho metodológico a seguir nesta pesquisa, cuja fundamentação se encontra numa abordagem do paradigma fenomenológico-interpretativo. A partir dessa abordagem definimos a estratégia de investigação num estudo de caso, as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, bem como os procedimentos e aspetos éticos da investigação. Torna-se, pois, necessário, nesta fase, descrever as várias fases de conceção e execução deste projeto de investigação que, tal como defende Afonso (2014), se interligam e sucedem cronologicamente. "Mais do que cumprir uma formalidade, oferece a possibilidade a outros de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos" (Duarte, 2002, p. 140).

4.1.1 - Objetivos e questões de investigação

A revisão da literatura é uma interface entre a delimitação do problema e a formulação das questões de investigação (Almeida & Freire, 2003). Por sua vez, as questões de investigação "fazem as pontes entre a teoria, metodologia, desenho da investigação, análise dos dados e seus resultados" (Souza et al., 2016, p. 130) e são os guias que orientam a investigação. Segundo Souza et al. (2016), as questões de investigação são de igual forma fundamentais na análise da informação recolhida, ajudando o investigador a manter o rumo do estudo.

A pesquisa científica tem, pois, como principal objetivo obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação (Fortim, 2000). Para Pardal e Lopes (2011), as questões de investigação devem ser precisas, unívocas, realistas e formuladas com a intenção de compreensão e explicação de uma dada realidade. O objetivo é obter um adequado desenvolvimento do trabalho e uma adequada compreensão do mesmo, em conformidade com o quadro concetual.

O presente estudo caracteriza-se pela adoção de uma metodologia qualitativa e atendendo a este modelo investigativo, Souza et al. (2016) defendem que as questões de investigação são, em última análise, o resultado da curiosidade, preocupação ou fascínio do investigador sobre um contexto complexo e holístico e

não uma mera mediação de variáveis controladas. Deste modo, "o equilíbrio das questões de investigação é muito mais exigente, porque deve ser bem definido e, ao mesmo tempo, flexível e aberto à intervenção dos contextos e da análise dos dados" (p. 126).

No mesmo sentido argumentativo, Bogdan e Biklen (1994) defendem que as questões que orientam um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e revelar uma maior preocupação pelo processo e significado e não pelas suas causas e efeitos. Devem ser também relevantes tendo em conta o problema de investigação formulado (Almeida & Freire, 2003) e ser orientadas para a ação, considerando que a sua própria formulação não é estática, mas dinâmica (Souza et al., 2016).

As questões de investigação formuladas no presente estudo emergiram assim do enquadramento teórico e do próprio estudo empírico. De acordo com Alarcão (2016), "é o modo como o investigador questiona a realidade que determina os objetivos do estudo e a metodologia a seguir" (p. 110).

O investigador qualitativo utiliza parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Para Bogdan e Biklen, (1994) este "não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões mais importantes antes de efetuar a investigação" (p. 50)". A formulação das questões "deve ser resultante da recolha de dados e não efetuada *à priori*" (p. 83), considerando que é o próprio estudo que estrutura a investigação. Durante a pesquisa, a visibilidade da problemática levam o investigador "ao elemento imprevisto, anómalo, intrigante e estratégico, suscitando a exploração de novos caminhos" (Silva & Pinto, 2014, p. 64). Ainda que não surjam surpresas e "anomalias", a pesquisa pode obrigar a correções, ampliações ou reformulações, seguir sugestões metodológicas e/ou utilização de outras técnicas.

Tendo em conta o exposto, definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral da investigação:

- Identificar as principais barreiras, facilitadores e desafios à inclusão na IES em estudo.

Objetivos específicos da investigação:

- Conhecer as perceções que os intervenientes (estudantes com NE e docentes) da
- IES em estudo têm sobre as respostas educativas inclusivas que aquela oferece;
- Identificar práticas de inclusão na IES em estudo;
- Identificar os constrangimentos e desafios que a IES em estudo terá de enfrentar no cumprimento do desígnio da inclusão;
- Identificar constrangimentos e potencialidades sistémicos que possam apontar caminhos para uma inclusão educacional e societal efetiva.

Tendo em conta o propósito do estudo, apresentamos de seguida **as questões de investigação**:

Questão geral

- Como é que a IES em estudo promove o seu compromisso com uma educação inclusiva?

Questões específicas

Para responder a esta questão geral pretendeu-se atender a três eixos de investigação, acesso no ES e na IES em estudo, permanência na IES em estudo, bem como os desafios para uma inclusão efetiva. Assim, definimos as seguintes questões específicas:

Eixo de investigação 1 - Acesso ao/à ES/IES:

- **Dimensão organizacional**: Como se implementa a articulação entre as escolas secundárias/ministério da Educação, Ciência e Inovação e a IES em estudo aquando do acesso dos estudantes com NE ao ES?

- **Dimensão pedagógica**: Como são divulgadas/operacionalizadas as condições específicas de acesso ao ES dos estudantes com NE?

- **Dimensão atitudinal**: Como é que os estudantes com NE e famílias perspetivam/experienciam o acesso no ES?

Eixo de investigação 2 - Permanência na IES:

- **Dimensão organizacional**: Como é assegurado por parte dos serviços da IES em estudo um apoio específico aos estudantes com NE?

- **Dimensão pedagógica**: Como é assegurada aos estudantes com NE a acessibilidade ao currículo e às atividades curriculares**?**

- **Dimensão atitudinal**: Como é que os estudantes com NE experienciam a vida escolar/académica?

Eixo de investigação 3 – Fatores Sistémicos e de Contexto:

Quais os fatores sistémicos e de contexto que influenciam as respostas de inclusão da IES?

4.1.2 - Opções metodológicas da investigação

A investigação torna-se possível através da aplicação de determinados métodos e técnicas, sendo que a metodologia a utilizar é uma das principais questões com que o investigador se depara. No processo de seleção da metodologia é importante considerar as informações presentes no enquadramento teórico, na medida em que é fundamental, como defende Amado (2010), não separar a teoria do método, acentuando-se uma tendência para um movimento cíclico entre teoria e prática (Almeida & Freire, 2003).

A designação *Investigação em Educação* é, segundo Amado (2014), a que melhor abrange os fatores e as problemáticas que se colocam à produção de conhecimento no campo da educação. Segundo este autor, realizar uma investigação em Educação "não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo" (p. 19). O seu objeto, que é também o seu objetivo, é o aperfeiçoamento do ser humano através não só da transformação e da melhoria da condição humana, mas também das instituições e da sociedade em geral (Amado, 2011). O campo científico de investigação em Educação é, pois, complexo e multifacetado, verificando-se uma multiplicidade de paradigmas e de questões epistemológicas e metodológicas a considerar.

Na visão de Bogdan e Biklen (1994), um paradigma é um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições, com relação lógica entre si, que permite orientar o pensamento e a investigação. O paradigma fenomenológico-interpretativo que dá a possibilidade de particularizar mais do que generalizar é o adotado no presente estudo, pois o seu propósito é investigar os fenómenos considerando-os em toda a sua complexidade e no contexto natural, o que permite ser compreendido para além da lógica da estatística, ou seja, de forma interpretativa teórica e sociológica (Amado, 2017; Bogdan & Biklen, 1994). As informações recolhidas são designadas qualitativas por se tratar de detalhes descritivos referentes a pessoas e ao contexto em estudo onde os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números.

Para Afonso (2014), a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. A ênfase é colocada, portanto, no contexto da descoberta, durante a qual o investigador procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de informações que podem surgir, quer no decurso, quer no final da investigação. A lógica da investigação qualitativa não é gerada *a priori*, apenas pelos quadros de análise do investigador, mas sobretudo através da análise do material empírico. A construção do objeto, da análise e das hipóteses é contínua, desde o início até ao final da pesquisa, pelo que as construções explicativas são elaboradas no decurso do estudo, através da interação entre os quadros de referência concetuais e os dados recolhidos (Guerra, 2006). Esta estratégia indutiva e aberta oferece uma vantagem na investigação de áreas pouco exploradas (Pinto, 2012), pelo que detém especial importância no contexto da presente investigação.

Assim, para Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação, "o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente" (p. 83). Na perspetiva destes autores não se trata de negar a existência de um plano, mas este é flexível e evolutivo.

Na metodologia qualitativa o foco não está, pois, na busca de quantidade, na mensuralidade dos dados, isto é, não se enfatizam os números e a estatística, mas procura-se antes a qualidade e a profundidade de dados e descobertas a partir de fenómenos. Segundo Bell (2010), "os investigadores que adotam uma perspetiva

qualitativa "procuram compreensão, em vez de análise estatística" (p. 21). Psathas (1973), citado por Bogdan e Biklen, (1994) afirma que os investigadores qualitativos questionam os participantes tendo por objetivo "perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (p. 51).

Procurar conhecer a experiência educacional e social dos estudantes com características específicas e docentes universitários como promotores da inclusão académica daqueles, através da compreensão das intenções destes e das suas próprias ações em relação aos outros, na procura do que faz sentido e como faz sentido aos investigados (Amado, 2017) é central nesta investigação. Esta pesquisa tem, pois, o objetivo de obter, junto dos participantes a investigar, a informação e a compreensão dessa realidade, tendo em conta os contextos humanos nos quais os fenómenos de atribuição de sentido se verificam, com o intuito de contribuir para a melhoria do contexto estudado e para a resolução de problemas vivenciados no próprio contexto (Amado 2010).

Deve-se referir, a este propósito, que a importância que tem vindo a ser dada à metodologia qualitativa poderá ter que ver com as novas preocupações da investigação nas Ciências Sociais e Humanas, a saber: as significações pessoais dos fenómenos, as suas representações e a natureza interativa da sua construção (Almeida & Freire, 2003). Os estudos qualitativos são mesmo considerados os mais adequados para estudar muitos contextos e fenómenos no âmbito das Ciências da Educação (Coutinho, 2015). De acordo com Ponte (2006), "os resultados a que tem conduzido a tradição positivista têm ficado muito aquém das expetativas" (p. 159), daí a pertinência da investigação perspetivar outros objetivos que não se proponham somente a comprovar leis que descrevem o funcionamento dos fenómenos, para que possamos ir "acrescentando novos elementos que enriquecem o nosso conhecimento coletivo acerca desses problemas e fenómenos" (p. 15).

Por outro lado, sendo a ação e a realidade humanas complexas e fenomenológicas, admite-se que, na investigação em Educação, a exigência de prova, quando necessária, é substituída pela exigência do testemunho das pessoas envolvidas diretamente no contexto. De acordo com Boavida e Amado (2008, p. 222), o saber e a ciência não são validados apenas pela prova manipulável, característica do paradigma positivista, mas também pelas vivências e experiências relatadas em

testemunhos "que os factos se qualificam na *episieme* das Ciências do Homem e da Sociedade, nas quais as Ciências da Educação constituem uma sub-região".

Neste enquadramento teórico e abordando a pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico, Bogdan e Biklen (1994) assinalam cinco características fundamentais a essa classe de atividade inquisitiva: a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador um instrumento fundamental; os dados são obtidos de forma descritiva e incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais; o investigador interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto, evidenciando o modo como as expetativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias; os dados são analisados de forma indutiva, a teoria só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os participantes; o interesse da investigação centra-se no significado e sentido que os participantes atribuem às situações.

4.1.2 - Estudo de caso

Equacionando-se as particularidades do trabalho de investigação a desenvolver, optou-se pela estratégia de um estudo de caso que "consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Se, em educação, a predominância de estudos qualitativos é uma tendência transversal em diversos países (Roldão, 2015), já ao nível das estratégias privilegiadas na investigação da realidade socioeducativa, Sánchez (1995) destaca o estudo de caso. Gall et al. (2007, citados por Amado, 2014, p. 124) definem estudo de caso "como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos". Também Cohen et al. (2018) e Branski et al. (2010) definem estudo de caso como um método de pesquisa que faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, com o fim de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais num contexto específico. Para estes autores, o estudo de caso envolve a busca por descobrir aspetos encobertos de um fenómeno, dar ênfase ao contexto envolvido e interpretá-lo a partir de vozes consonantes ou mesmo dissonantes, sobre determinados aspetos envolvidos, permitindo, desta forma, realizar generalizações analíticas. Neste sentido, Stake (1998, citado por Baxten & Jack, 2008) defende que a opção por um estudo de caso significa para o investigador um interesse fundamental na compreensão aprofundada daquele caso em particular, independentemente de

outras preocupações, nomeadamente a generalização dos resultados da pesquisa. Um estudo de caso é, pois, motivado pela intenção de compreender a realidade em estudo na sua complexidade e dinâmica a partir da individualidade do seu contexto. Como característica desta estratégia está a despreocupação em generalizar o caso em estudo, remetendo a investigação para a compreensão das suas particularidades, pois os seus objetivos estão associados à descoberta de novos conhecimentos, problemáticas e perspetivas para sugestão de hipóteses reflexivas e transformadoras (Baxten & Jack, 2008).

Segundo Morgado (2013), ao estudar-se um determinado fenómeno num contexto específico, numa perspetiva holística, o investigador esforça-se, ao mesmo tempo, por refletir a peculiaridade do caso e por transmitir uma imagem complexa, vivida e única do mesmo. Assumir uma perspetiva holística não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade, mas aquele será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a diferentes fontes e técnicas, de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade. Neste sentido Yin (2003) fala de um estudo de caso único e holístico.

De acordo com Baxter e Jack (2008), o presente estudo de caso é de natureza explicativa, com base interpretativa (Yin, 2003), uma vez que para além de descrever o fenómeno em contexto real, procura interpretar as relações entre diferentes dimensões da inclusão no ensino superior e instrumental (Stake, 1995) uma vez que se pretende, além de compreender uma situação específica, fornecer *insights* sobre um tema ou ajudar a aperfeiçoar uma teoria. O caso é analisado em profundidade, o seu contexto é examinado, as suas atividades comuns detalhadas, porque ajuda o pesquisador a perseguir o interesse relacionado com um tema ou teoria. A presente investigação, por tratar de uma problemática de relevo social e por se pretender compreendê-la de forma mais detalhada e profunda, é preciso ser estudada num contexto único, ou seja, um caso particular.

Ainda segundo Baxter e Jack (2008), para selecionarmos o caso, é importante considerar dois critérios: o primeiro refere-se à maior rentabilidade que podemos ter de aprendizagem na pesquisa escolhida com vista a permitir uma melhor compreensão das generalizações do assunto; o segundo refere-se à disponibilidade de tempo para tornar possível a realização da pesquisa. Para isso devem ser considerados casos que sejam de fácil acesso e abordagem, ou seja, locais onde a investigação seja acolhida. Tais critérios foram fundamentais para a escolha de uma

IES localizada no interior/centro do país (estudo de caso-único e holístico), numa perspetiva de inclusão dos estudantes com NE.

4.2 - Procedimentos e questões éticas

Atendendo à necessidade de rigor e cientificidade da investigação qualitativa, propomos um caminho investigativo que siga determinados princípios e diretrizes e que se constituíram como fios orientadores do trabalho, nomeadamente as questões relacionadas com a validade, confiabilidade e cientificidade do estudo. Neste âmbito, Lincoln e Guba (1985, citados por Coutinho, 2015) estabelecem um paralelo entre os critérios de cientificidade (*parallel criteria*) de uma investigação quantitativa e de uma investigação qualitativa. Segundo os autores, as questões a ter em conta são o valor de verdade que nos estudos qualitativos se designa por credibilidade, aplicabilidade, a consistência do método e a neutralidade.

Boavida e Amado (2008) inspirados por Maxwell (1992;1996) referem que para garantir a credibilidade nas investigações qualitativas dever-se-á ter alguns cuidados, nomeadamente nos procedimentos na recolha de dados, na escolha dos participantes e na descrição de todos os passos dados no estudo empírico, nos procedimentos da análise dos dados (baseados na indução e dedução e na triangulação) e nos procedimentos de controlo relacionados com a corroboração dada pelos participantes, aquando da leitura dos dados recolhidos.

Na recolha dos dados, os eventuais enviesamentos, promovidos pelo entrevistador (atitudes, comportamento, posição social, entre outros), podem influenciar respostas socialmente desejáveis (Afonso, 2014). Assim, segundo alguns autores (Aschidamini & Saupe, 2004; Nagle & Williams, 2013), existem dicas relevantes aquando da realização das entrevistas e grupos focais e que foram tidas em conta pela investigadora, nomeadamente: i) não interpelar os participantes e esperar, pelo menos cinco segundos, para se certificar de que o participante que está a falar não tem mais nada a acrescentar; ii) se, durante a conversa surgir algum tema importante, o moderador deverá estimular a conversa em torno dele; iii) evitar *feedback* verbal ("sim", por exemplo) ou não verbal (aceno com a cabeça), uma vez que a sua opinião não é relevante na conversa; e, por último, iv) manter imparcialidade, assumindo uma postura calma, relaxada, aquando da recolha de informações em formato de notas (que também poderão ser recolhidas pelo observador), ainda que soltas. Por outro lado, é importante que se faça uma

descrição fidedigna do que se observou e ouviu, com uma interpretação baseada nos registos que captaram fielmente a perspetiva dos envolvidos, cabendo à investigadora distinguir as suas próprias convicções/conceções das dos informantes.

Relativamente à escolha dos participantes, atendeu-se à posição de Coutinho (2008), que defende que estes devem incluir os "participantes que melhor representam ou melhor conhecem o tópico sobre o qual incide a pesquisa" (p. 12), por forma a garantir a multiplicidade de aspetos do fenómeno em estudo. Na escolha dos participantes, Bogdan e Biklen (1994) alertam ainda para outras preocupações inerentes ao estatuto do investigador, questionando se os intervenientes do estudo se relacionam com o mesmo. Moreira (1994) assinala os mesmos riscos, no entanto, acrescenta que as "vantagens de tal envolvimento ultrapassam os inconvenientes" (p. 21) uma vez que se verifica um aumento de motivação, familiarização com o universo em estudo e maior facilidade de contactos. Salienta-se que, no caso concreto, o conhecimento da investigadora do contexto e dos participantes investigados é residual, uma vez que, nunca lecionou neste estabelecimento de ensino, estudou na IES em análise no período entre 1990 a 1995 e haverá poucas probabilidades de os seus ex-alunos e ex-alunas que frequentaram o ensino secundário estarem atualmente abrangidos pelas faixas etárias dos estudantes em estudo e a frequentar os vários ciclos de estudo da IES em causa. De salientar, no entanto, os contactos informais que poderão estar facilitados com docentes e psicólogos e consequentemente estudantes das várias faculdades, uma vez que é natural da localidade onde se localiza a IES em estudo e exerceu/exerce também aqui a profissão docente em vários estabelecimentos de ensino.

Aquando da análise dos dados levanta-se, mais uma vez, a questão de saber se a abordagem qualitativa e o estudo de caso em particular são considerados científicos, colocando ao investigador uma série de dilemas que poderão comprometer a objetividade dos estudos e o devido distanciamento do mesmo face à realidade que estuda. Estes dilemas são de vária ordem e convergem para uma questão central: "o que é a realidade e como é que eu, pesquisador, me posiciono face a ela?" (Alarcão, 2016, p. 104). Colón (2015) afirma que o critério de objetividade se adapta mal à peculiaridade do objeto de conhecimento (o social), uma vez que a abordagem qualitativa aborda fenómenos e processos sempre protagonizados por atores sociais. No entanto, e de acordo com Alarcão (2016),

estes dilemas são, na verdade, situações problemáticas que se vão clarificando através de leituras, de reflexões e de aprofundamentos no decurso da investigação. A este propósito aquela autora afirma que o investigador não pode esquecer-se de distanciar-se da realidade que investiga, "sem a deturpar com a sua visão, embora tenha de conceder-se que, ao olhá-la, não é totalmente neutro" (p. 114). Assim, o investigador deve disciplinar-se, tanto quanto possível e, quando quiser apresentar a sua posição personalizada, terá de o dar a conhecer. No presente estudo e atendendo a esta perspetiva, a investigadora assumiu uma postura ativa na situação em estudo, o que assegurou um conhecimento mais aprofundado da realidade, estando consciente dos possíveis efeitos da subjetividade inerentes à sua presença, o que implicou a identificação de riscos de contaminação e enviesamento.

Na presente investigação considerou-se ainda a coerência entre os dados recolhidos e a construção interpretativa e teórica realizada. É necessário, neste âmbito, criar uma base teórica sólida que permita *a posteriori* sustentar a interpretação dos dados e "progredir com sensatez entre a perspetiva micro dos dados para uma compreensão macro de tipo conceptual/teórica" (Coutinho, 2008, p. 13). A consistência da investigação qualitativa não se relaciona, portanto, apenas com os instrumentos, mas também com o tipo de análise dos dados e com a interpretação que deles se faz (Amado & Vieira, 2014). Dois dos requisitos apontados por Amado e Vieira (2014) para garantir a confiança nos resultados encontram-se relacionados com a realização de um trabalho cuidadoso e exaustivo, possibilitando a triangulação das conclusões e com a descrição rigorosa dos procedimentos realizados, fornecendo todos os registos utilizados - *audit trail*. Tal preocupação permite, de acordo com Coutinho (2008), traçar todo o processo da pesquisa de forma a que outro investigador/auditor externo consiga seguir a linha de pensamento do investigador na forma como trabalhou os dados e, a partir deles, chegou às conclusões. Também estas considerações foram tidas em conta, como se explicita nos pontos seguintes.

Importa, por outro lado, considerar a questão da triangulação com maior pormenor dada a importância dos seus objetivos: clarificar o significado da informação recolhida e identificar significados complementares e alternativos que melhor especifiquem a complexidade do contexto em estudo (Afonso, 2014). A triangulação consiste em combinar, numa mesma pesquisa, diversas fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados com o intuito de obter uma compreensão mais completa dos fenómenos em estudo (Coutinho, 2008).

Estes objetivos são alcançados com a combinação de várias técnicas de recolha de dados, no caso da presente investigação com a realização de entrevistas e grupos focais e das fontes dos dados, recorrendo a vários participantes, do cruzamento das suas perspetivas e do cruzamento do próprio estado da arte com os discursos produzidos por aqueles (Becker, 1999, citado por Afonso, 2014; Boavida & Amado, 2008).

A aplicabilidade é outro fator que se relaciona com a cientificidade do estudo e que em estudos qualitativos se denomina de transferibilidade. Neste ponto, procura-se saber em que medida os resultados são generalizáveis e se têm aplicações noutros contextos (Boavida & Amado, 2008). A investigação qualitativa, como enunciado anteriormente, salienta a especificidade do que é singular e excecional, pelo que o seu objetivo não é a generalização, o que não impede que se possa realizar alguma transferência entre contextos similares.

Com vista a minimizar a interferência do investigador, é importante assegurar a neutralidade. Esta reporta-se ao facto de as descobertas da investigação resultarem apenas da função dos participantes e das condições da investigação e não das inclinações, motivações, interesses e perspetivas do investigador. Para Amado e Vieira (2014), esta neutralidade poderá ser difícil de conseguir "na medida em que investigador e participantes poderão estar muito próximos em termos emocionais, sociais e culturais" (p. 369). Todas estas orientações e procedimentos foram considerados na presente investigação.

Para além destes procedimentos foi tida em conta a posição da American Educational Research Association (AERA, 2011) relativamente a princípios éticos que devem sustentar o trabalho do investigador, a saber: os dados não devem ser fabricados ou falsificados, os resultados de outros estudos devem ser sempre identificados com os seus autores, a informação confidencial deve ser sempre protegida e os resultados devem ser divulgados. Aquela associação refere-se ainda ao princípio da competência profissional que diz respeito à necessidade do investigador reconhecer as suas limitações enquanto profissional da área da educação, consultando outros profissionais sempre que se justificar; princípio da integridade, segundo o qual a investigação deve ser conduzida de forma digna de modo a não prejudicar o bem estar dos participantes; o princípio da responsabilidade profissional, científica e académica através da aceitação por parte do investigador de toda a responsabilidade inerente ao trabalho investigativo;

princípio da responsabilidade social perante a própria comunidade de participantes.

4.3 - Caracterização dos participantes do estudo

A escolha dos participantes na presente investigação contou com a intencionalidade da própria investigadora na sua seleção, pois o que se pretende é auscultar uma pequena dimensão de participantes socialmente representativos, tal como previsto por Guerra (2006). A questão que se coloca é a da representatividade social desse pequeno grupo diretamente relacionada com o próprio contexto da investigação. Neste sentido, tendo em conta Guerra (2006), não é aconselhável chamar "amostras" aos universos de análise qualitativa, já que este é um conceito ligado a uma representatividade estatística.

Os participantes escolhidos estão enquadrados em dois grupos: estudantes e docentes da IES em análise. Os estudantes foram numa fase inicial, contactados de uma forma informal pela rede de contactos da investigadora e numa fase posterior, esse contacto realizou-se por esta, através de telefone e/ou email com vista ao esclarecimento sobre os objetivos da investigação, a importância da sua participação, procedimentos éticos e marcação da entrevista. Com os mesmos objetivos em mente, os docentes/diretores de curso foram convidados através de rede informal da investigadora a participar num grupo focal. Primeiramente foram contactados telefonicamente, e numa fase posterior, formalizou-se o convite, via email institucional. O pedido de participação foi, pois, formalizado via email (contacto fornecido aquando do primeiro contacto informal) e simultaneamente foi fornecido documento de consentimento informado onde se assegurou o anonimato e confidencialidade.

Não sendo nossa preocupação a amostragem, procurámos, no entanto, atender a alguma representatividade na escolha dos participantes. Afonso (2014) refere o critério da representatividade como um critério importante a ter em conta para a qualidade dos dados, traduzindo-se "na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere" (p. 121). Deste modo, procurámos estudantes dos três ciclos de ensino, de faculdades e cursos diferenciados e sobretudo procurámos a maior diversidade de necessidades específicas, atendendo às limitações/condições mais

expressivas no ensino superior, a saber, limitações motoras, auditivas, visuais, socioemocionais (ansiedade) e estudantes com autismo e dislexia (DGEEC, 2024).

Foram selecionados oito estudantes de diferentes faculdades que compõem a IES em estudo. Constituíram critérios de seleção:

- Ser detentor de alguma característica de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional de saúde ou outra que tenha impacto na funcionalidade do estudante, produza limitações em qualquer órgão ou sistema ou implique irregularidade na frequência escolar ou ainda que possa comprometer o processo de aprendizagem;

- Possuir um perfil de funcionalidade que implique a implementação de respostas educativas específicas;

- Frequentar qualquer ano de qualquer ciclo formativo da IES em estudo das diferentes faculdades que a compõem.

Os dados relativos à caracterização dos estudantes encontram-se enunciados na tabela seguinte, sendo referentes à data de realização das entrevistas aos mesmos.

Tabela 2

Dados dos estudantes entrevistados

Código de Identificação	Ciclo de Formação	Faculdade/ Departamento	Curso	Limitação/Condição
A1	2º Ciclo	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Departamento de Economia e Gestão	Empreendedorismo e Criação de Empresas	Ansiedade (Condição de Saúde)
C1	1º Ciclo	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Departamento de Ciências do Desporto	Ciências do Desporto	Dislexia
I1	3º Ciclo	Faculdade de Artes e Letras/ Departamento de Comunicação, Filosofia e Política	Ciências da Comunicação	Limitação visual
J1	1º Ciclo	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Departamento de Ciências do Desporto	Ciências do Desporto	Dislexia
J2	2º Ciclo	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Departamento de Economia e Gestão	Gestão	Limitação Motora
J3	1º Ciclo	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Departamento de Ciências do Desporto	Ciências do Desporto	Limitação Motora (Cadeirante)
M1	3º Ciclo	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Departamento de Psicologia e Educação	Psicologia Clínica e da Saúde	Autismo
T1	1º Ciclo	Faculdade de Engenharia/ Departamento de Engenharia Eletromecânica	Engenharia e Gestão Industrial	Limitação auditiva

Relativamente aos docentes procurámos contactar primeiramente os dos estudantes já selecionados, com vista a um cruzamento de dados e à obtenção de maior fiabilidade dos mesmos e posteriormente docentes de estudantes com NE em faculdades/departamentos/cursos diversos. Outro critério considerado foi a direção de curso, dadas as responsabilidades da mesma na implementação de respostas educativas adequadas às necessidades dos diferentes estudantes.

Foram selecionados treze docentes das várias faculdades que compõem a IES em estudo. Constituíram critérios de seleção:

- Ter lecionado a estudantes com NE dos cursos dos estudantes já entrevistados;
- Ter lecionado a estudantes com NE em qualquer ano de qualquer ciclo formativo da IES em estudo das diferentes faculdades que compõem a IES em estudo.
- Preferencialmente ser diretor de curso.

Os dados relativos à caracterização dos docentes encontram-se enunciados nas tabelas seguintes. Tabela 3, relativa ao grupo focal da sessão 1 (GF1), e Tabela 4, relativa ao grupo focal da sessão 2 (GF2), sendo referentes à data de realização dos respetivos grupos focais.

Tabela 3

Dados dos docentes (Grupo Focal 1 – GF1)

Código de Identificação	Ciclo de Formação	Faculdade/Departamento	Função
AG1	1º Ciclo Ciências Médicas	Faculdade das Ciências da Saúde/Departamento de Ciências Médicas	Docente Investigadora Diretora de curso
IF	1º Ciclo Engenharia Civil	Faculdade de Engenharia/ Departamento de Engenharia Civil e Arquitetura	Docente Investigadora Diretora de curso
JC	1º Ciclo Ciências da Comunicação	Faculdade de Artes e Letras/Departamento de Comunicação, Filosofia e Política	Docente Investigador Diretor de curso
MJ	2º Ciclo Empreendedorismo e Criação de Empresas	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Departamento de Economia e Gestão	Docente Investigadora Diretora de curso
PS	1º Ciclo Gestão	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Departamento de Economia e Gestão	Docente Investigador Diretor de curso
RF	2º Ciclo Ciências do Desporto	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Departamento de Ciências do Desporto	Docente Investigador Diretor de curso

Tabela 4

Dados dos docentes (Grupo Focal 2 – GF2)

Código de Identificação	Ciclo de Formação	Faculdade/Departamento	Função
AG2	3º Ciclo Ciências da Comunicação	Faculdade de Artes e Letras/Departamento de Comunicação, Filosofia e Política	Docente investigadora Diretora jornal online Diretora de curso
AT	2º Ciclo Psicologia Clínica e da Saúde	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Departamento de Psicologia e Educação	Docente Diretora de curso
CF	2º Ciclo Ciências Biomédicas	Faculdade das Ciências da Saúde/Departamento de Ciências Médicas	Docente investigadora Diretora de curso
LP	1º Ciclo Engenharia Eletromecânica	Faculdade de Engenharia/ Departamento de Engenharia Eletromecânica	Docente
MA	1º Ciclo Engenharia Civil	Faculdade de Engenharia/ Departamento de Engenharia Civil e Arquitetura	Docente investigadora
RS	3º Ciclo Design de Moda	Faculdade de Artes e Letras// Departamento de Artes	Docente Diretora de curso
TL	1º Ciclo Engenharia Eletromecânica	Faculdade de Engenharia/ Departamento de Engenharia Eletromecânica	Docente investigadora Diretora de curso

Tendo em conta que o presente estudo privilegia um contacto direto com os atores sociais, um dos problemas centrais neste processo foi a negociação de acesso, tal como previsto por Afonso (2014). Na negociação de acesso é necessário, segundo este autor (2014), estabelecer relações de confiança, o que se veio a revelar fundamental na aceitação da realização do estudo em meio académico. Durante todo este processo teve-se em conta que "ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador "deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

Assim, foi necessário primeiro realizar um pedido à Comissão de Ética da IES em estudo com vista a obter autorização para a realização do estudo e contato primeiramente informal com os participantes. Este pedido de apreciação foi formalizado em documento próprio (online) onde foram explanadas algumas características da presente investigação, nomeadamente: Identificação do projeto e seu proponente; Identificação de autores e instituições; Confidencialidade; Financiamento/promoção; Protocolo de investigação; Aspetos éticos; Documento de declaração de consentimento livre, informado e esclarecido ou sua dispensa; Folha de assinaturas e de comprometimento.

Após uma primeira análise por parte daquela entidade, foi necessário fazer algumas clarificações/correções relativas ao protocolo de investigação, cuja versão final se anexa (Apêndice I). De salientar que a Comissão de Ética solicitou ainda os seguintes documentos: Documento de declaração de Consentimento Livre, Informado e Esclarecido a entregar aos participantes nas entrevistas e grupos focais (Apêndice II); Folha de Assinaturas e de Comprometimento das investigadoras envolvidas na presente investigação (Apêndice III); Guião das entrevistas a realizar aos estudantes (Apêndice IV); Roteiro dos grupos focais a realizar aos docentes da IES em estudo (Apêndice V). Foi ainda enviado o projeto da presente investigação.

4.4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são, de acordo com Pardal e Lopes (2011), um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, "um modo de se conseguir a efetivação de um conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica" (p. 70). O objetivo é a obtenção de informação significante (Almeida & Freire, 2003).

A pesquisa qualitativa em educação realiza-se no contacto direto do investigador com a realidade que ambiciona estudar e aquele pode utilizar diversas técnicas de recolha de dados como a análise documental, inquéritos, questionários, entrevistas, conversas informais, observação participante, registos/anotações do campo de estudo (Ribeiro, 2018). Cada técnica terá a sua contribuição para a validação do estudo.

No caso concreto da presente pesquisa, considerando a sua adequação ao objeto e ao tipo de estudo, utilizaremos o inquérito por entrevista, sendo esta de natureza semiestruturada, e ainda grupos focais.

4.4.1 - Entrevista semiestruturada

Sá et al. (2021) referem-se ao inquérito como um processo em investigação que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (via escrita/oral), podendo ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários. Para aqueles autores o inquérito é classificado de acordo "com o grau de diretividade das perguntas (menor/maior diretividade) e o grau da interação do investigador

(presença/ausência) no ato de inquirição" (pp. 18–19). Note-se que o resultado do cruzamento destes diferentes fatores conduz ao estabelecimento de diferentes tipos de inquérito: inquérito por questionário ou inquérito por entrevista. Optou-se por este último, uma vez que é especialmente útil como estratégia de recolha de dados em estudos de carácter interpretativo, essencialmente, devido ao grau de interação que permite que seja estabelecido entre o investigador e o entrevistado. O seu objetivo principal consiste em fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social, de forma a contribuir para a compreensão de conceções, sentidos e significados que os participantes possam atribuir às suas ações e para além disso pode fornecer informação nova e/ou inesperada, que implique uma reconceptualização dos objetivos em estudo.

A entrevista consiste numa interação verbal que ocorre entre o entrevistador e o entrevistado numa situação face a face (Afonso, 2014), podendo considerar-se "uma conversa intencional orientada por objetivos precisos" (p. 207). A entrevista utiliza-se para recolher dados descritivos, que consideram a linguagem do próprio participante, e é um processo que requer flexibilidade, o que significa, segundo Bogdan e Biklen (1994), "responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados" (p. 137). Ainda para estes autores, "as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e exemplos" (p. 136). Segundo Morgado (2013), a entrevista é especialmente expedita em "obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações" (p. 72). Apresenta, ainda segundo este autor, a potencialidade de permitir desocultar determinadas representações sociais ou perceções no pensamento dos entrevistados, de forma a contribuir, em larga medida, para a compreensão das suas conceções de realidade e do sentido que atribuem às suas ações.

As entrevistas qualitativas variam em função do grau de estruturação ou formalidade que apresentam, podendo ser do tipo estruturada, semiestruturada ou não estruturada. Optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta nos parece ser a técnica mais adequada, já que se pretende garantir que os diferentes participantes sigam um determinado fio condutor, mas que o investigador possa explorar determinados aspetos pré-definidos como relevantes para a investigação,

não deixando, no entanto, de proporcionar aos entrevistados uma total liberdade para falar e aprofundar livremente a sua perspetiva em relação aos aspetos por eles referenciados.

Antes da realização da entrevista propriamente dita, procedeu-se à elaboração do guião da mesma, construído com base no quadro teórico formulado, na própria problematização do estudo, nas características do grupo de participantes a serem entrevistados e nas dimensões a avaliar, tal como defendido por Almeida e Freire (2003). Este instrumento contém questões numa perspetiva lógica e sequenciada a colocar ao inquirido sobre a realidade a estudar. Durante este processo de elaboração, foram consultados outros instrumentos já construídos que apresentam semelhanças com o requerido neste estudo, no que diz respeito ao construto, objetivos e participantes em análise.

Depois de terminada a primeira versão do guião, foi feita uma análise qualitativa aos seus itens, o que permitiu a identificação de ambiguidades no seu formato e conteúdo, tal como aconselham Almeida e Freire (2003). Após as reformulações, apresentou-se a versão final à Comissão de Ética da IES em estudo para sua apreciação, como já referido anteriormente.

O guião encontra-se dividido em dimensões com relação direta aos eixos em análise, cada uma com objetivos específicos, os quais foram explicitados aos inquiridos no início da entrevista. A clarificação dos objetivos e das dimensões em análise que a entrevista comporta é, segundo Guerra (2006), os pontos mais importantes na construção do seu guião e estes foram considerados neste processo.

No que diz respeito à sua estrutura, as entrevistas aplicadas são do tipo semiestruturada, construídas a partir de um guião, o qual se apresenta como um instrumento de gestão da própria entrevista. Considerando a posição de Afonso (2014), o guião da entrevista deve ter como base as questões de partida e os próprios eixos de análise do projeto e apresenta tipicamente um caráter matricial a partir do qual a entrevista é organizada por objetivos e por questões, itens ou tópicos. Mesmo utilizando os guiões, é importante atender ao facto de que as entrevistas semiestruturadas oferecem ao entrevistador "uma amplitude de temas considerável que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), pelo que não há uma imposição rígida das questões.

Como considerado por Sánchez (1995), na formulação das perguntas, o entrevistador adaptou-se à linguagem do entrevistado, formulando perguntas claras que evitassem múltiplas interpretações e neutras, por forma a não sugerir uma determinada resposta. A linguagem deve ser, portanto, acessível ao entrevistado e o tema deve motivá-lo a responder.

Antes de iniciar as entrevistas, foi entregue um documento com uma breve apresentação do estudo e esclarecimento aos entrevistados sobre a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, constando um pedido de autorização para a gravação áudio da entrevista. Os participantes foram convidados a assinar um termo de consentimento informado e foram igualmente informados sobre a estrutura da entrevista através da identificação das suas dimensões e da duração média prevista, sendo valorizado o seu papel no fornecimento de informações, tendo em conta o seu estatuto de informador privilegiado (Guerra, 2006).

Diversas recomendações práticas foram tidas em consideração no decorrer das entrevistas: a criação de um ambiente de descontração, a permissão pela livre expressão dos participantes e não emissão de juízos de valor (Sánchez, 1995). Em relação ao local da realização das entrevistas, Guerra (2006) alerta para a necessidade de controlo do território da entrevista por parte dos entrevistados, deixando-os mais à vontade. Assim, foi sugerida aos estudantes a realização das mesmas numa sala da IES em estudo, mais concretamente numa das salas das suas faculdades. Nestas salas foram avaliadas determinadas condições físicas do espaço, como a sonoridade e a climatização das mesmas, condições do material a utilizar, como a verificação do funcionamento do gravador.

Neste sentido a investigadora procurou manter uma atitude de ouvinte atento, demonstrando interesse pelo que é dito pelo entrevistado, procurando manter uma postura acrítica e neutra face àquilo que é dito. A este propósito Guerra (2006) ressalva, no entanto, que a ética da relação estabelecida nas entrevistas é comunicacional e não racional e que por isso se revelam fundamentais as capacidades de empatia e interação humana. A ordem das questões foi orientada em função do próprio desenvolvimento da entrevista, considerando que as respostas não dependem apenas das condições externas, mas do que se passa durante a própria entrevista (Amado & Ferreira, 2014).

As entrevistas aos estudantes, numa totalidade de oito, foram realizadas entre os dias dois de maio e cinco de junho de 2024 e tiveram em média a duração de sessenta minutos cada.

4.4.2 - Grupos focais

Focus group. Grupos focais, grupos de discussão, grupos de referência não devem ser confundidos com a entrevista de grupo, considerando, como se depreende da primeira denominação, que são realizados com grupos considerados de referência no enquadramento da investigação e não com grupos cuja seleção poderá ser mais aleatória (Amado, 2010). O termo grupo focal refere-se, pois, a reuniões de pequenos grupos, constituídos por elementos que representam situações sociais de referência, através das quais se estabelecem conversas sobre as suas experiências, opiniões e vivências no decorrer de discussões abertas e fluentes.

Esta técnica é importante na análise das atitudes e das imagens coletivas que se desenvolvem em relação ao tema da investigação, tendo em conta que são os próprios grupos a elaborar, de forma espontânea, o seu discurso através de um processo semidiretivo controlado pelo investigador (Sánchez, 1995). Amado e Ferreira (2014) defendem a este propósito que a principal característica de um grupo focal é, precisamente, o facto da produção dos dados surgir no contexto da interação entre os participantes, o que o distingue de outras técnicas como a entrevista de grupo. Outra característica desta técnica "é o facto de se centrar num tópico (foco) particular e específico" (p. 226). Os seus objetivos passam pela identificação da informação que existe num determinado contexto sobre um certo fenómeno ou tema, pela identificação de diferenças de pensamento, não se procurando um consenso, e pela estimulação do aparecimento de novos conhecimentos. A articulação de distintos modos de pensar, linguagens próprias, especializações, conhecimentos e capacidades que se complementam permite, de igual forma, o diagnóstico de problemas inerentes à problemática em discussão.

Neste sentido vai também a argumentação de Bogdan e Biklen (1994) que defendem a ideia de que "ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde. A este propósito, Amado e Ferreira (2014) alertam, no entanto, para o facto de que ainda que se considerem as diferenças nas opiniões, "há que atender ao facto de as

pessoas estarem em grupo, o que uniformiza muitas das opiniões dos participantes" (p. 232), e, portanto, o que sobressai é um pensamento mais coletivo do que individual.

A preparação do grupo focal foi iniciada através da elaboração de um roteiro do debate e foram considerados os mesmos procedimentos atendidos aquando da elaboração dos guiões das entrevistas, já anteriormente descritos. Foi ainda acautelada a disponibilidade de calendário e horários dos vários participantes. O debate foi concretizado com treze docentes/diretores de curso da IES em estudo, em duas sessões, uma, no dia catorze de julho de 2024, com seis participantes e outra no dia dezanove do mesmo mês com sete participantes, tendo uma duração aproximada de sessenta e noventa minutos respetivamente. O roteiro foi elaborado em torno de tópicos temáticos com ligação direta à problemática em estudo.

Vários aspetos foram tidos em conta na preparação e dinamização do grupo focal, como a definição e clarificação de determinados conceitos ou questões, através de um resumo inicial para a contextualização do projeto. Foram ainda explicitadas as regras de participação, como o tempo estimado de duração, de forma a prevenir a desistência dos participantes durante o trabalho de discussão em grupo e apresentadas recomendações como manter os telemóveis desligados, a não interpelação, apesar de se tratar de uma conversa e não haver obrigatoriedade de resposta, sendo que estas nunca estão certas ou erradas, uma vez que se procura conhecer a opinião e a perspetiva dos participantes (Sá et al., 2021, p. 42). Uma vez que é necessária "uma atmosfera aberta, de modo a que os participantes se sintam à vontade" (Amado & Ferreira, 2014, p. 228) procurou-se criar um ambiente descontraído e de confiança, onde a investigadora, enquanto moderadora do debate, procurou promover a interação entre os participantes, uma discussão aberta no grupo, intervindo quando era pertinente e sobretudo quando era necessário manter o foco no tema ou manter as pessoas ativas.

O espaço onde foram realizadas as duas sessões do grupo focal localizou-se na IES, promovendo a familiaridade com o mesmo e um certo conforto mental. As mesas foram colocadas em U para facilitar a interação dos participantes e foram igualmente acauteladas a acústica do espaço e as condições do equipamento de gravação (áudio e vídeo). A presença do equipamento de gravação de vídeo foi informada aos presentes, colocando-se numa localização discreta de modo a não condicionar a comunicação (verbal e não verbal) dos intervenientes. De referir,

ainda, que tal como aconteceu nas entrevistas aos estudantes, também neste contexto foi entregue um documento para ser assinado por cada docente por forma a assegurar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, assim como garantir a autorização para a referida gravação.

A realização de grupos focais pode levantar alguns constrangimentos que deveremos acautelar. Um destes constrangimentos pode advir de a investigadora assumir vários papéis, nomeadamente de entrevistadora, moderadora e responsável pela própria gravação. Neste sentido, e para minimizar tais constrangimentos, foi prevista a figura do observador que recolheu notas durante as sessões e no final das mesmas reuniu com a moderadora com vista a trocar impressões e informações sobre o sucedido, numa lógica de notas de campo (Sá et al., 2021).

4.5 - Análise dos dados

Os dados do presente estudo foram analisados com recurso à análise de conteúdo, a qual é considerada, por Vala (2009), como uma das técnicas mais comuns utilizadas na investigação empírica no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. É uma técnica flexível que se pode adaptar às estratégias e técnicas de recolha de dados e que aposta na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, essenciais à fase de discussão dos resultados (Amado, 2017). Para Guerra (2006), esta técnica tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência. Trata-se, pois, de efetuar inferências sobre as mensagens que foram inventariadas e sistematizadas, através da desmontagem de um discurso para a produção de um novo.

Na análise de conteúdo não há modelos ideais, pelo que todos os procedimentos devem ser orientados pelo referencial teórico e pelos próprios objetivos da investigação (Vala, 2009). Neste processo a sequência de etapas seguidas na presente investigação não foi linear, pois, tal como previsto por Esteves (2006), a lógica que se constrói numa relação dialética com os próprios dados obriga "o analista a avanços e recuos até encontrar as formas de análise que o satisfaçam" (p. 112). O tratamento da informação qualitativa caracteriza-se, pois, por ser um

processo moroso e reflexivo, passível de ser caracterizado numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. Não existe uma formatação prévia do dispositivo a ser utilizado, pelo que a sua construção e consolidação são conseguidas à medida que os dados vão sendo trabalhados (Afonso, 2014).

Em relação à transcrição das entrevistas e dos grupos focais assegurou-se, tal como apontado por Amado e Ferreira (2014), a fidelidade ao discurso dos entrevistados. As transcrições foram efetuadas pela própria investigadora, o que permitiu, considerando aqueles autores, uma maior fidelidade e o levantamento prévio de algumas ideias a incorporar na análise dos dados. Teve-se igualmente em consideração o posicionamento de Lessard-Hébert et al. (2005) que consideram que os dados decorrentes das entrevistas e dos grupos focais devem registar-se por escrito, ser codificados e seguidamente tratados. Cabe, neste procedimento, um conjunto de normas éticas e deontológicas da investigação e da escrita, algumas identificadas por Amado (2016), a saber: o respeito pelos participantes que se disponibilizaram para a recolha dos dados, os cuidados na manutenção do seu anonimato, a fidelidade e rigor no registo das transcrições dos seus discursos e a aplicação socialmente benéfica do conhecimento que se produziu, evitando usos indevidos das informações recolhidas. Bogdan e Biklen (1994) referem, a este nível, duas questões fundamentais que também se tiveram em conta: o consentimento informado, relacionado com o facto de os participantes aderirem voluntariamente a projetos de investigação, tendo conhecimento da natureza do estudo e da sua proteção, na medida em que não devem ser expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir da própria investigação. Amado (2011) chama atenção para a necessidade de o investigador não trair a confiança depositada em si por parte das pessoas participantes no trabalho desenvolvido no terreno de pesquisa.

Após a transcrição dos dados resultantes das entrevistas e dos grupos focais, procedeu-se ao reconhecimento e a validação das transcrições pelos participantes (Galego & Gomes, 2005; Silva et al., 2014) e seguiu-se a primeira fase de análise, tal como previsto por Bogdan e Biklen, (1994), que envolveu procedimentos relacionados com a organização física da informação, através da leitura repetida dos textos para familiarização com os dados, a chamada leitura flutuante (Esteves, 2006). A constituição do corpus documental regeu-se, tal como descrito por Bardin (1997), pelos princípios da homogeneidade, considerando que todos os documentos devem referir-se à mesma problemática, e da pertinência, tendo em conta a adequação do corpus no entendimento da problemática em estudo.

Um passo fundamental na análise de conteúdo é a categorização e codificação dos dados. Através da categorização dos dados é possível reduzir a informação neles contida, diferenciando unidades de sentido e identificando os significados que estas suportam (Afonso, 2014; Bardin, 2009). As categorias, "que permitem organizar o texto descritivo com maior profundidade analítica" (Afonso, 2014, p. 127), podem referir-se a situações, contextos, atividades, acontecimentos, relações interpessoais, opiniões, comportamentos, sentimentos, perspetivas sobre um problema, métodos, estratégias, entre outras, permitem encaixar as diferentes "peças" e chegar a evidências, produzindo um esquema de significados que vai permitindo gradualmente compreender a realidade que se pretende investigar (Bardin, 2009).

Por outro lado, tendo em conta a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), o desenvolvimento do sistema de codificação envolveu vários passos: primeiro percorreram-se os dados na procura de regularidades, padrões e tópicos e, de seguida, escreveram-se palavras e frases em representação desses mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases constituíram-se como as categorias de codificação dos dados e representam um meio de os clarificar. Segundo Vala (2009), uma categoria é composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender. Seguiram-se procedimentos relacionados com a organização hierárquica do material empírico, já segmentado em unidades de sentido, através da sua integração em categorias mais específicas, as subcategorias, as quais derivam de categorias mais amplas. As unidades de sentido ou de registo são os segmentos de conteúdo que se selecionam e que integram as categorias e as subcategorias (Vala, 2009) e o seu recorte é, segundo Esteves (2006), uma das operações mais delicadas de todo o processo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as categorias podem ser modificadas, podem desenvolver-se novas categorias e as categorias anteriores podem ser abandonadas, o que, de facto, aconteceu. As categorias e as subcategorias desta investigação foram construídas com base na problemática em estudo e em leituras convergentes ao tema, apresentando os sistemas finais de categorias, uma relação direta com os eixos de investigação, as dimensões em estudo e suas subcategorias. As grelhas de categorização, tal como previsto por Afonso (2014), necessitaram de adaptações e aperfeiçoamentos sucessivos, sendo alteradas e reformuladas à medida que os procedimentos relativos à análise dos dados iam avançando. A

saturação das categorias foi conseguida quando as categorias utilizadas para codificar os dados se apresentaram como satisfatórias e exaustivas, tal como enunciado por Amado e Freire (2014). Uma vez construídas, as categorias foram, assim, sujeitas a um teste de validade interna por forma a assegurar a sua exaustividade, garantindo que todas as unidades de sentido selecionadas foram colocadas numa categoria e que todas foram efetivamente codificadas, e a sua exclusividade, considerando que uma mesma unidade de sentido só possa caber numa categoria (Vala, 2009).

Foi realizada, primeiramente, uma análise "vertical" através de uma síntese individual de cada participante e, de seguida, uma análise "horizontal" através da abordagem de cada uma das dimensões em estudo, salientando as diferentes abordagens de cada inquirido (tipologia de análise baseada em Ghiglione & Matalon, 1993).

Pelo descrito, compreende-se que para que se alcance a necessária qualidade do trabalho, o processo de codificação torna-se forçosamente moroso, trabalhoso e exigente. Atualmente, com o recurso a *software* específico, a complexidade é menor uma vez que estas ferramentas tecnológicas auxiliam o investigador em tarefas como a transcrição, escrita e anotação, codificação e interpretação de texto, análise e pesquisa de conteúdo, análise de discurso, mapeamento de dados, entre outros tipos de análise, conferindo rigor e sistematização aos projetos de investigação (Costa & Amado, 2018).

Constituindo uma importante ajuda, também pela facilidade de execução das tarefas mais "mecânicas", os pacotes de *software* existentes no mercado não condicionam os tipos de dados ou o *design* de investigação que se pretenda implementar, deixando ao investigador um controlo total e flexível dos seus dados e da sua análise. O uso destes pacotes de software não exclui, no entanto, "a necessidade de referenciais teóricos e de todo um conjunto de procedimentos prévios (recorte e categorização) numa sequência de fases pré-estabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possíveis" (Amado et al., 2014, p. 306). Optámos, na presente investigação, pela utilização do *webQDA* para criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados, com o objetivo de responder às questões de investigação (Costa & Amado, 2018). Neste sentido, começámos por introduzir no *webQDA*, como "Fontes internas", a transcrição de cada uma das oito entrevistas (Apêndice VI). Após leitura exaustiva

dos textos, iniciámos a codificação introduzindo "Descritores" que permitiram distinguir os participantes nas entrevistas. Definidos os descritores, iniciámos o processo de categorização. Optámos por uma categorização de procedimento misto, já anteriormente fundamentada, combinando um sistema de categorias prévias, emergentes do *background* teórico, com outras que foram sendo criadas indutivamente a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

A cada unidade de sentido (designada no software por "referências") foi atribuído o respetivo código, daqui resultando um conjunto de categorias (Apêndice VII). Os "Códigos Árvores" correspondentes ao que Afonso (2014) designa por categorias que, por sua vez, são organizadas hierarquicamente por subcategorias e ainda "Códigos Livres". Após o processo de categorização procedemos ao "Questionamento dos dados" recorrendo à "Pesquisa por código", o que nos permitiu obter, por código (categoria / subcategoria), as respetivas referências (unidades de sentido) associadas a cada um dos descritores - participantes (Apêndice VIII).

Para a análise e tratamento dos dados relativos aos grupos focais constituídos por docentes da IES em estudo recorremos igualmente à análise de conteúdo e aos procedimentos anteriormente descritos em relação aos dados recolhidos nas entrevistas aos estudantes. Assim, começámos por introduzir no webQDA, como "Fontes internas", a transcrição de cada uma das duas sessões dos grupos focais (Apêndice IX). Após nova leitura exaustiva dos textos, iniciámos a codificação introduzindo "Descritores" que permitiram distinguir os participantes nas entrevistas por faculdade, departamento e curso. Definidos os descritores, iniciámos o processo de categorização e à semelhança da categorização da informação relativa aos estudantes, optámos por um procedimento misto, combinando um sistema de categorias prévias com outras que foram sendo criadas indutivamente.

A cada unidade de sentido (designada no software por "referências") foi atribuído o respetivo código, daqui resultando um conjunto de categorias e subcategorias organizadas hierarquicamente em "Códigos Árvore" e "Códigos Livres" (Apêndice X). Após o processo de categorização procedemos ao "Questionamento dos dados" recorrendo à "Pesquisa por código", o que nos permitiu obter, por código (categoria / subcategoria), as respetivas referências (unidades de sentido) (Apêndice XI). A maioria das categorias/subcategorias são coincidentes com as resultantes do

tratamento de dados realizado para os estudantes, já explicitadas anteriormente, o que facilitará a triangulação de dados resultante das duas fontes de informação.

O resultado de todos estes procedimentos materializou-se na construção de um sistema de categorização, o qual resulta da análise das entrevistas realizadas aos estudantes e das intervenções dos docentes da IES em estudo aquando da realização dos grupos focais. Para a construção deste sistema de categorização foi elaborada uma grelha de análise com as respetivas categorias, subcategorias e unidades de sentido, identificadas com o objetivo de facilitar a apresentação, a análise e a discussão dos resultados. A cada participante foi atribuído um código, a saber: A1, C1, I1, J1, J2, J3, M1 e T1 (estudantes) e AG1, AG2, AT, CF, IF, JC, LP, MA, MJ, PS, RF, RS e TL (docentes), conforme tabelas anteriormente apresentadas aquando da caracterização dos participantes do estudo.

Podemos concluir, pois, que a análise de conteúdo foi efetuada através da combinação de um processo dedutivo, com algumas categorias a resultar diretamente do enquadramento teórico, considerando as diferentes dimensões em análise, com um processo indutivo, no qual as categorias e as subcategorias emergiram diretamente da análise dos dados recolhidos. A utilização destes dois processos, num mesmo estudo, é prevista por Mayring (2000) num artigo em que descreve vários trabalhos que recorreram precisamente à combinação de processos dedutivos e indutivos na análise dos dados.

4.5.1 - Resultados das entrevistas aos estudantes

Da análise de conteúdo das entrevistas resultaram sete grupos de categorias, dos quais cinco com subcategorias, a saber:

I Categoria "Fatores Organizacionais", que diz respeito às referências dos entrevistados sobre os elementos estruturais, administrativos e funcionais que influenciam o funcionamento da IES e a forma como são implementadas políticas e práticas de inclusão. Nesta categoria foram identificadas as seguintes subcategorias: articulação com o secundário, ingresso no ensino superior, serviços/apoios, equipamentos e materiais de apoio, acessibilidade física e constrangimentos, acessibilidade digital e ainda necessidades identificadas.

II Categoria "Fatores Pedagógicos" reporta-se às referências dos estudantes relacionadas com os elementos que influenciam diretamente o processo de ensino-

aprendizagem e que podem ou não promover o seu sucesso e progressão académicos. Nesta categoria foram identificadas as seguintes subcategorias: acesso ao ensino superior e acesso ao currículo.

III Categoria "Fatores Atitudinais" relaciona-se com as referências dos estudantes relativas às suas relações com a família, pares e docentes. Nesta categoria foram, pois, identificadas as seguintes subcategorias: relação com a família, relação com os pares e relação com docentes.

IV Categoria "Fatores Intrínsecos ao Estudante" no âmbito da qual foram recolhidas referências dos estudantes a propósito do modo como o seu perfil e o seu autoconceito podem influenciar a sua inclusão no ES e na IES em estudo. Assim, foram identificadas as subcategorias, condição/limitação e autoconceito.

V Categoria "Fatores determinantes no Percurso Escolar" que acolhe os testemunhos dos estudantes sobre as suas experiências no seu percurso escolar**,** quer no ensino obrigatório, quer já no ensino superior. Esta categoria subdivide-se nas subcategorias: ensino básico/secundário e ensino superior.

VI Categoria "Fatores Ambientais" que reúne as opiniões dos estudantes que se relacionam com o seu acolhimento, quer em contexto académico, quer no meio social e citadino e ainda as suas referências às características do meio como promotoras de maior autonomia e satisfação.

VII Categoria "Fatores Sistémicos" que acolhe as opiniões dos estudantes que evidenciaram argumentos ainda relativos a fatores frequentes ao longo do tempo e que conferem características próprias a um contexto ou determinada realidade social.

I - Categoria - Fatores Organizacionais

i) A falta de **articulação entre o ensino secundário e a IES** em estudo é referida por alguns dos estudantes entrevistados refletindo-se na falta de informação sobre o contingente especial/prioritário de acesso referida por C1 quando diz: "Não sabia que pessoas como eu poderiam ter acesso com o contingente especial. Não me foi dito" (pp. 3–4) ou por T1 quando alega a este propósito que: "Sempre achei que a minha deficiência não fosse suficiente para ter adaptações no acesso ao ensino superior" (p. 5).

A este propósito I1 dá a sugestão de:

> Nestes casos, e para facilitar a comunicação, deveria haver uma intermediação entre a escola onde o aluno andou e a instituição do ensino superior onde o aluno ingressou. (p. 8)

I1 defende ainda uma atitude de proatividade das duas partes, assim sugere que:

> Acho que no ensino secundário seria útil dar voz aos alunos ou ex-alunos das várias universidades para falarem delas. Para eles falarem das suas experiências (…). Os alunos com conhecimento de causa conseguiriam dizer "aquela instituição é muito boa nisto, tenham atenção àquilo, eu acho que vale a pena ir para este curso, mas se calhar para este já ouvi dizer que não é assim tão bom. (p. 7)

Por outro lado, descreve os procedimentos que a IES onde o estudante ingressa deveria assumir e explicita que:

> (…) falar com alguém de lá, para tentar perceber como é que a podemos ajudar, o que é que foi feito, se é muito complicado ou não, com quem é que eles próprios falaram para adquirirem os materiais, por exemplo. Acho que seria uma boa estratégia. (p. 8)

Atendendo à opinião de alguns estudantes entrevistados, verificou-se que, apesar de terem tido alguma orientação vocacional na sua escola secundária, aquando do seu acesso ao ensino superior, no caso de outros, essa orientação nem sequer existiu, como testemunha J3:

> Da escola secundária, não tive qualquer tipo de informação. Até porque eu acabei o secundário e fiquei logo em casa. Tive uma fase difícil em termos de saúde e então decidi parar um ano, descansar, porque precisava mesmo, e então foi aí que ingressei no ensino superior. Então vim à procura de informação. Vim aos serviços académicos, perceber como é que me podia matricular e que ajudas é que eu podia ter. Foi nos serviços académicos que me informaram sobre o contingente especial e que teria direito às propinas. Basicamente foi isso, não foi muito mais do que isso. E depois, informaram-me sobre todos os procedimentos burocráticos e documentos a preencher. (p. 3)

ii) Alguns entrevistados revelam alguns constrangimentos aquando do seu **ingresso no ensino superior**, nomeadamente a falta de conhecimento por parte da IES da sua entrada ao abrigo do contingente especial/prioritário. Os estudantes revelam que esta falha compromete as respostas da instituição às suas necessidades. Neste sentido J1 refere que "eu só usei o contingente para entrar, porque de resto ninguém me disse nada, ninguém me ajudou em nada, nada. (…) Eu foi como que tivesse um cartão, mostrei aquele cartão a "dizer" que tenho aquelas necessidades, entro e "agora desenrasca-te lá dentro" (pp. 4–5). "Quando cheguei cá, embora eles tivessem essa vaga disponível, eles não tinham material

nenhum que pudesse colmatar as minhas necessidades. Então depois houve um compasso de espera (…)" (I1, p. 6). J2 questiona mesmo o desconhecimento pelo seu processo alegando que "Entrei com o contingente especial, mas questiono-me seriamente se o meu processo de matrícula foi analisado. Era composto por todos os relatórios médicos e atestado multiusos e estava à espera que alguém me contactasse antes do início das aulas" (p. 3).

iii) A maioria dos estudantes revelou que **os serviços de apoio** a estudantes com NE são inexistentes ou escassos e pouco consistentes. M1 refere mesmo que não existe um serviço de acolhimento que identifique e planifique as necessidades específicas dos estudantes com NE argumentando que:

> (…) não houve acolhimento. Eu só cheguei. Ninguém me apresentou nada. Eu vivi um ano em pânico porque eu não sabia onde é que eu estava e onde é que eu devia ir (p. 8). (…) não há qualquer movimento de conexão para quem não nos consegue ver instintivamente e senti-me desamparada. Falta algo na integração (p. 12).

T1 referiu neste sentido que "o acompanhamento no ensino secundário era mais sistemático e consistente" (p. 7).

Os testemunhos dos estudantes evidenciam a ideia de que as soluções encontradas passam em alguns casos pela adaptação dos estudantes aos contextos. T1 descreve as adaptações e estratégias que tem que implementar para conseguir acompanhar as aulas sem qualquer suporte ou apoio específico:

> Sempre que chego a cada aula tenho de pensar onde me irei sentar para conseguir ouvir o professor, mesmo que ele vá para a outra ponta da sala. (,,,) Quando isto acontece eu tenho que estar um pouco mais atento. Tento sentar-me o mais à direita possível do auditório e sentar-me nas primeiras filas. Enquanto o professor está do meu lado esquerdo, posso estar um pouco mais distraído, se passar para a minha direita eu tenho que me focar um pouco mais. Quando o professor está virado para o quadro ou quando chego atrasado às aulas e tiver que me sentar à direita do professor é mais difícil. Para ultrapassar estas situações tento chegar a tempo às aulas e tento autorregular-me para estar mais atento, o que às vezes é muito difícil. (p. 6)

Por outro lado, há relatos de que as soluções resultam do pedido dos estudantes e da boa vontade dos docentes. "O que acontecia e ainda acontece é que eu falei e falo com os professores, explico a minha situação e cada professor tentava e tenta

arranjar soluções. Há sempre uma negociação e depende da boa vontade deles, acima de tudo" J3 (p. 3-4).

> Mesas e cadeiras foram solicitadas antes da minha entrada na instituição, numa reunião com o diretor de curso, eu e os meus pais. (…) aliás, tudo aquilo de que usufrui foi pela insistência dos meus pais e minha e pela compreensão e boa vontade dos docentes, não vi informação nenhuma por parte da universidade (J2, p. 3).

Vários testemunhos recolhidos referiram-se ao apoio psicológico qualificando-o de insuficiente ou inexistente e por vezes pouco profícuo sendo disso exemplo os relatos de J2 e T1: "O gabinete de psicologia só me contactou agora no mestrado, para ir lá e em termos das minhas necessidades educativas não sabiam de nada. Parece que tinha caído ali de parapente" (J2, p. 3); "Sinto que no ensino superior em geral e aqui esta IE "descartam" muito o apoio psicológico" (T1, p. 4);" (…) pedi apoio psicológico à instituição e não achei que o apoio fosse o melhor e tive que procurar esse apoio fora (T1, p. 7).

Também A1 refere que:

> A instituição tem o gabinete de apoio psicológico onde estou inscrita e tenho ali algum acompanhamento, mas não posso considerar propriamente um acompanhamento, é apenas como se fosse um ombro amigo. Mesmo que nos deem algumas ferramentas para nós irmos trabalhando, há certas situações e certos alunos que não podem ter apenas um acompanhamento mensal., ou de dois em dois meses. Há problemas que têm que ser atacados com maior insistência (A1, p. 5); a nível de sessões, acho que deviam ter mais elementos para dar um apoio mais próximo porque acredito que haja mesmo muitos alunos e acho que cada vez vai haver mais. Por isso acho que é muito importante este apoio da universidade (A1, p. 6).

iv) Segundo alguns dos entrevistados, a utilização de **materiais e equipamentos adaptados às necessidades dos estudantes** quando acontece surge a pedido destes ou da família. O J2 explicita em relação a este aspeto o seguinte:

> Adaptadores para canetas e lápis teve que ser a minha mãe a comprá-los e nesta última frequência trouxe e seriam materiais que a instituição também deveria disponibilizar (…). E outros apoios, que foram pedidos pela minha mãe e que passaram também para o mestrado, foi a cadeira mais confortável e mesa mais alta. (p. 4)

Em outros casos, resulta da boa vontade dos docentes e das soluções improvisadas pelos mesmos, como relatado por I1:

> (…) no caso da rádio e televisão, que eu tinha essas cadeiras, para eu saber qual era a via que eu tinha de levantar por exemplo para ligar, numa mesa de som de rádio (…) o professor R, um santo, aquele homem, pôs lá uma marquinha que era para eu saber que era aquela que eu tinha de levantar até aquele determinado sítio para o meu microfone estar no ar. São assim pequenas coisas. (p. 10)

v) A maioria dos estudantes entrevistados enunciaram **constrangimentos na acessibilidade física** no ES em geral e na IES em específico. T1 neste âmbito e depois de referir a visita a várias IES reconhece que: "As universidades também não estão preparadas para acolherem estudantes com limitações físicas. As universidades deveriam adaptarem-se a isso" (p. 3). Relativamente à IES em estudo aconselha a que: "Era urgente mudar a acessibilidade física entre os polos da universidade. Eu tenho aulas nos vários polos e a deslocação entre eles para uma pessoa com mobilidade condicionada é muito difícil" (p. 7).

Alguns estudantes descrevem algumas situações e contextos em que a acessibilidade física está comprometida, pondo em causa o acesso a espaços de ensino, espaços onde se satisfazem as necessidades básicas e ainda espaços de convívio. Assim, o C1 alega o seguinte:

> Acho por exemplo que esta IES não está preparada para ter casos de estudantes com limitações motoras, principalmente aqui no nosso polo (desporto), para o meu colega (que se desloca em cadeira de rodas) por exemplo, ter acesso, ele tem que dar uma volta enorme. E eu acho isso mau. Mesmo fora do polo, há sítios que não têm por exemplo rampas. Se estas pessoas querem ir a algum café há sempre complicações, porque ou precisa de rampas próprias para subir para algum estabelecimento ou têm complicações porque o caminho é estreito. E muitas vezes para não se sujeitarem a isso ficam no seu canto, não vão, não convivem. (p. 3)

Também J2 (p. 5) salienta que:

> A acessibilidade é a pior parte de todas. Há a necessidade de rampas e acesso aos elevadores que frequentemente estão avariados. Acontece que com muita frequência os dois elevadores estarem avariados e demoram um mês a serem arranjados. Nestas alturas tenho que subir as escadas com a ajuda de colegas e quando a mochila está muito pesada são eles que a levam. Já me aconteceu inclusivamente ficar preso no elevador por este ter avariado e por sorte tive sinal no telemóvel e pedi ajuda a uma colega.

O mesmo entrevistado acrescenta ainda que:

> Nunca utilizei a cantina porque tem imensos estudantes e tenho que estar muito tempo à espera da minha vez. Não há ninguém que dê apoio também

> com o tabuleiro e deslocação para a mesa. As entradas para a faculdade, quer por cima, quer por baixo estão em péssimo estado. (p. 5)

J3 (p. 5) corrobora a opinião do colega afirmando:

> Em termos de acesso também há problemas porque há um elevador, mas está muitas vezes avariado e isso é um problema porque se preciso de ir para o piso de cima, tenho que dar uma volta enorme e o caminho não está muito acessível. Há estacionamento para mim, mas não tenho acesso à cantina. A cantina funciona lá em cima e não consigo ter acesso, trago o meu farnel e como aqui nesta sala.

J3 denuncia ainda uma situação constrangedora e altamente desconfortável (p. 5): "Casas de banho adaptadas é um problema, porque para a minha situação não há. Tento fazer as minhas necessidades antes de sair de casa e quando lá chego".

Uma aluna com limitações visuais (I1, p. 11) também refere que:

> (…) as escadas quando são, por exemplo todas brancas, ou todas de uma cor assim clara, para descer, pelo menos para mim, é um bocadinho complicado. Para resultar para mim, o que têm de ter é, uma fitinha preta por exemplo na borda que é para eu saber que aquele degrau acaba ali e que vem outro para descer em segurança, mas são essas pequenas coisas.

Reporta ainda que:

> (…) às vezes há portas transparentes que aquilo é um demónio que uma pessoa nem sabe que está ali uma porta transparente, que também deviam ter, sei lá, um puxador mais perto do final da porta para nós percebermos que era uma porta, ou estarem abertas, ou terem uma marca qualquer que delimite que aquilo é uma porta. (p. 13)

O transporte para a universidade e para outras atividades letivas também não está assegurado, sendo disso exemplo os testemunhos dos J2 e J3, estudantes com limitações motoras: "Para me deslocar para a universidade tem que vir a minha mãe ou o meu tio" (J2, p. 5);

> Até ao semestre passado, eu vinha com a carrinha da Santa Casa da Misericórdia de B, mas como este semestre os horários não coincidem com a disponibilidade da Santa Casa, eu tenho que trazer a minha carrinha. E já no semestre passado, por exemplo, as aulas práticas de atletismo que eram no complexo desportivo eu já tinha que levar a minha carrinha conduzida pela D (tutora). O ano passado foi proposta por uma professora de desporto uma visita de estudo, ela tentou informar-se e transportes adaptados não havia. A visita de estudo acabou por não se realizar, mas se tivesse acontecido, teria que ter ido com transporte próprio (J3, p. 4).

vi) **A acessibilidade digital** é considerada boa por dois dos estudantes entrevistados, M1 e T1. M1 com autismo salienta que:

> Sempre foi tranquilo, gosto quando a maioria das coisas dá para resolver sem precisar de falar pessoalmente, o que para mim são vinte pontos a favor. Porque, para mim, é importante que eu possa resolver por email e não ter que ir a um serviço porque esse tipo de tarefas, mais burocráticas, esse tipo de comunicação é muito difícil para mim, por exemplo ir a um banco é um pesadelo. Não dá. E então, isso facilita porque aqui há muita coisa que se pode pedir no site, por email e a impressão de documentos também é muito fácil, era só chegar ali abaixo ir ao computador e retirar o documento ou seja, esse tipo de acessos, para mim facilitavam porque eu conseguia chegar às coisas sem ter que ter mais ansiedade. (M1, pp. 9–10)

Outros dois participantes expressam uma posição oposta. Segundo J1, "O site da universidade é muito lento e o acesso aos serviços digitais nem sempre é fácil" (p. 4). Também J2, ao referir-se ao uso de ferramentas digitais que facilitem o acesso à informação e a conteúdos, declara que:

> A legislação estabelece adaptações de materiais educacionais e torná-los acessíveis a estudantes com deficiências visuais, auditivas, cognitivas ou outras, incluindo a obrigatoriedade de disponibilizar alternativas acessíveis, como textos em braille, que nunca vi cá na universidade, *audiobooks*, que o meu diretor de curso disse que eu tinha acesso, mas nunca vi, legendas automáticas em vídeos, alguns vídeos são mesmo sem legendas e materiais didáticos com *design* universal que podem ser facilmente adaptados para atender as necessidades individuais dos estudantes, também nunca vi nada disso aqui na universidade. Nunca tive áudios das aulas, que isso foi uma coisa que o diretor de curso me disse que teria acesso e que me facilitaria muito pois não precisava de estar sempre a escrever e poderia ouvi-los sempre que precisasse. Nem vídeos. Apenas um docente facultava vídeos, mas isso era para todos os alunos, caso não pudéssemos vir. (p. 7)

vii) Alguns estudantes apresentam algumas **necessidades** para que a IES melhore o seu atendimento educativo que poderia passar por criar "um espaço para estarmos abertos a conversar (com alguém) sem uma exposição ao grupo e que poderia ter feito a diferença" (M1, p. 11). A este propósito M1 refere a necessidade de:

> Talvez ter um tempo e um espaço para falar do que eu sentia, não uma exposição em grupo, mas numa relação mais próxima com alguém, nem que fosse por escrito e permitir a existência de um espaço para dizer, o que é que me deixava desconfortável. (pp. 12–13)

Reforçou esta ideia salientando que poderia haver a abertura por parte de alguém para que:

> Se vocês se sentem muito desconfortáveis com algum tipo de avaliação, de situação, quem quiser falar, conversar um bocadinho ou debater algumas ideias, pode marcar uma reunião comigo e vamos conversar sobre isso. (…) Uma entrevista com uma psicóloga ou com o diretor de curso seria importante para se calhar ali, naquele contexto, descortinar alguns dados. (p. 13)

Os participantes referiram-se ainda à necessidade do diretor de curso fazer o levantamento das reais necessidades dos estudantes com NE:

> (…) o diretor de curso tem de saber do que se trata, e neste caso, alguém que ajude a agilizar as coisas. No meu caso foi o vice-reitor, mas não sei se tem necessariamente de ser o vice-reitor, mas alguém que mexa os cordelinhos para os aparelhos chegarem, no fundo, pronto é isso. (I1, p. 11)

Em síntese, atendendo à **dimensão organizacional**, a IES em estudo, na opinião dos estudantes entrevistados, não está preparada para responder às necessidades dos seus pares com diferentes NE. A falta de um serviço que promova a articulação/comunicação entre as escolas de ensino secundário e a IES é um fator que dificulta o conhecimento das reais características dos estudantes com NE por parte desta, impossibilitando informação atempada sobre o ingresso dos estudantes com algum tipo de limitação, mesmo aquando do seu ingresso ao abrigo do contingente especial/prioritário. Por outro lado, os estudantes não têm conhecimento sobre as condições elegíveis para realizarem o seu ingresso ao abrigo daquele contingente, desconhecendo, por isso, os seus direitos.

Os estudantes entrevistados identificaram constrangimentos ao nível da sua mobilidade para a instituição, uma vez que alegam que não há transportes adaptados para estudantes com limitações motoras. Os estudantes referem ainda que não existem infraestruturas acessíveis nos e entre polos da IES e para contextos onde a convivência entre pares é frequente, nomeadamente cantina e espaços de convívio, levando ao isolamento do estudante com NE. Os estudantes com limitações motoras referiram que o acesso aos vários pisos dos edifícios está limitado pela ausência de elevadores ou avaria dos mesmos. Não existem docentes/técnicos que façam um levantamento das necessidades dos estudantes ou que os apoiem nas tarefas académicas e/ou de mobilidade. Também não há consenso entre os estudantes sobre a qualidade de acessibilidade digital. Foi ainda reportada a inexistência de materiais acessíveis em formato diferenciado.

Os estudantes testemunharam também que a IES não tem um serviço que planifique o seu acolhimento, implementando respostas tardias com recurso ao improviso por parte dos docentes ou de instituições externas. Relativamente ao apoio psicológico alegam que este não é sistemático e continuado e o apoio por parte dos diretores de curso nem sempre acontece. Neste sentido, referem a necessidade de criar respostas institucionais que promovam o diálogo com os estudantes com NE e lhes faculte todas as informações sobre um atendimento mais personalizado.

II - Categoria – Fatores Pedagógicos

i) Nesta categoria alguns estudantes referem-se às **condições de acesso ao ensino superior** e consideraram-nas adequadas. A exemplo disso podemos lembrar a posição de I1 (p. 8) que afirmou que: "Sim, foram ajustadas e foram muitas". Adiantou que: "(…) tinha que fazer sempre o exame, numa sala à parte (…) e queria era ter mais tempo para poder fazer as coisas, e foi isso que aconteceu nos exames nacionais, portanto, acho que foi tudo tranquilo" (p. 8).

Também J1 e J3 alegaram neste sentido que: "Eu sempre tive ajuda nos exames, tanto que fazia numa sala à parte com os professores a lerem-me os exames e tinha mais tempo para os fazer. Achava que estas adaptações eram as necessárias para mim" (J1, p. 3); "Optei por realizar o exame nacional de português e usufrui de mais tempo para o realizar e transcrição, eu ditava à minha professora e ela escrevia. Acho que foram (as adaptações) as suficientes e adequadas" (J3, p. 3).

ii) Sobre **o acesso ao currículo** a maioria das posições dos entrevistados torna evidente que o estudante com NE não usufrui de estratégias pedagógicas adaptadas à sua condição ou alegam que nem tudo é feito para que isso aconteça. De registar que as posições mais desfavoráveis se manifestaram em estudantes com limitações invisíveis, dislexia (C1, J1) e autismo (M1).

Relativamente às adaptações em contexto de avaliação, os estudantes referem-se à falta de tempo para a conclusão das mesmas, alegando que "eu deveria ter mais tempo como tinha no ensino básico e secundário. Ainda há pouco tempo fiz uma frequência que deixei a última pergunta por causa do tempo. Foi-me retirada a frequência" (C1, p. 4).

Esta estudante clarifica a sua posição alegando que:

> A dificuldade que eu sinto mais aqui, em termos de avaliação, é mesmo o tempo, porque eu sempre fui habituada a ter mais tempo, e eu acho na minha opinião que é mau, porque eu acho que não é o tempo que defina o conhecimento nem a capacidade intelectual, e muitas das vezes colocam pouco tempo para o que eu acho necessário para mim. Por exemplo, se for um teste de escrita, normalmente eu sou sempre das últimas, isso para mim não tem problema, mas algumas frequências sinto um bocado de stresse, porque sei que o tempo está a acabar, para mim foi pouco tempo, e depois retiram-me a frequência. (p. 5)

Por outro lado, os estudantes I1, com limitação visual, J2 e J3, com limitações motoras usufruem de adaptações mais frequentes e adequadas:

> (…) a minha avaliação sempre foi igual aos outros, a entrega de trabalhos, é igual, as frequências sempre foram iguais, sempre com essa "nuance" de ter mais tempo, caso fosse necessário. Só houve uma vez, que foi diferente. Foi aqui na faculdade que era um teste de consulta. Se para fazer um teste normal eu iria demorar mais tempo do que os meus colegas, num teste com consulta iria demorar ainda mais. Assim, eu e a minha professora acordámos que eu fazia exatamente as mesmas perguntas, mas sem consulta. Ou seja, ela disse-me mais ou menos a matéria que calhava e eu estudei e fiz o teste sem consulta, foi a única exceção, de resto em termos de avaliação foi sempre igual. (I1, p. 13)

A mesma estudante adiantou ainda que:

> Depois existem sempre (…) em relação à sala de rádio, algumas adaptações específicas, para eu conseguir trabalhar com os aparelhos, trabalhar com as câmaras de televisão, algumas indicações e marcas que eles colocavam nos aparelhos para eu saber onde é que eu tinha de carregar para efetuar determinadas tarefas. (I1, p. 14)

J2 descreve as adaptações que lhe foram aplicadas e que o ajudaram no acesso às aprendizagens e a um aproveitamento mais satisfatório:

> Tenho mais tempo nas frequências, as minhas frequências têm que ser em A3, em algumas disciplinas escrevo à mão e noutras, quando os professores deixam escrevo no computador. Nas disciplinas onde as frequências exigiam mais cálculos os professores dividiam a frequência. Uma parte da frequência fazia, por exemplo de manhã, no gabinete dos professores e a outra fazia de tarde com os meus colegas. Para o esclarecimento de dúvidas todos se mostraram disponíveis para o fazer e até havia professores que depois da hora de jantar, se fosse preciso, tiravam dúvidas. (p. 4)

J3 (p. 4) argumenta que as adaptações são suficientes, no entanto, deve-se reparar que esta posição é tomada a partir do momento em que o estudante conseguiu uma

tutora no âmbito de um programa e instituição (CAVI) externa à IES em estudo. A este propósito afirma:

> A partir do momento que veio a D (tutora), passei para a parte da transcrição, eu dito e ela escreve e agora aqui, (no curso de desporto), também tenho feito frequências orais por indicação do diretor de curso. Não tem sido a todas as cadeiras, mas apenas em algumas e a outras eu dito e ela escreve, dependendo das cadeiras. Nas aulas não há necessidade de ter qualquer tipo de cuidados especiais, apenas preciso de ter acesso aos *powerpoints*. Normalmente todos os *powerpoints* são cedidos a todos os alunos, caso isso não aconteça eu peço aos professores e eles cedem-me depois. Não sinto necessidade de outro tipo de adaptações.

Os testemunhos dos estudantes revelam descontentamento relativamente às estratégias pedagógicas usadas em contexto de sala de aula, sendo disso exemplo o que afirma M1, referindo que:

> (...) para mim, as aulas não resultam. Hoje eu sei disso, as aulas não resultam. Eu não aprendo nas aulas. Porque o que me ensinam nas aulas, eu leio. E esse processo para mim, autónomo, chega. E vir para aulas expositivas, para mim é uma exaustão mental gigante. (...) Tal como eu, tantas outras pessoas com as mesmas questões que eu, a exposição, as apresentações, o *roleplay*, para muitos de nós não é confortável, ou para ser confortável tem que ser feito de uma forma diferente. Eu não me sinto bem nessa exposição num grande grupo, talvez me sentisse de um para um. Mas não há esse espaço para a individualidade. (M1, p. 6)

M1 reforça a sua posição salientando a falta de diferenciação pedagógica:

> (...) eu era obrigada a fazer o que toda a gente fazia. Tivesse o pânico que tivesse, sentisse o que eu sentisse, eu tinha que fazer os *roleplay* e fi-los, a muito custo, com muita ansiedade, com muitas noites mal dormidas, e fiquei fisicamente doente muitas vezes à conta disso. Os professores tinham um padrão e uma medida para todos, e é aquilo. (M1, p. 11)

Salienta que:

> (...) sinto que os métodos de ensino e aprendizagem e de avaliação não funcionam, às vezes nem para outras pessoas que não têm nenhuma questão, muito menos, funcionam para mim. Para mim as aulas não funcionam. (M1, p. 8)

Também T1, com limitações auditivas, demonstra algum descontentamento uma vez que salienta que "Nos auditórios convém continuar com o ouvido esquerdo mais ou menos apontado para o professor" (p. 2).

Já J1(p. 4) neste sentido declarou que:

> Eu já entrei na segunda fase e nalgumas disciplinas como perdi alguma matéria senti-me desorientada. Nunca tive materiais diferenciados, nem

> nunca foi aplicada qualquer estratégia, materiais/recursos diferenciados, pois ninguém sabia que eu tinha dificuldades inerentes à dislexia e foi tudo igual aos meus colegas. Nunca tive leitura de enunciados como tive no secundário. Em algumas disciplinas e dependendo do professor poderia haver esclarecimento de dúvidas e/ou reforço de matérias em horários de atendimento.

A ação dos docentes é referida pelos estudantes como fator fulcral para um atendimento pedagógico satisfatório, mas alguns salientam que este não é o mais adequado devido "à falta de paciência por parte dos professores, porque os professores universitários entram na sala e despejam a matéria durante duas horas e vão-se embora e não têm o cuidado que há no secundário de fazer perceber efetivamente as matérias" (T1, p. 3). "(…) já me aconteceu, no final da aula ir pedir para me explicar a matéria, tirar algumas dúvidas, alguns professores estão abertos a isso, mas há outros que terminam a aula e são os primeiros a sair" (T1, pp. 7–8). T1, referindo-se à sua limitação auditiva, expressa a sua necessidade da gravação de aulas:

> Para mim seria essencial gravar as aulas. Há professores que eu vou lá, explico o que eu tenho, peço autorização para gravar a aula e ele deixa ou não. É um pouco chato estar a pedir, pois há alguns que impõem algumas condições para que essa gravação aconteça (…). (p. 7)

Neste contexto argumentativo também C1 sublinhou que "Alguns professores (…) colocam os *powerpoints*, limitam-se a falar, fecham e acabou e isso para mim não resulta. Eu não consigo reter muita informação assim" (p. 5). C1 refere ainda que:

> Gostaria que os professores tivessem mais calma a explicar a matéria. Porque eles despejam hoje e não voltam a falar dessa matéria. Poderiam dar exemplos mais práticos, talvez repartir a matéria e não dar tudo logo, despejar a informação e agora temos que decorar. Eu tenho dificuldades em decorar porque eu decoro, porque o sistema de ensino é assim, a maioria das cadeiras é decorar e despejar e, às vezes não consigo reter informação porque faço esse decorar, mas às vezes decoro e não fica nada, não sei explicar. Decoro, mas não consigo memorizar, reter. Fico com conhecimentos vagos e não fico com a matéria aprofundada. (p. 5)

Segundo a opinião de alguns estudantes, os docentes deveriam gerir melhor a inclusão dos estudantes com NE nos grupos de trabalhos, alegando que: "Nós todos precisamos uns dos outros, independentemente de ter mais ou menos capacidades, cada um tem as suas valências ou competências, melhores ou piores numa determinada área" (A1, p. 4). J2, por exemplo, queixa-se que:

> (…) é sempre um problema para arranjar grupo para os trabalhos coletivos. Assim, acho que os próprios docentes deviam intervir pois sabem que isso acontece. Isso é muito mau, pois já fiquei muito fragilizado com estas situações e afetado emocionalmente. No mestrado tem sido muito pior e tenho que pedir aos colegas se posso ficar no seu grupo e é desagradável. (p. 5)

Relativamente **às estratégias e fatores pedagógicos** podemos concluir que a maioria dos estudantes participantes refere que as condições de acesso ao ES são consideradas adequadas e ajustadas às suas características e necessidades. Por seu lado, as informações prestadas pelos serviços de orientação vocacional das escolas secundárias são pouco consistentes e personalizadas atendendo às especificidades e características do estudante com NE.

As referências dos estudantes às adaptações das respostas pedagógicas indicam que estas são mais evidentes e consistentes no ensino secundário do que na IES em estudo, trazendo novos desafios para o estudante com NE, sobretudo para aqueles com limitações invisíveis. Neste âmbito, os estudantes relatam positivamente o alargamento do período de realização de tarefas/desafios académicos, fornecimento de materiais de suporte audiovisual e apoio adicional para além das atividades letivas. Por outro lado, evidenciam aspetos negativos no seu atendimento como a necessidade de gravação das aulas para estudantes com limitações auditivas, maior interação entre estudantes e docentes e uma gestão mais eficaz dos trabalhos de grupo. É, pois, notória a necessidade de um atendimento mais personalizado e adequado às suas características e necessidades.

III - Categoria - Fatores atitudinais

i) **A relação com a família** foi apontada por todos os estudantes como fulcral no seu ingresso e permanência no ES e na IES em estudo.

C1 (p. 4) referiu que: "A minha família sempre me apoiou, independentemente do curso que eu escolhesse. E queriam que viesse para a universidade também. Não vim por pressão, vim por vontade. Mas sempre senti o apoio de toda a gente da família". O mesmo sentimento foi partilhado por I1 (p. 5):

> (…) os meus pais (…) sempre correram muito atrás, para perceber, primeiro, o que é que eu tinha e depois o que é que podiam fazer para que eu tivesse um bom percurso académico e uma boa qualidade de vida. Foram eles que começaram a procurar tudo, todos os materiais que pudessem existir, tudo

> aquilo que eu pudesse ter e que me facilitassem a minha vida. Por isso eles foram de longe o principal apoio.

I1 acrescentou que "os meus pais também me deixaram sempre muito à vontade para eu ir para o que eu quisesse para que eu me sentisse mais confortável" (p. 7);

> (…) Ficaram muito contentes, muito contentes. Não querendo estar aqui com falsa modéstia, mas sou do tipo prodígio, "a I1 foi, a I1 conseguiu", e então eles vibram com tudo, muito mais do que eu. "Tive esta nota" e eles ficam doidos, eu pronto, "está bem". Eles ficam muito mais contentes com tudo do que eu. (p. 10)

Já J2 a este propósito refere que:

> Os meus pais também foram sempre um grande apoio, sempre me incentivaram a seguir e aconselharam-me que sempre que tivesse alguma dúvida para chamar o responsável e esclarecer. Foram sempre uns excelentes pais que sempre me acompanharam em tudo; (p. 2)

> Ficaram muito felizes por eu ter entrado. Depois ainda ficaram mais felizes, porque a minha mãe entrou no mesmo ano que eu e íamos ser colegas. A minha família ficou muito feliz por mim porque sabia que o meu maior sonho era vir para a universidade, tirar o curso que tirei e tornar-me um bom profissional. (p. 4)

M1 explicita que:

> Os meus pais estão em Lisboa, mas os meus pais nunca me prenderam e a minha mãe sempre me disse que fez os filhos para o mundo. E então sempre nos deixou voar e sempre que precisamos, eles continuam lá (M1, p. 8); (…) e sempre gostei muito e sabia que queria estudar e que queria vir, também porque a minha família nunca o fez, e então, já que eu tinha este gosto, já que os meus pais sempre me incentivaram tanto, vim com agrado"(M1,p. 7); (…) se alguém me ajudou foram, sem dúvida, os meus pais que sempre me foram dando espaço, sempre me foram validando e lutando por mim. (M1, p. 3)

No mesmo sentido foram também outras intervenções: "Ficaram contentes. A minha mãe também tirou um curso no Porto e ela acha que toda a gente tem que ter um curso para ser alguém na vida (J1, p. 3); (…) o meu pai foi o grande responsável por estar aqui. A minha mãe também apoiou sempre as minhas decisões, fossem quais fossem (J3, p. 4); "Neste percurso a minha mãe foi sempre um apoio fundamental" (T1, p. 2).

ii) Todos os estudantes enalteceram a importância **da relação com os pares**, mas alguns expressaram algumas dificuldades neste domínio, como é o caso de C1 e J2:

> Desde muito cedo que comecei a sentir dificuldades na leitura e na escrita, mas só no sétimo ano tomei mais consciência delas e só no nono tentei mudar a minha situação. Comecei a ler e a escrever mais, pois achava que de certa forma, isso poderia ajudar a não ter essas adaptações, pois isso incomodava-me muito por causa dos comentários de algumas pessoas (pares). (…) esta situação marcou-me, mas deu-me mais força para começar a ler e a escrever mais e a tentar ultrapassar as minhas dificuldades (C1, p. 2);

> Há pessoas que não sabem colocar-se no papel do outro, andam fora do campus universitário a fazer voluntariado e ação social. Ganham pontos no currículo, mas dentro da instituição não é assim, têm os grupinhos deles e esquecem-se das outras pessoas. (…) Eu integrei-me na turma, mas não foi um processo fácil. (J2, p. 5)

Em relação aos trabalhos de grupo com os seus pares, os estudantes também expressaram alguns constrangimentos: "Em relação aos trabalhos de grupo acho que a minha inclusão nos grupos deveria ser mais fácil, porque há estudantes que pensam que têm que trabalhar sempre com os mesmos (J2, p. 5);

> Nos trabalhos de grupo, (…), é muito complicado pois a gestão do tempo com os meus colegas para a sua concretização era difícil. No fundo cada um tem um ritmo de trabalho e alguns dos meus colegas deixam para a última da hora a sua realização". "(…) Eu tenho necessidade de começar a preparar as coisas com mais antecedência, sobretudo se tenho muitos trabalhos para o mesmo período. (J1, p. 5)

Por outro lado, alguns estudantes relataram algumas experiências positivas. J2 refere mesmo que "nem sempre tive tempo para passar o que estava no quadro, valeram-me os colegas que me facultavam os apontamentos" (p. 4). "Encontrei bons jovens que me ajudaram a participar em eventos, em jantares e festas" (J2, p. 6). Também T1 (p. 4) enaltece que: "Na praxe conheci muito pessoal, fui integrado rápida e facilmente e aqui fiz muitos amigos que perduram até hoje. (…) É um apoio muito importante para mim".

iii) Relativamente à **relação que os estudantes mantêm com os docentes** da IES, as opiniões dos entrevistados apontam para a necessidade de se promover a proximidade entre ambos e uma escuta ativa com vista a perceber as especificidades dos estudantes e as suas reais necessidades com repercussões na sua motivação e desempenho escolar. Assim, A1 referiu que:

> (…) há sempre professores mais próximos e professores que se distanciam mais. Acho que há professores que estão sempre muito presentes e tentam ajudar ao máximo para que o trabalho vá no bom caminho, e depois há professores que, que sei lá, podiam dar uma atenção diferente. (p. 7)

A estudante acrescentou ainda, a propósito de um docente em especial: “Eu estava com atenção à aula dele, mas ele nem sequer olhava para mim” (p. 7).

Por seu lado I1 afirmou que:

> No geral a relação com os professores é impecável. Mas há alguns que eu acho que são um bocado rudes. Não é comigo em particular, porque até acho que gostam de mim, mas no geral, talvez em quinze professores existam dois nestas circunstâncias. São um bocado prepotentes, com a mania, “eu é que sei, eu é que estou, eu é que fui, eu é que estudei”, sendo um bocado arrogantes e criando um distanciamento para com os alunos. Não tem nada a ver comigo em particular, tem a ver com o feitio deles, e isso acontece com os professores de quem toda a gente se queixa. Mas, os outros não. Nós temos professores que agora no doutoramento, se for preciso vamos tomar um café ao bar com eles e está tudo tranquilo em relação a isso. (pp. 14-15)

O J1 reforça a ideia anterior referindo que: “Os professores na instituição são na generalidade muito complicados, acho que alguns são pouco acessíveis” (p. 4).

T1 acrescenta mesmo, a este propósito que: “Sinto que os professores não estão abertos, disponíveis como no secundário (p. 8). “(…) os professores do ensino superior não estão tão abertos como os professores do básico ou secundário” (p. 6).

Apesar de experiências menos positivas, os estudantes relataram também algumas experiências promotoras da sua inclusão. A1 fala sobre a importância da sensibilidade da sua coordenadora de curso para a resolução de problemas:

> Cheguei ao serviço de psicologia através da minha coordenadora de curso, que que falou deste serviço porque eu tinha conhecimento da sua existência. Ela disse-me “(…) tem ao seu dispor este serviço, vamos tentar contactá-los. Tenho que ver como chegar lá”. Depois ela deu-me umas indicações, eu contactei e comecei a ser seguida. Teve que haver uma sensibilidade da professora pois eu dizia-lhe “professora eu não sou capaz, não sou capaz “e acabei por falar do meu problema pessoal e o que é que me estava a acontecer. (A1, p. 6)

Outras atitudes dos docentes são evidenciadas pelos estudantes como promotoras da sua motivação e inclusão:

> Na faculdade, tive professores que me entenderam muito bem, lá está na altura não sabiam que era autismo, tive outras questões de saúde, e sempre tiveram muito a preocupação de entender e de ajustar e ter uma certa flexibilidade e aí eu não me posso queixar. Por exemplo em relação às datas de testes (M1, p. 11);
>
> Um dos melhores professores que tive em termos de proximidade foi um professor que só dava aulas há três anos. Notava-se que ainda não estava

> completamente à vontade, mas notava-se que sabia a matéria, sabia como explicar a matéria e estava realmente preocupado se nós estávamos e queríamos ou não aprender. (…) Esta postura do professor era um fator muito motivador para eu ir à aula, ainda que esta fosse aos primeiros tempos da manhã. (T1, p. 8)

T1 reforçou a sua posição dizendo que: "Penso que os novos professores estão a mudar o paradigma na relação com os estudantes" (p. 8). I1 refere-se ainda à sensibilidade dos professores para implementarem algumas adaptações em contexto de sala de aula:

> Em termos assim de aulas específicas, eles (os professores) também costumavam ter cuidado por exemplo, (…) o azul normalmente não se lê muito bem, ou pelo menos eu não conseguia ler muito bem, então eles tinham o cuidado sempre de escrever a preto, que era para eu conseguir ler melhor o que lá estava. Depois por exemplo, embora a lupa tenha uma grande amplitude, como eu estava na primeira fila às vezes, havia partes do quadro onde ela não conseguia chegar. Então eles também tinham o cuidado de escrever numa área onde a minha lupa conseguisse captar facilmente. (…) Outras vezes um vídeo que nem se vê muito bem, ou que tem umas legendas manhosas, ou alguma coisa assim, eles também tinham sempre o cuidado de narrar ao mesmo tempo que que as coisas iam acontecendo, ou que apareciam. (I1, p. 14)

Neste ponto, os estudantes (C1 e M1) deixaram, ainda, sugestões que podem ser bússolas orientadoras da ação educativa dos docentes:

> Há uma cadeira em específico que nós temos, que a professora tem algo que me cativa que é a interação. Vai-nos perguntando a nossa opinião, vai vendo se estamos a perceber. Eu acho que isso é fundamental. Porque depois estabelece-se um diálogo entre professor e alunos sobre as questões que estão a ser dadas na aula e isso é muito importante. (…) O facto de haver interação e de haver uma conversa, eu adquiro mais conhecimento. Há mais proximidade com o professor e podemos fazer questões sobre a matéria que está a ser dada (C1, p. 5);

> Mas há professores que têm esse poder de ver que não é uma pessoa que é só calada, se calhar tem outras questões. Os professores não devem partir do pressuposto que têm uma medida e há quem não se encaixa. Há muitas razões para nós não cabermos ali, e há muitos professores que não veem isso (M1, p. 9);

> Os professores não têm que adivinhar, mas para alguém autista muitas vezes também é preciso mostrarem disponibilidade para eu saber que posso ir, que é seguro, que é permitido, porque eu não sei, se é, eu não sei se posso, eu não sei se é suposto, e se me tivessem dito que era suposto e que era permitido, eu podia ter pedido ajuda. (M1, p. 12)

No âmbito das entrevistas realizadas aos estudantes foram recolhidas opiniões que permitem identificar aspetos relevantes associados aos **fatores atitudinais**, com impacto direto no seu percurso académico. Em primeiro lugar, destaca-se a

importância atribuída ao apoio e incentivo da família, tanto no momento de ingresso como ao longo da permanência no ES. Os participantes consideram que este apoio é fundamental para o fortalecimento da autoestima e da confiança nas suas próprias capacidades, sendo um fator facilitador da continuidade dos estudos neste nível de ensino. Por outro lado, os dados evidenciam que o ingresso no ES representa uma fase de múltiplas alterações na vida dos estudantes, sendo por isso essencial a existência de relações interpessoais positivas com os diferentes membros da comunidade académica. Neste domínio, são particularmente valorizadas as interações com os pares e com os docentes que devem ser de proximidade e de escuta ativa com vista a perceber as especificidades dos estudantes e as suas reais necessidades. A qualidade destas relações influencia grandemente o seu desempenho académico e a construção de sentimentos de pertença, determinantes para a sua inclusão no contexto académico. Relativamente à permanência no ES, os entrevistados reforçam a relevância do papel dos docentes na criação de um ambiente de sala de aula positivo, alicerçado numa relação empática e numa escuta ativa. A qualidade destas relações é apontada como um elemento central para o bem-estar dos estudantes com NE e para o seu sucesso académico.

Os dados indicam que persiste a necessidade de uma maior sensibilização da comunidade académica — nomeadamente dos colegas de curso — para a valorização da diversidade e para o reconhecimento dos contributos que todos os estudantes, incluindo aqueles com NE, podem oferecer ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os participantes defendem que o reconhecimento da diversidade deve implicar o desenvolvimento de respostas educativas equitativas, capazes de garantir a participação, progressão e sucesso de todos os estudantes, independentemente das suas características ou necessidades. Por fim, os discursos recolhidos convergem na ideia de que a qualidade das relações humanas no contexto académico, quando orientadas por princípios humanistas e inclusivos, constitui a base essencial para a construção de práticas efetivamente promotoras da inclusão no ES.

IV - Categoria - Fatores Intrínsecos ao Estudante

Os fatores intrínsecos aos estudantes com NE foram outra categoria identificada, no âmbito da qual foram recolhidas referências dos estudantes a propósito do modo

como **a sua condição/limitação e o seu autoconceito** podem influenciar a sua inclusão no ES e na IES em estudo.

i) Os estudantes referiram-se **à sua condição/limitação** como fator que condiciona a sua inclusão no contexto universitário. A este propósito, J3, com limitações motoras, refere que "(…) depende do tipo de necessidades que cada um tem, pois há pessoas que têm mais necessidades do que outras e isso pode ser impeditivo para a frequência do ensino superior" (p. 2). Por seu lado, também I1 defende que "se existem pessoas que são mais retraídas, que não se sentem bem com a condição que têm, eu acho que isso vai condicionar o acesso ao ensino superior, mas acho que o problema não está propiamente no ensino superior, mas na bagagem que essas pessoas já trazem, e na força ou não que têm para continuar" (p. 6).

Recorrendo a alguns exemplos, os estudantes descrevem dificuldades em sala de aula. Um estudante com limitações visuais (I1) relata que em contexto de uma aula "(…) ele (o professor) queria que nós estivéssemos sempre a olhar para ele, e eu estava, mas não estava, portanto para ele eu não estava a olhar para ele" (I1, p. 3). Já T1, com limitações auditivas, salientou que "(…) o que não estava à espera era de tantas dificuldades nos auditórios. Estava alertado pelos médicos, mas as dificuldades foram impactantes" (T1, p. 4).

Também os estudantes com limitações invisíveis, ansiedade (A1), autismo (M1) e dislexia (J1) dão os seguintes testemunhos, relativos aos constrangimentos que a sua limitação lhes trouxe na sua inclusão académica:

> Este meu problema de ansiedade reflete-se sobretudo quando tenho alguma frequência, algum trabalho, alguma demonstração de aprovação, ou seja, quando eu vou ter que prestar provas, quando me vou expor para falar. Essas situações não me deixam confortáveis e acabo por dizer não sou capaz, não sou capaz e de tal maneira que se torna limitativo, e em determinadas situações já foi mesmo ao limite e ser tão limitativo que nem sequer apareço porque não sou capaz de estar presente. (…) não sei o que é que me acontece que não é ataque
> cardíaco, mas o corpo não vai, não cede (A1, p. 5);
>
> Eu passei cinco anos, sem fazer ligação com ninguém, sem falar, sem chegar a lado nenhum porque eu não conseguia chegar às pessoas (M1, p. 6); (…) nunca fiz parte de nada, nunca fui a uma festa, porque por exemplo eu para ir a uma festa, teria que ter alguém de muita confiança ao meu lado, porque são ambientes que muito facilmente ficam demasiado para mim, como muito barulho, luzes, tudo é muito. (M1, p. 11)

Ainda J1, alegando que a falta de atenção associada à sua dislexia comprometeu muitas vezes o seu aproveitamento escolar, refere que: "Desde o meu infantário sempre fui uma miúda muito agitada, eu nunca parava quieta. Ainda hoje eu chego à noite acho que ainda tenho mais energia do que de manhã" (p. 1).

ii) A maioria dos estudantes encara de forma natural a sua limitação, revelando um bom **autoconceito.** I1 defende claramente a ideia de que a inclusão no ES:

> (…) não tem propriamente a ver com o facto de serem estudantes com necessidades educativas especiais. Eu pelo menos eu parto do pressuposto, e tendo em conta o meu próprio exemplo, que se nós quisermos muito uma coisa, nós vamos conseguir, independentemente do problema ou da condição que nós tenhamos (p. 6); (…) não tenho problema nenhum com a limitação de visão que tenho, para mim é um traço de personalidade, "não me aquece nem me arrefece" porque, lá está, eu não me lembro como é que era antes. (p. 18)

A estudante explica que a construção do autoconceito "já pode vir um bocadinho de trás, e também da forma como isso foi trabalhado em casa" (p. 6). J2 é da mesma opinião e refere alguns mecanismos de autorregulação para fazer frente a alguns constrangimentos:

> Quanto a mim, procuro tentar não me fragilizar (p. 5), (…) como sou sociável, resiliente e cativo as pessoas pela minha boa disposição e como estou sempre a ajudar, às vezes mais do que os outros a mim próprio, vão-se ultrapassando as dificuldades (…). Sou autónomo e independente, mas faço muito para que assim seja. (p. 6)

Outros estudantes não só encaram a sua limitação de forma natural como se culpabilizam por não a declararem, desvalorizando atitudes menos inclusivas da parte dos outros:

> (…) eu também sempre fui um bocadinho mais tímida e não falava tanto e não me queixava (…). Acho que a culpa até, na verdade era um bocadinho minha, porque, se eu não disser o que eu acho ou o que funciona melhor para mim, as outras pessoas também não vão adivinhar como é que as coisas podem resultar (I1, p. 2); (…) se eu tivesse falado em ambos os momentos, acho que nenhuma das coisas me tinham acontecido (I1, p. 3);

> Eu, para mim, sempre fui normal, sempre fui um aluno normal, só ainda não tinha associado a falta de atenção à falta de audição (T1, p. 3); Se calhar a culpa é minha, por não dar a conhecer esta minha incapacidade. Eu não tenho interesse em me destacar pelo aluno que não ouve, ou por ser tratado de maneira diferente. Não me quero destacar dessa maneira, até porque o aparelho já é uma coisa que se destaca por si próprio. No início incomodava-me, nos dois primeiros anos, mas hoje em dia já brinco com isto, com o facto de não ter conseguido produzir os ossos mais pequenos do meu corpo. (T1, p. 6)

M1, não só aceitou a sua condição/limitação como também:

> (…) Sinto que tenho que usar cada vez mais a minha voz, as redes sociais, as plataformas que estão disponíveis, para nos tornar visíveis e dizer que nós existimos. (…) então acho que também me compete, é um bocadinho minha obrigação, como pessoa autista, como investigadora, e como psicóloga, fazer também a minha parte e falar, mesmo que implique falar muito do pessoal, porque o meu pessoal pode ensinar e ajudar. (p. 13)

Podemos sintetizar as opiniões dos estudantes recolhidas nesta categoria referindo que aqueles relatam a necessidade de se adaptarem ao contexto e as consequências que a sua limitação acarreta, quer sejam desconforto emocional, mau-estar físico, afastamento social, situação de doença e insucesso escolar. Apesar disso, na opinião da maioria dos estudantes, os constrangimentos sentidos não são diferentes dos seus pares e a sua limitação é encarada como um traço da sua personalidade. Segundo a sua opinião, mais do que as suas limitações, a sua motivação, a sua resiliência, a sua vontade, a sua autoimagem são decisivas para a sua inclusão em qualquer contexto, e neste caso, no contexto académico.

V – Fatores determinantes no Percurso Escolar

Os testemunhos de alguns estudantes deram conta das experiências marcantes no seu **percurso escolar,** quer no **ensino básico/secundário** quer já no **ensino superior**.

i) **No ensino básico e secundário** relatam experiências difíceis e marcantes. Descrevem situações traumáticas em contexto de sala de aula devido a:

> Discriminação porque os meus testes eram diferentes, e alguns colegas meus não gostavam muito da situação. Porque olhavam para mim e viam uma pessoa normal, e então não achavam justo. Isso era algo que me deixava um bocado desconfortável, ter testes adaptados, com a alteração, por vezes, da estrutura das questões. Por exemplo se tirasse uma boa nota em algum teste que tivesse sido adaptado, a nota não era validada pelos meus colegas. (C1, p. 1)

Ou porque sentiam limitações e eram incapazes de as solucionar:

> (…) quantas vezes fui chamada de burra, quantas vezes eu fui obrigada a escrever cem vezes a mesma palavra, e elas eram muitas, porque no ditado eu dava muitos erros, os comentários eram sempre, “isto podia ser muito melhor se não fossem tantos erros, mas por mais atenção que eu tentasse ter, aquilo não mudava, não mudava. (…). Na altura, era motivo de gozo, de ameaças (…). Lembro muito do pânico da exposição que se manteve

> sempre, quando tinha que ir ao quadro ou quando tinha que falar. Os ataques de pânico foram surgindo, à medida que fui crescendo com as apresentações orais. Eu sempre as fiz, mas a sobrecarga emocional era gigante e eu ficava de cama uma semana às vezes, depois de avaliações e de apresentações, porque o meu sistema entrava em colapso (M1, pp. 1–2);
>
> A partir do meu sétimo ano, comecei a sentar-me estrategicamente na sala, na fila da frente e de maneira a que o meu ouvido direito estivesse virado para a janela para que o meu ouvido esquerdo estivesse sempre direcionado para o professor. Mas até isso acontecer, até se descobrir que eu precisava estar sentado especificamente naquele lugar, o quinto e sexto anos foram anos muito difíceis. (…) E os professores também se aperceberam disso. (T1, p. 2)

Outras experiências positivas foram enunciadas pelos estudantes, devido aos apoios disponibilizados:

> Tive sempre apoio de professores de educação especial. No ensino básico era interessante, fazíamos jogos e gostava. Dava-me muito bem com a minha professora. Depois ao longo dos anos, mais no oitavo e nono, ajudava-me a fazer, trabalhos de casa, estudar para os testes, e perguntava-me como é que as coisas iam (C1, p. 2);
>
> Eu tive foi, já não sei precisar quando, mas talvez no terceiro ciclo, do sétimo ao nono ano, uma professora que basicamente ela ia ter comigo, marcamos assim meia hora a quarenta e cinco minutos, e que me treinava para eu ganhar mais destreza a trabalhar com a lupa para ser mais rápida (p. 5);
>
> Acho que no ensino básico e secundário, houve inclusão social, sem dúvida. Este facto deveu-se a excelentes professores e colegas que sempre me ajudaram quando era preciso alguma coisa. Lembro-me no meu nono ano, quando fui operado às costas, nunca perdi os apontamentos graças a uma professora de apoio que tive e a uma colega que me faziam chegar os mesmos. E em casa fui trabalhando para ir acompanhando e conseguir transitar esse ano (J2, p. 1);
>
> No meu oitavo ano comecei a ter acompanhamento individualmente pela psicóloga da escola e por uma professora que me acompanhava em algumas aulas, apenas nas línguas, para me ajudar essencialmente na leitura de textos e testes. Estes apoios foram importantes porque quando por exemplo a professora me lia os testes eu conseguia perceber melhor o que era pedido. (p. 2)

Ou pela cedência de materiais e equipamentos:

> Numa primeira fase o que acontecia era (…) imprimir as coisas e fotocopiar as coisas em A3, em vez de A4 (…) depois começamos por fazer foi, cada folha do livro, do manual que se utilizava, por exemplo, uma folha de um colega meu, um A4, no meu corresponderia para aí a duas ou três folhas porque, aumentávamos parte por parte, para aquilo ficar verdadeiramente maior. E depois outra coisa que utilizámos foi, um plano inclinado, que era para aquilo estar mais próximo da minha visão. Depois, eu não sei muito bem precisar quando, mas para aí no sexto ano, sétimo por aí, comecei a utilizar uma lupa TV (…) depois utilizei uma outra máquina que até foi

> pedida pela escola ao CRTIC da guarda e chegou-nos à escola uma *Magnilink*, em que basicamente estava ligado ao meu computador, tinha um programa que é o que ainda hoje utilizo. (I1, p. 4)

Ou ainda pelas adaptações em contexto de avaliação:

> Por exemplo, a geografia tinha muito para escrever e como eu precisava de mais tempo, algumas perguntas eram de escolha múltipla e isso, acho que não tirava a dificuldade da pergunta. Tinha também mais tempo para a realização dos mesmos. (…). (C1, p. 2)

I1 (p. 2) sublinhou a importância das experiências que a escola lhe proporcionou no seu crescimento pessoal e escolar:

> Eu fui muito feliz na escola desde o primeiro ano até o décimo segundo (…) Depois, outras experiências que me tenham marcado, foram duas que já foram no décimo segundo ano, e que teve um bocadinho a ver com aquilo que eu queria fazer no futuro, fui eu que apresentei o Sarau Cultural de Trancoso e o Sarau Desportivo de Trancoso no ano em que fui finalista, e eu gostei muito e isso também me marcou muito. (…) todas as visitas de estudo me marcaram muito porque foram todas muito divertidas, sobretudo uma viagem que fiz a Barcelona, na altura por moral, que foi muito, muito, muito fixe, foi assim a primeira vez que viajei sozinha, sem familiar, sem nada, e correu muito bem, fui com a minha melhor amiga, foi muito divertido.

Os estudantes deram conta também de alguns apoios externos à escola que contribuíram para a melhoria dos seus resultados escolares. Nomeadamente apoio médico que permitiu que "a minha dislexia fosse diagnosticada cedo (…) fui ao psicólogo ou médico, não tenho bem certeza mesmo no hospital, porque eu frequentei também fora da escola" (C1, p. 2) ou a adoção de estratégias de melhoria no processo de ensino aprendizagem quando a "médica me sugeriu para me posicionar estrategicamente na sala de aula e a partir daí houve melhorias" (T1, p. 2). Também a frequência de terapias foi referida por J1 (p. 5) para a melhoria nos seus resultados escolares, como a frequência de "equitação, uma atividade que me ajudou e ajuda na concentração".

ii) Já a propósito do seu percurso académico **no ensino superior,** a maioria dos estudantes entrevistados identificaram algumas experiências marcantes e que lhes trouxeram alguns desafios. Desde logo, alguns estudantes relataram hesitações e indefinições aquando da escolha do seu curso o que conduziu, por vezes, à desistência do percurso formativo inicialmente escolhido e à superação de alguns constrangimentos. São disso exemplo os testemunhos de C1 (p. 3) quando admite que "eu, quando me candidatei, não sabia muito bem qual o curso que devia escolher. Tinha várias opções, esta opção vi no último dia" e de J1 (p. 2) que

evidencia que "(…) queria ir para fisioterapia, mas como só tinha feito o exame de português acabei por ir para desporto. Ainda assim, fui para o curso de desporto a achar que depois de o concluir conseguiria fazer o mestrado em fisioterapia". Neste sentido argumenta também J3 (p. 3) quando alega que "na altura escolhi o curso de psicologia, um pouco à sorte. Senti que era um desafio. Cheguei até ao terceiro ano, deixei algumas disciplinas para trás. Poderia ter uma licenciatura agora, mas já não dava mais e optei pelo desporto. Sempre gostei muito de desporto e optei por vir para este curso". Também T1 admite que:

> A primeira licenciatura não correu tão bem devido às características da mesma, pois não correspondeu às minhas expetativas. Mudei de curso e agora não tenho tantas aulas em auditórios o que também facilita. (…) Apercebi-me que não era aquilo que queria fazer para a minha vida. Faltava-me a parte prática das engenharias que é mais atrativa e muito mais fácil de estudar. Não preciso de estar a ouvir o professor a falar permanentemente. (T1, p. 5)

Também as experiências extracurriculares, nomeadamente a participação em clubes ou projetos são relatadas pelos estudantes como facilitadores à sua inclusão no meio académico e marcantes na construção de um sentimento de pertença. A1 e T1 relatam experiências neste âmbito:

> Uma das experiências que tive do Erasmus + foi muito interessante. Foi bom o contacto próximo com a minha coordenadora, o estar próxima de colegas de vários anos (…). Foi uma experiência muito boa pelo o contacto com outras universidades que estiveram presentes no e com os colegas de diferentes nacionalidades. Foi uma experiência muito boa que levo da universidade e agradeço a quem me proporcionou a experiência e a quem esteve presente e com quem convivi (A1, p. 8);

> Pertenço a um clube de fotografia, onde tiro fotografias em vários eventos da universidade. Também estou na (…), que é uma equipa das engenharias onde se constrói um carro e depois se participa em competições internacionais. Estes projetos retiram-me um pouco de tempo ao estudo, mas contribuem muito para o meu desenvolvimento pessoal, especialmente na interação com pessoas diferentes e que podem ser ensinamentos muito importantes no exercício da minha profissão. (T1, p. 7)

I1 e J2 salientam que, apesar destas experiências serem importantes, o seu envolvimento é residual:

> Depois de vir para a faculdade, nunca andei assim em tantos grupos. Participei num que era o REC, mas de certa forma estava ligado à academia, aquilo eram os repórteres em construção, onde se faziam reportagens para a rádio Renascença e agora para a Antena um, mas pronto, participei nisso (I1, p. 13);

> Tirando os convívios com os meus colegas não participo em nenhum clube. Já me quiseram fazer sócio da (…) e foi uma pena não ter aderido. Porque não sabia quais eram as pessoas que constituíam o clube e afinal vim a descobrir que estavam lá amigos meus. (J2, p. 6)

A fase do ES é considerada pelos estudantes como desafiante, mas também cheia de realizações e boas memórias, promotoras de resiliência e autonomia. Os estudantes (I1, J1, J2, M1) neste ponto descrevem as seguintes situações:

> Eu costumo dizer que os melhores anos da minha vida foram na faculdade, e foram. A licenciatura e o mestrado foram espetaculares, os professores foram sempre muito, muito fixes, criei grupos de amigos incríveis (I1, p. 18);
> Eu nunca fui aquela pessoa de sair muito à noite, mas acho que saí nos momentos certos. Nos jantares de curso fui, e foi muito divertido, nas serenatas fui, e foi muito divertido, às vezes, íamos aí a um bar e foi muito divertido. Não saí muito, mas quando saí, foi mesmo muito fixe. (…) Dentro da faculdade também tenho muito boas memórias. Muitas vezes o ateliê de rádio e o ateliê de televisão estavam basicamente por nossa conta e pudemos fazer coisas muito divertidas (I1, pp. 16–17);
>
> Eu gostei muito de trajar. Quando eu era mais nova associava o traje a estudantes. (…) Hoje o traje associo-o às minhas conquistas e às dificuldades que consegui ultrapassar até chegar até aqui (J1, p. 5);
>
> Uma das minhas maiores alegrias, foi o facto de eu e a minha mãe irmos juntos à latada e à nossa bênção das pastas. Nunca pensei que isto pudesse acontecer. Eu e a minha mãe a estudar juntos. Foram os melhores momentos da minha vida. A frequência da universidade permitiu também que conhecesse a minha melhor amiga (…). (…) o jantar e baile de gala onde tirei muitas fotos com ela e dancei com ela. A cereja no topo do bolo foi a minha eleição como rei da gala e eu não estava à espera. Eu ia todo bonitinho, de fato e tudo e a J disse-me que tinha adorado que tivesse sido o rei da gala. Dançamos a última música, a do Rui Veloso e ainda tirámos uma foto. Foi excelente. A universidade trouxe-me estas vivências todas que não estava à espera (J2, pp. 7–8);
>
> Alegria e realização foi sem dúvida tudo o que eu aprendi porque para mim não há nada como isso, e eu gosto realmente de estudar e aprender. O meu pai desde pequenina que disse que eu não saía daqui, porque eu sempre fui aficionada por aprender e sinto que a faculdade me trouxe muito, muito trabalho autónomo (…). (M1, p. 12)

Segundo os estudantes entrevistados, e em relação aos fatores que condicionam o seu **percurso escolar**, podemos concluir que na sua maioria, assumem uma posição positiva em relação à sua frequência no ensino básico e secundário, nomeadamente na relação com docentes e nas respostas educativas, referindo-se particularmente a adaptações em contextos de avaliação, apoios e recursos disponibilizados e ainda a experiências sociais promotoras de inclusão. O aspeto menos positivo indicado pelos estudantes, no ensino básico e secundário, foi a relação com os pares, relatando algumas situações de *bullying* e discriminação em

relação à aplicação de adaptações em contextos de avaliação. Os estudantes referiram ainda apoios extraescolares no seu percurso pré-universitário que contribuíram para o seu sucesso escolar, nomeadamente, acompanhamento médico, terapias e serviços ou equipamentos do centro de recursos especializados para a inclusão.

A entrada para o curso é relatada como pouco ponderada e refletida pela maioria dos estudantes, o que conduz por vezes à mudança do mesmo e a novos desafios. Apesar das vivências académicas terem sido marcantes e decisivas para a sua inclusão na comunidade académica e até promotoras da sua autodeterminação a maioria dos estudantes não revela ter muitas experiências extracurriculares, nomeadamente a participação em clubes ou projetos ou noutros contextos de convívio com os seus pares.

VI - Categoria - Fatores Ambientais

Os **fatores ambientais** foram também referenciados pelos estudantes**.** Nesta categoria foram recolhidas as opiniões dos estudantes que se relacionam com o seu acolhimento, quer em contexto académico, quer no meio social e citadino e ainda as suas referências às características do meio como promotoras de maior autonomia e satisfação. Nesta categoria podemos destacar as posições de I1, estudante com limitação visual, e o T1, estudante com limitação auditiva. O primeiro afirmou que:

> Na verdade, quando eu entrei nesta universidade não tinha assim uma grande expetativa, porque eu queria ir para Lisboa, mas depois quando entrei, foi muito melhor do que aquilo que eu pensava. Sobretudo porque as pessoas que cá trabalham, os professores que me deram aulas e assim, são todas pessoas cinco estrelas. Sempre que foi preciso alguma coisa eles faziam, resolviam, concretizavam, então eu nunca tive que me chatear com nada e, neste momento muitos dos meus grandes grupos de amigos são da faculdade. Portanto, cumpriu plenamente as minhas expectativas. E o meu acolhimento foi ótimo. (p. 10)

Adiantou que a sua decisão de entrar na IES em estudo foi muito ponderada e neste sentido relatou que:

> (…) Lisboa fica extremamente longe, eu para ir e vir demorava quatro horas, a correr tudo bem, (…) em Lisboa (…) das duas uma, ou eu ficava muito perto da faculdade, e conseguia por exemplo fazer o percurso a pé, ou então teria de me adaptar a questões de metros, autocarros e como essa nunca foi uma realidade minha, isso também me assustava um bocadinho (p. 9);

> (…) Decidi pôr esta universidade em primeiro lugar, porque era o sítio que ficava mais perto, era uma universidade, porque eu preferia ir para uma universidade do que para um politécnico, e já cá havia bastantes pessoas também de T, ficava perto para se fosse preciso alguma coisa, e pronto, vim para esta universidade. (…) Porque depois a partir do momento em que fiquei, gostei muito e quis ficar. (pp. 9–10)

Por seu lado, T1 depois de contactar com outras IES em grandes centros urbanos, optou por escolher esta localizada numa cidade de menor dimensão:

> Candidatei-me no nono ano às universidades de verão: cá na C, no Porto e em Aveiro e tive então oportunidade de conhecer melhor estas universidades. Também em visitas de estudo conheci a de Lisboa, fui à Futurália. Aquela que gostei mais e me marcou mais, a universidade e especialmente a cidade, foi a C e a C foi a primeira opção. Sempre gostei da hospitalidade das pessoas, foi uma coisa que adorei. Gosto muito da cidade, menos das subidas! (p. 5)

Este estudante reforça mesmo a ideia de que nas localidades de menor dimensão a inclusão dos estudantes com NE está mais facilitada:

> Penso que a C é um dos melhores sítios para a integração dos alunos com necessidades específicas ou deficiência, pois não há azafamas como por exemplo em Lisboa ou nos grandes centros urbanos. A C "abre mais os braços" aos estudantes do que outras grandes cidades. (p. 5)

Em síntese, os relatos a propósito d**os fatores ambientais** influenciam a inclusão dos estudantes porque ambientes mais acolhedores e inclusivos são mais facilmente construídos em meios académicos e localidades, onde a proximidade das pessoas é maior e onde os estudantes com limitações se sentem mais seguros e autónomos, sem a azáfama dos meios urbanos de maior dimensão.

VII – Fatores Sistémicos

Da recolha de opiniões dos estudantes evidenciaram-se argumentos ainda relativos a **fatores que são sistémicos** que dizem respeito aos **contextos macro,** isto é, à estrutura, políticas, organização e cultura escolar. Estes fatores não se relacionam apenas, com as interações diretas ou comportamentos individuais relatados pelos entrevistados, mas também com linhas orientadoras e estruturantes que são cruciais para compreender as possibilidades e os limites da ação educativa, nomeadamente na inclusão no ES.

Assim, considerando a transição para o ensino superior alguns dos estudantes referem-se a esta fase da sua vida como um período conturbado e cheio de incertezas e que pode ser um obstáculo para o seu ingresso neste nível de ensino. Exemplo disso são os testemunhos de J1 e T1 que alegam que: "A transição para o ensino superior acho que é difícil para toda a gente. Eu ou menos ainda estava na minha cidade e conhecia algumas pessoas que foram para o curso (J1, p. 4);

> Já estava à espera de encontrar um "mundo" completamente diferente, até porque foi a primeira vez que sai de casa (das Caldas da Rainha). Foi o grande salto. (…) "Será que me vou adaptar? Como é que vou adaptar e como é que eu vou lidar com os problemas novos que vão aparecer sem o apoio do costume?
> (T1, p. 4).

O acompanhamento clínico deficitário e o diagnóstico tardio foram também apontados por alguns estudantes como um fator limitativo à progressão social e académica do mesmo. M1, por exemplo, refere neste âmbito que:

> Eu vivia exausta, e não sabia do que era. O meu diagnóstico já veio tarde e vivi a licenciatura e o mestrado fisicamente doente, constantemente doente e isso nunca tinha uma justificação. Porque eu me reprimia e tentava ter autocontrole. (…) durante muitos anos eu não sabia porque é que eu estava tão cansada, tão exausta (pp. 5–6);
>
> Ela (mãe) foi detetando que havia algo especial, diferente em mim, mas os psicólogos, os psiquiatras por onde passei nunca detetavam nada. Eu cheguei a ir a psicólogos uma vez, e davam-me alta e mandavam-me embora, porque era muito crescida, porque eu falava muito bem, porque estava muito à frente, mas eu estava muito à frente a um custo que a minha mãe via, mas os outros não (p. 4);
>
> Aos quinze anos fui diagnosticada com fibromialgia, hoje sei que provavelmente mais não era do que o autismo e toda a questão do corpo, não é? Porque tudo aquilo que eu estava a sentir que não lhe consegui dar resposta era tão intenso, que se converteu em dores físicas que me levaram a uma cadeira de rodas. Agora muitas questões fazem sentido. (pp. 4–5)

Por outro lado, e paradoxalmente, o diagnóstico clínico, acarreta com ele, preconceito e o estigma social. Este facto foi confirmado pela maioria dos estudantes e segundo a sua perspetiva pode constituir-se como inibidor da sua entrada e permanência no ES. M1 relata neste sentido que "a sociedade também diz a quem tem o diagnóstico mais cedo que (o ensino superior), "não é o lugar". Ninguém pensa numa pessoa autista e o vê como médico. Ninguém pensa numa pessoa autista e o vê como psicólogo" (p. 6). M1 explicita a sua posição a este propósito alegando que:

> Se o diagnóstico tivesse vindo mais cedo teria transformado muito o caminho. (…) Eu costumo dizer que o diagnóstico, se tivesse vindo mais cedo, tinha-me ajudado numas coisas, mas eu acho que me podia ter privado de outras. Porque há diagnósticos que infelizmente continuam a ser rótulo e uma porta fechada. E, eu continuo a sentir que às vezes eu só posso dizer que sou autista depois do meu valor estar provado. Porque se as pessoas sabem primeiro que eu sou autista e depois que eu sou competente, eu nunca vou ser tão competente. E acho que o meu diagnóstico se tivesse sido mais cedo, podia ter sido aquilo que é para tantas outras pessoas de "tu não vais lá chegar, tu não és capaz, tu não consegues, aquilo não é para pessoas com tu". E, querendo ou não, falamos cada vez mais das pessoas tirarem máscaras, serem quem são, mas a sociedade não está pronta. (p. 5)

A maioria dos entrevistados apresentam as razões para a existência do estigma em relação às competências e capacidades dos estudantes com NE. Para I1 a falta de convivência entre os estudantes com NE e os seus pares é fundamental para a desconstrução do estigma. Assim, defende que "a culpa não é necessariamente delas, é porque não cresceram com essa capacidade, porque nunca lidaram com ninguém assim. (…) A questão é se perante a diferença elas são capazes de "ok, vou aprender a lidar com isto ou não, não vou aprender a lidar" (I1, p. 18). Por outro lado, alguns identificam o seu comportamento como motivo principal para a existência do estigma:

> Ainda há muito estigma na sociedade, somos muito postos de lado pela sociedade, mas na minha opinião é um pouco culpa nossa. Damo-nos pouco a conhecer à sociedade, lutamos pouco pelos nossos direitos. Nós participamos pouco, fechamo-nos muito em casa, muito de nós resguardam-se, escondem-se talvez por iliteracia das famílias e isso fez com que a sociedade nos colocasse de parte (J3, p. 2);

> Eu penso que muitas das vezes parte deles próprios. O que eu quero dizer é que, não existe ajuda suficiente como é óbvio, não estou a desculpar a sociedade, mas muitas dessas pessoas, tentam-se esconder, ou porque têm vergonha ou porque acham que não vão ser aceites, já colocam esse pensamento na cabeça e não dão uma oportunidade a si próprias. E acham que não são bons o suficiente, não têm a capacidade, acham que vão sempre ser olhados de lado, nunca vão ser aceites, porque são diferentes. Acho que a maioria dos casos, parte por aí (C1, p. 3); Eu nunca disse a ninguém que tinha dislexia, talvez por vergonha. Porque se eu tivesse apoio, eu seria a segunda pessoa da turma a ter apoio e acredito que fosse olhada de lado, porque aparentemente, fisicamente sou igual aos outros e não queria passar por esse tipo de conflitos, nunca quis. É uma questão de me proteger desses conflitos. (C1, p. 6)

A partir dos testemunhos dos entrevistados, é possível identificar caminhos para ultrapassar os estigmas sociais em relação ao estudante com NE e promover o

sucesso académico dos mesmos, como por exemplo melhorar o atendimento educativo dos estudantes com limitações invisíveis:

> Há alguma coisa feita, mas ainda há muito por fazer. Acho que, por exemplo, no caso das pessoas com limitações físicas ou outras mais visíveis, é mais fácil. As pessoas têm mais necessidade de ajudar, apoiar, até mesmo ter pena, porque muitas pessoas têm pena destas pessoas, como acontece com o meu colega de turma, o J3. Ou seja, não olham para a pessoa em si, olhem para a doença, para a deficiência. E isso já é da sociedade em si. Pessoas que tenham algum tipo de doença cognitiva ou algo que não seja visível, é diferente. (C1, p. 6)

Criar respostas educativas diferenciadoras:

> (As universidades) têm trabalho a fazer, muito trabalho. Se calhar porque as universidades ainda não pensaram tão bem como dar a volta a esta situação, como se calhar, pensar em criar licenciatura específicas para este tipo de público, é um bocado por aí. (A1, p. 3)

Criar respostas holísticas que envolvam equipas multidisciplinares, constituídas por familiares, técnicos e docentes habilitados, conforme indica M1: "Os pais foram muito importantes, psicólogos também foram muito importantes, e aqueles professores que de alguma forma veem um bocadinho mais além e que podem ter um poder bastante transformador" (M1, p. 9).

E acima de tudo, atendendo à opinião de J2, através de iniciativas que promovam atitudes humanistas e empáticas, que criem no estudante com NE sentimentos de pertença:

> Eu acho que o ensino superior não é inclusivo. Muito se fala em inclusão, mas isso não passa da teoria, são precisas a atitude e empatia. Porque a inclusão não se refere apenas à presença física de estudantes diversos, mas também à criação do ambiente que valorize e respeite as diferenças individuais. O ensino superior, neste sentido, ainda não está pronto para nos receber (J2, p. 3); A instituição não promove a igualdade social, não conheço nenhum projeto ou evento que tenha sido feito pela universidade, no sentido eliminar barreiras (…) Gostava que houvesse maior contributo por parte do ensino superior para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural. (J2, pp. 6–7)

Em resumo, conseguimos identificar nas palavras dos estudantes alguns **aspetos sistémicos** que ainda não estão resolvidos e que claramente dificultam a inclusão dos estudantes com NE na vida académica. Assim, a falta de apoio e

acompanhamento especializado e personalizado aos estudantes aquando da sua transição para o ES pode comprometer o seu ingresso neste nível de ensino. Por outro lado, a falta de acompanhamento médico dos estudantes com NE que permita a obtenção de diagnóstico atempado e um acompanhamento sistemático articulado com o percurso escolar dos estudantes pode criar-lhes sentimentos de inferioridade e de baixa autoestima e limitar as suas aspirações no prosseguimento de estudos.

Os testemunhos dos estudantes evidenciam claramente a inexistência de uma cultura de inclusão no meio académico da IES em estudo e do ES em geral, dificultando a eliminação de barreiras, principalmente atitudinais. As declarações dos estudantes denunciam a existência de estigma social relativamente aos estudantes com algum tipo de NE, considerados menos capazes de vingar quer no meio académico, quer na vida profissional. Se por um lado, o estigma social existente leva a que muitos estudantes não se sintam confiantes na declaração aberta das suas limitações e na procura de apoio de vária natureza para as ultrapassar, por outro, esta postura alimenta um ciclo vicioso de estigma perante as suas capacidades e aspirações. Também a falta de equipas multidisciplinares com capacidade técnica e especializada no ES em geral e na IES em estudo dificulta a implementação de iniciativas e respostas adequadas às necessidades dos estudantes com NE e a consequente eliminação de atitudes discriminatórias e excludentes.

4.5.2 - Resultados dos grupos focais

No estudo realizámos ainda dois grupos focais, uma sessão (GF1) com a participação de um docente e cinco diretores de curso/docentes e outra sessão (GF2) com dois docentes e cinco diretores de curso/docentes, procurando recolher testemunhos numa perspetiva de história da sua vida profissional e do seu contacto e experiências com estudantes com NE na IES em causa, com vista a abordar o fenómeno em investigação. Da análise de conteúdo dos grupos focais resultaram as categorias e as subcategorias que de seguida se enunciam.

Nos testemunhos dos docentes foram recolhidas referências aos **fatores organizacionais** relativos à IES em estudo, organizadas em seis subcategorias: articulação com o secundário, ingresso no ensino superior, serviços/apoios, equipamentos e materiais de apoio, acessibilidade física e constrangimentos e ainda necessidades identificadas.

i) No que diz respeito **à articulação com o secundário,** registaram-se várias declarações de docentes que vão no sentido da insuficiente ou mesmo inexistente articulação entre aqueles dois níveis de ensino. Segundo as mesmas, quando aquela articulação acontece, é, geralmente, por iniciativa da família. São disso testemunho as intervenções de vários docentes:

> (…) casos que mostram, a falta de articulação completa que é entre uma situação e outra (…). Chegados ao final daquele grau de ensino, quando entra aqui na universidade, nós só sabemos quando olhamos para os alunos que entraram e têm lá o asterisco à frente do nome ou noutro sítio qualquer (GF1, JC, p. 2).

> (…) num dos casos foi a família que veio à universidade e apresentou o caso antes do início do ano letivo, portanto não foi a instituição, mas foi a carolice e empenho da família, a preocupação (GF1, PS, p. 5). (…) Ele veio com relatórios, isto é, nós sabíamos à partida o que é que o ensino secundário tinha feito em relação a ele, porque os pais nos tinham entregue essa informação (GF1, PS, p. 12);
> (…) um miúdo que está agora no desporto, que é o J3. O J3, o pai bateu-me à porta e disse-me, "olhe, o J3 vai entrar aqui em psicologia. O J3, está numa cadeira de rodas, a única coisa que precisam é de ajudá-lo a comer, de resto não é preciso mais nada". "Mesmo para ir à casa de banho, ele vai de manhã à casa de banho e só precisa quando voltar a casa" (GF1, JC, p. 2);

> (…) a I1 chegou aqui um dia, e o pai disse-me, "olhe, a minha filha para assistir às aulas precisa de um dispositivo porque ela não, ela é ambliope, porque não consegue ver o que está no quadro. E eu, não sabia rigorosamente de nada, não recebemos informação nenhuma. (GF1, JC, pp. 1–2)

CF refere, no entanto, que para além da intervenção da família do estudante, houve uma articulação institucional: "Num caso em que eu acompanhei, fui tutora de um rapaz com autismo e foi um processo oficial e a mãe e o psicólogo do instituto que o acompanhava entrou em contacto comigo e com a universidade" (GF2, CF, p. 3).

A receção de documentação sobre a condição/limitações do estudante é importante e às vezes acontece como relara TL:

> Geralmente já vem de trás, já vêm com a documentação que é necessária. Por exemplo esse miúdo, ele já era acompanhado desde os seis anos, ele foi adotado numa situação um bocado complexa e ele já vinha desde a primária e já era acompanhado desde então. (GF2, TL, p. 13)

Noutras situações, a receção da documentação não ocorre: "Outras vezes, é uma situação que já os acompanha, mas nunca ficou documentada e isso complica a vida do gabinete de apoio psicológico (GF2, AT, p. 13);

> (…) para as pessoas estarem preparadas, tem que saber que vai lá chegar alguém, e neste caso, os alunos já vêm sinalizados do ensino básico e/ou secundário ao longo de vários anos e não se percebe como é que não vem esta comunicação. (GF1, JC, p. 4)

ii) A subcategoria**, ingresso no ensino superior** por parte dos estudantes com NE, acolheu algumas referências de docentes que evidenciam o desconhecimento dos mesmos em relação ao ingresso destes estudantes ao abrigo do contingente especial/prioritário, como afirma AG1: "Eu, não sei se eles, estes alunos são alunos com problemas, se vêm referenciados, se entraram por contingente especial, não tenho acesso a isso" (GF1, p. 15). Por outro lado, há docentes que manifestaram relutância em relação ao ingresso destes estudantes neste nível de ensino, em particular a determinados cursos, conforme denunciam as seguintes intervenções:

> O problema está sempre no ponto inicial. Será que o aluno, deve estar no curso que escolheu, não há qualquer critério de, em alguns casos não há critério de admissão? (,,,) Portanto, isto não é um problema do professor querer ter, ou querer ser competente no âmbito da inovação pedagógica, acho que procuramos isso e procuramos as melhores práticas pedagógicas para cada contexto particular, é uma questão de adequação, e de perceber se o aluno deve estar, onde escolhe estar ou se há limitações impostas pela sua patologia (…) entendemos nós, comissão científica, incluir um pré-requisito da admissão, para salvaguardar a autenticidade daquilo que são as competências do curso e o perfil do aluno que procuramos formar (GF1, RF, p. 9);

> (…) uma deficiência física pode pôr em causa, a aptidão depois e o acesso ao contexto profissional porque há limitações. E já tivemos casos desses. (…) Nós temos uma responsabilidade muito grande e como é que nós vamos formar alguém para ser médico se ele não consegue fazer uma avaliação física a outra pessoa. (GF1, AG1, p. 6)

Neste âmbito, alguns docentes alegam que podem estar a criar falsas expetativas aos estudantes, caso de AG1 (GF1, p. 6), quando questiona se "enquanto professora se nós não andamos a enganar muitas vezes os alunos que entram nalguns cursos, porque eles vão poder fazer parte, mas não vão, não têm um curso, não têm todas as saídas profissionais como os outros" e RF (GF1, p. 9) quando adianta que:

> (…) nós, ao habilitarmos o J3 ou outro aluno qualquer, no âmbito daquilo que são as competências do curso, estamos um pouco a enganá-lo naquilo que é a habilitação profissional para o exercício da função, nós estamos a habilitá-lo, mas de facto, ele não consegue cumprir com aquilo que está, determinado.

Nesta linha de raciocínio LP (GF2, p. 21) levanta a questão: O que é que a nós, enquanto universidade, nos é pedido? É pedido que certifiquemos o conhecimento que as pessoas têm ou também nos é pedido que preparemos pessoas para o mercado de trabalho? CF (GF2, p. 22) vai mesmo mais longe quando refere: "Mas estas pessoas nunca vão ser como as outras pessoas no mercado de trabalho. Tem que haver sempre uma adaptação. Eles vão ter que ter sempre uma adaptação, seja onde for".

Outros docentes, são favoráveis a que o ingresso dos estudantes com NE, no ES e nos vários cursos não deva ser vedado, alegando a este propósito que:

> (…) quando nós temos pessoas à nossa frente, eu acho que devemos fazer tudo para que haja uma aprendizagem, e que essas pessoas se interessem pelas matérias e que possam ser boas profissionais. No futuro, acho que não me cabe a mim decidir qual será depois o papel delas na sociedade, mas quando estão nas minhas mãos eu faço tudo o possível para que sejam bons alunos e que tenham resultados, é isso que eu faço (GF1, MJ, p. 9);

> Na verdade, será que um aluno, será que um jovem adulto não pode entrar num curso, fazer o curso, adquirir aquelas competências mesmo que não esteja apto para todas as saídas? Ou seja, no caso do médico, há tantas especialidades. Há, anatomia patológica, por exemplo e podem tirar o curso e não serem médicos, não é? (GF1, AG1, p. 10)

iii) Na categoria, **existência de serviços e apoios,** vários docentes referem os constrangimentos resultantes da falta de sinalização dos estudantes com NE. AG1 refere a este propósito que os estudantes não são identificados, pois não existe um serviço designado para o efeito: "nós nem sabemos, às vezes não fazemos ideia, que aquela pessoa que está à nossa frente, com aquelas características o que é que poderá ser, não é?" (GF1, AG1, p. 12). Já MJ alega que "eu como diretora de curso desconheço quem é que tem necessidades especiais e como professora também. Chega-me a lista de alunos e desconheço" (GF1, MJ, p. 5). MA refere que "No meu caso, quer no departamento de arquitetura, quer de engenharia, nunca me foi reportada nenhuma situação de algum aluno que tenha sido sinalizado" (GF2, MA, p. 2) e RF sublinha mesmo que:

> (…) o problema é que o aluno, é inscrito, portanto, inicia o ano letivo sem qualquer indicação para o diretor de curso ou para o corpo docente, portanto iniciamos sem termos informação à priori, como devemos atuar perante um caso específico (GF1, RF, p. 4);

A sinalização é ainda mais difícil quando os estudantes têm limitações invisíveis:

> Outro tipo de dificuldades, dislexias, dificuldades que não se manifestam fisicamente e que não são visíveis, nunca tive contacto e nunca me foi reportado. Imagino que não existam alunos no curso com esses problemas (GF2, AG2, p. 2);

> E depois temos alunos com outros problemas graves que são difíceis de detetar. (...) porque têm aqueles problemas de estar a apagar tudo para ficar tudo direitinho e perfeito. E outros alunos quando falham o primeiro trabalho já acham que chumbaram e nunca mais aparecem. (GF1, IF, p. 5)

Alguns docentes referem que, por vezes, os estudantes são sinalizados apenas com uma indicação na pauta, sem qualquer informação adicional, como atestam os depoimentos de JC e CF:

> Eu, quando comecei a olhar para as pautas dos nossos alunos, comecei a ver não sei quantos asteriscos à frente do número dos alunos, e aparece de tudo um pouco, sendo que eu, dentro da sala de aula, se não tivesse olhado para aquilo, nem sabia quais eram as pessoas que tinham aqueles problemas em particular. Eles próprios, nunca pediram rigorosamente nada (GF1, JC, p. 3);

> Este ano tive uma aluna que tem muita dificuldade de visão, eu não sabia, ninguém me comunicou nada e para aí na segunda avaliação que fez, nós fazemos nos computadores, e ela diz-me que não conseguia ver bem que já tinha reportado, mas que estava tudo na mesma e eu fiquei assim" a mim ninguém me disse nada. (GF2, CF, p. 3)

Ou são referenciados tardiamente:

> Na engenharia civil nós temos tido situações que só passado muitos anos é que vimos a saber, já tivemos uma aluna que não ouvia nada, e só depois é que compreendemos porque é que faltava às orais e coisas do género. (GF1, IF, p. 5)

Os docentes referiram também que as situações que são identificadas e reportadas dependem muitas vezes da iniciativa do estudante:

> (...) são os próprios alunos que vêm a ter comigo como diretora de curso e como docente, e que dizem que têm ansiedade, que são bipolares, que têm autismo e, portanto, é da parte dos alunos é que eu sei, não é da parte da instituição, isso nunca sei (GF1, MJ, p. 5);

> Também já tive alunos com problemas de audição, mas sempre situações reportadas. Disseram-me que queriam ficar mais à frente, pediram-me para falar diretamente para eles, para estar sempre de frente e não ir para o fundo da sala porque senão eles não me conseguiam ver para fazer leitura labial. Mas nada que me tivesse sido transmitido oficialmente e eu acho que há aqui uma falha de comunicação (GF2, CF, p. 4);

> Uma aluna também o ano passado que me abordou a dizer que já tinha ido ao hospital a uma consulta de psicologia e que achava que precisava de apoio psicológico e que estava a tentar junto do gabinete de apoio psicológico da universidade ter uma consulta, mas essa consulta, por aquilo que lhe teriam dito, iria tardar e se eu podia fazer alguma coisa em relação ao assunto. Eu na altura falei com eles e depois falámos com a Drª F e conseguimos uma consulta relativamente rápida e confirmei com a aluna que já lá tinha estado e depois não me voltou a procurar para pedir ajuda nesse sentido. (GF2, LP, p. 4)

A inexistência de serviços de atendimento especializados ao estudante com NE leva a que os próprios estudantes desconhecem os seus direitos, como afirma TL, "isso é um processo administrativo e eles podem requerer, no ato da matrícula (GF2, p. 13). A este propósito AT adianta que "acredito que alguns deles desconheçam que têm estes direitos na própria universidade"; "(…) por desconhecimento, porque nem sequer sabem que podem ter acesso a respostas especiais" (GF2, p. 7).

Quando há intervenção da instituição, ela não é igual em todos os departamentos, evidenciando-se, no entanto, a importância do diretor de curso neste âmbito. Assim alguns docentes relatam que: "Nós somos contactados e temos que reportar ao diretor de curso que há aquela situação e quais é que são as recomendações (GF2, TL, p. 2); "Nos últimos anos têm sido sinalizados muitos alunos ou com dislexia e que precisam de mais tempo na avaliação ou com ansiedade, pronto têm sido claramente mais do que nos anos anteriores e sinalizados pelo diretor de curso (GF2, RS, p. 5).

Outros docentes também referem que:

> Tive outro caso, de uma outra aluna, mesmo com dificuldades de locomoção e soube pela diretora de curso, e nestes últimos anos têm sido sinalizados os alunos pela diretora de curso. E aí, houve algum cuidado de reservar salas próximas umas das outras, para diminuir as deslocações. (GF2, RS, p. 5)

> (…) quando eu era diretor do curso do primeiro ciclo e de facto foi um problema, porque ele (estudante) faz a transição de curso, ainda por cima, e não há qualquer indicação sobre a situação. Acresce que na pauta, não havia sequer asterisco neste caso, portanto o que é que acontece? Nós tivemos que pedir ao aluno, ao pai do aluno para requerer estatuto de aluno especial, para depois o GAP (Gabinete de Apoio ao Aluno) intervir com recomendações e a partir daí a direção do curso tentar acompanhar, mas depois há alunos como é o caso que têm necessidades permanentes absolutas, de acompanhamento que não estão previstas, nem sinalizadas. Inclusivamente quando vem do curso, anterior da mesma instituição (GF1, RF, p. 3);

> Eu, nas pautas que eu tenho recebido enquanto diretor de curso dos nossos cursos, não está lá nada assinalado por defeito, é preciso que o aluno requeira, e depois, é feita a análise pelo GAP, que demora também muito tempo a concretizar-se e depois há algumas recomendações e a direção do curso deve procurar informar os colegas e minimizar a situação (GF1, RF, p. 4);

> Tive uma situação há dois anos de um aluno de engenharia aeronáutica de primeiro ano, em que recebi uma informação do diretor de curso que estava identificado com necessidades educativas especiais, creio com dislexia e pediram-me só para lhe dar mais meia hora para fazer as provas de avaliação e fizemos (…). (GF2, LP, p. 4)

Os apoios aos estudantes dependem essencialmente do improviso dos docentes e também aqui as fragilidades são relatadas. JC (GF1, p. 3), por exemplo, alega neste sentido que: "Portanto, se perguntarem o que é que nós fazemos até agora, suponho que é o que os colegas têm feito, improvisam, ou seja, olham para a situação, e tentam de alguma forma resolver aquela situação". Em relação a um estudante com limitações motoras, o mesmo docente acrescentou (p. 2) que: "Aquilo que aconteceu foi que nós tivemos que improvisar, pedir às senhoras, que eram as funcionárias da APPACDM, dar formação (…), porque era preciso levá-lo à casa de banho, era preciso dar-lhe a comida à boca e na altura ninguém nos disse nada." Sobre este assunto acrescentou (pp. 2–3) ainda que:

> (…) uma aluna que tinha défice de atenção, que estava em ciências farmacêuticas e as professoras tinham medo nas aulas de química do que ela poderia fazer, porque ela distraia-se como muita facilidade e havia algumas alturas em que ela estava a trabalhar com produtos químicos, "mais uma vez o que é que se improvisou?", uma aluna que tinha dificuldades económicas e que estava um ano mais à frente, foi contratada para servir de monitora e a reitoria o que fez foi pagar as propinas dela.

Os docentes referem-se ao Gabinete de Apoio Psicológico (GAP) como um serviço muito importante, mas que, devido à escassez de recursos, não dá respostas atempadamente. Esta ideia é notória no testemunho da docente TL (GF2, pp. 7–8) que afirma que:

> Tento de alguma maneira ajudá-los (aos estudantes), mas a minha ajuda é limitada. Ouvir a gente pode ouvir e abrir a porta do gabinete e ouvi-los um bocado, mas eles precisam de alguém que saiba o que está a fazer que não é o nosso caso. Nós não somos psicólogos, somos engenheiros e o que eu noto é que o gabinete, o GAP, cada vez tem mais solicitações, agora pelos vistos teve um reforço direcionado para a saúde mental no ensino superior, que

> eu não sei se vai chegar, muito sinceramente. A gente deteta as situações, tenta encaminhá-los e depois chegam ali e ficam na lista de espera, como aconteceu naquele caso que eram dois meses de lista de espera.

A mesma docente alega, no entanto, que "noto, também, agora, que temos acesso a mais informação, é-nos comunicada e acho que mesmo assim o gabinete de apoio psicológico já está a funcionar de uma forma diferente, também está a dar um apoio diferente".

Também MJ (GF1, p. 8) defende que:

> Eu acho que o gabinete de apoio psicológico tem sido uma boa prática. Considero que está subdimensionado, há uma grande falta de pessoas que possam atender, sei que há muita gente em lista de espera, há pessoas que passaram a ter consultas (…) que eram semanais e passaram a mensais, mas acho que falta muita gente para dar esse apoio. Mas também falta a nível de estrutura, também muita coisa a ser feito, pelo menos dar a conhecer determinados casos e não serem os alunos a se apresentarem com esses casos.

iv) Em relação à utilização de **equipamento e/ou materiais** adaptados às necessidades específicas dos estudantes, alguns docentes relataram situações onde se implementaram adaptações/soluções que são improvisadas ou com recurso a instituições externas. São exemplos disso os relatos de PS e JC:

> (…) nós adaptamo-nos ligeiramente, ele tinha que estar mais perto do quadro, portanto nós colocávamos o aluno numa mesa especial, ele tinha dificuldades na coluna, portanto, colocámos numa cadeira melhor. Fizemos o horário para estar concentrado em algumas salas, onde estavam essas cadeiras e essas mesas, portanto a faculdade adaptou-se (GF1, PS, p. 16); Com a I1, os equipamentos que nós arranjamos, um veio de uma escola, cedido pelo CRTIC, será? Que simpaticamente nos cedeu, porque me conhecia por qualquer razão e viu-me aflito e outra peça que nós comprámos foi no OLX não podia ser comprada pela universidade, foi comprada por nós com dinheiro próprio e depois tivemos que inventar o aparelho. (GF1, JC, p. 2)

v) **A acessibilidade física** também foi mencionada pelos docentes. Relativamente à acessibilidade física, relataram-se adaptações, após surgirem as necessidades por parte de estudantes com limitações motoras como referem MA (GF2, p. 5) e TL (GF2, p. 6):

> (…) um caso mais antigo que me recordo, de engenharia civil, esse a nível motor, andava de cadeira de rodas. (…) o G1 e por causa dele fizeram lá um passadiço com argamassa, porque era em paralelos,

> um bocado irregular para a cadeira de rodas e foram adaptados os anfiteatros com acesso para a cadeira (MA);
>
> O G1 também foi o primeiro caso, em que nós tivemos um aluno com cadeira de rodas, e foi por acaso engraçado, porque se começou a ver uma mudança na universidade para criar alguma acessibilidade para ele poder frequentar as aulas. Uma questão que os pais tinham era como é que iria fazer com a cadeira de rodas, porque o edifício não estava preparado, na altura, e foi tudo feito muito rapidamente. Houve ali uma mobilização (…). (TL)

Atualmente permanecem alguns **constrangimentos:**

> Então para além de alguns pontos de corrimões em falta, pronto e que estão assinalados, portanto nós ali no polo I, aquela escada para a ribeira, ao lado do parque dos aviões, da parte de estacionamento dos aviões, é perigosíssima, não é? Pronto, isso é básico de assinalar. (…) Depois, de qualquer forma, talvez, uma melhoria do acesso à restauração de qualidade. Porque podem até ter horários que facilitem, estar sempre em salas próximas, mas depois por exemplo, o acesso à cantina é difícil e não há ali micro-ondas perto, para poderem comer não é, pronto, E acho que se calhar poderíamos melhorar. (GF2, RS, p. 11).

vi) Os docentes identificam algumas **necessidades** a propósito do tipo de apoio e/ou serviços que deverão ser implementados. Desde logo a existência de uma política institucional de inclusão que se reflita na existência de "um regulamento específico para estas situações e todos termos conhecimento de que existem apoios e como é que eles se processam (GF2, AT, p. 7) e tenha repercussões nas "coisas mais práticas (…)" e não fiquem no "regulamento um bocado ali no ar, sem sabermos muito bem como é que podemos lidar com isto". (GF2, TL, p. 7).

Os docentes referem-se muitas vezes à necessidade de formação "sobre que necessidades é que podem existir nos alunos, não é? (GF2, AT, p. 12), "saber das patologias ou dos problemas que têm essas pessoas, porque por vezes é difícil saber lidar com elas (GF1, MJ, p. 8).

MJ (GF1, p. 11) salienta a este propósito que:

> Sim, eu sinto falta de formação e de conhecimento sobre determinadas situações. Por exemplo, tenho casos de autistas que não tenho qualquer problema e até consigo lidar bem, são pessoas muito focadas e trabalhadoras e até têm propósitos de aprendizagem, mas outras situações que tenho dificuldade. Por exemplo, casos de ansiedade já não, e outros tipos de situações que são mesmo os próprios alunos que se abrem e dizem

> que têm, e depois eu fico a pensar, mas como é que eu vou fazer (…) Mas ao fim ao cabo é tentar que alguém resolva porque eu própria sinto-me incapaz disso, sinto falta de formação e de conhecimento da parte da instituição.

Também é sentida a necessidade da criação de um gabinete ou serviço de apoio pedagógico, como relatam os seguintes testemunhos:

> (…) para além do apoio psicológico, outro serviço, um gabinete pedagógico, para satisfazer necessidades pedagógicas. Eu já estive numa outra instituição em que existia e situações de insuficiência visual por exemplo, aqui também já tive, havia algumas especificidades. Eles não tinham só esse processo, como havia um professor, que era uma das medidas que podia ser contemplada que nas datas de avaliação, levavam o estudante e podia ser necessário ler-lhe, acompanhar e apoiar na execução do próprio teste porque tinham necessidades muito específicas (GF2, AT, p. 9);

> (…) existir um gabinete, existir um professor-tutor, que acompanhe eu acho que é essencial, porque não basta dar orientações é preciso perguntar "como é que está a correr e se estão a conseguir". Tem que haver uma ajuda também profissional por trás dizer, "ok, isto não está a correr bem, então vamos adotar outras estratégias". E há alunos que podem precisar de apoio extra-aulas, podem precisar de adaptações". (…) eu perguntava-lhe (ao estudante), "Foste?", articular com o colega "ele esteve lá, nós falámos sobre isto" pronto, há aqui acompanhamento. Uma monitorização sistemática e constante, se não, não resulta. (GF2, CF, p. 10)

Outros docentes defendem que este serviço poderia "para além do apoio ao aluno que precisa de ser incluído, eu sinto que talvez, nós docentes, também precisemos de apoio para lidar com aquelas situações em que vemos que há um mau ambiente na turma, porque aquele não se integra (…) como por exemplo na constituição de grupos de trabalho" RS (GF2, p. 11). Também, AG2 (GF2, p. 12) argumenta que deve:

> (…) haver pessoas que fossem de algum modo *experts* nessa situação e que possam dar formação aos colegas. Imaginem que daqui a um ano tenho um aluno com dislexia e nessa altura esse assunto irá interessar-me muito e gostaria de ter algum recurso a quem me pudesse dirigir para ter apoio. Eu nem sequer sei que tipo de necessidades é que há e como é feito o seu reporte na universidade.

Neste sentido outro docente defende a necessidade da existência de equipas multidisciplinares à semelhança do que acontece no ensino obrigatório onde "o ónus (da inclusão) não estará no professor ou na turma" (GF1, RF, p. 19).

Um docente (GF1, JC, p. 17) evidencia ainda a necessidade de existirem "escolas de referência":

> (…) nós temos aquele gabinete para os casos que aparecem todos os dias, mais ligados à psicologia, ora, estes outros casos que nós estávamos aqui a falar, tem que ser por escolas de referência que estudam esses casos, que têm equipas específicas para isso, e que preparam os seus professores para esses casos em particular e a própria universidade vai ter equipamentos e vai-se preparando para essas situações.

Um outro docente refere a importância dos núcleos de estudantes e as tutorias de pares:

> Aqui na universidade, quando eu vim para cá trabalhar encontrei algo, que era inovador, e ultimamente, pelo menos nas engenharias tem caído um pouco, que são os núcleos de estudantes. Para mim, é a forma mais adequada de incluir o estudante que venha com várias limitações, e não estou a falar só das físicas, estou a falar sociais. Por exemplo as tutorias de pares, se for bem alinhado também é relevante, sim. (GF1, IF, p. 11)

Em suma, e no que respeita aos fatores organizacionais relatados pelos docentes participantes no contexto dos grupos focais, aqueles revelam diversas fragilidades estruturais e processuais no acolhimento e apoio a estudantes com NE no ES e na IES em investigação. Em primeiro lugar, destaca-se a ausência de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior, o que compromete qualquer esforço de preparação prévia à transição destes estudantes, sendo inexistente, na maioria dos casos, um trabalho sistemático por parte das instituições de ensino de origem. Esta desarticulação compromete, desde logo, a capacidade das IES de se prepararem atempadamente para receber os estudantes com NE. Associado a esta lacuna, verifica-se que a chegada destes estudantes às IES não é, na generalidade dos casos, comunicada de forma antecipada aos serviços competentes, impossibilitando a implementação de adaptações contextuais e pedagógicas que respondam de forma eficaz às suas necessidades. Quando existem ações preparatórias, estas decorrem, maioritariamente, da iniciativa da própria família ou dos estudantes, o que evidencia uma ausência de mecanismos e/ou serviços institucionais estruturados que garantam uma transição educativa equitativa e sustentada.

A falta de referenciação e sinalização dos estudantes com NE constitui outro obstáculo identificado como crítico, sendo esta falha atribuída a vários fatores: o desconhecimento, por parte dos estudantes, dos seus direitos; a inexistência de comunicação entre os diferentes níveis de ensino e entre os serviços internos da IES e ainda a presença de estigmas associados às NE, tanto por parte dos estudantes como das respetivas famílias.

Relativamente ao ingresso no ensino superior, alguns docentes defendem que todos os estudantes devem poder escolher livremente a instituição e o curso que desejam frequentar, outros consideram, no entanto, que alguns estudantes poderão ter dificuldades no ingresso no mercado de trabalho e exercer algumas atividades profissionais que estejam contempladas à saída de determinados cursos. As respostas educativas específicas disponibilizadas pelas IES são, em muitos casos, pontuais e dependentes da boa vontade ou do improviso de determinados docentes e serviços, o que contribui para uma resposta institucional pouco sistemática e desigual, reforçado pela inexistência de uma política de inclusão concretizada em regulamentos institucionais. Neste âmbito, os serviços e apoios disponíveis são considerados manifestamente insuficientes, sendo os serviços de apoio psicológico a única resposta generalizada identificada. Ainda assim, estes revelam-se morosos, inconsistentes e pouco articulados com outras dimensões do apoio académico e social. Ainda no plano organizacional, importa, segundo as posições dos docentes, acautelar, de forma atempada, a aquisição de equipamentos e materiais adaptados às necessidades dos estudantes, através da mobilização de recursos próprios ou da celebração de parcerias com instituições externas. Persistem ainda constrangimentos significativos no que respeita à acessibilidade física, nomeadamente a ausência de corrimões, sinalética adequada e acessos adaptados a diversos espaços, incluindo refeitórios.

Docentes participantes relatam a necessidade de criação de serviços de apoio com equipas multidisciplinares, a existência de docentes de apoio em contexto de sala de aula, professores-tutores ou pares-tutores que apoiem estudantes no desenvolvimento das suas competências académicas, sociais e emocionais. A existência de escolas de referência que atendam especificamente estudantes com determinadas limitações também foi mencionada por um docente. Paralelamente, as referências dos docentes parecem destacar a importância da existência de um serviço que apoie a sua ação, quer na implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, quer na sua formação e sensibilização para as questões da inclusão.

II – Fatores Pedagógicos

Algumas referências dos docentes foram enquadradas na categoria **fatores pedagógicos**, cujas subcategorias são **articulação com o secundário** e **acesso ao currículo.**

i) Na subcategoria**, articulação com o secundário,** foram agrupadas as referências de alguns docentes que evidenciam ter existido alguma cooperação entre os dois níveis de ensino. A este propósito CF salienta a importância daquela articulação alegando que "houve orientações, eu estava em contacto com o terapeuta dele e houve aqui uma ligação muito próxima. Na altura transmiti aos meus colegas o que se passava, as orientações que tínhamos" (GF2, p. 3). PS corrobora a necessidade de articulação, mas referiu que, apesar de ter algumas orientações do ensino secundário, estas, foram, ao longo do tempo, revistas:

> "(…) porque ele vinha com alguma sugestão de que não podia ser avaliado, como ele tinha dificuldade de escrever, a motricidade fina era muito difícil no caso dele, portanto que ele não devia escrever textos longos, devia responder com questões de escolha múltipla, que era muito mais fácil, mas isso não funcionava bem". (GF1, p. 13).

ii) **Na subcategoria acesso ao currículo** foram várias as referências favoráveis à implementação das adaptações na avaliação. Exemplo disso são as posições de CF (GF2, p. 20) e de AG2 (GF2, p. 10) quando defendem que:

> (…) eu acho que avaliar de igual forma cria desigualdades porque o esforço de um aluno que tem dislexia ou que tem déficit de atenção, ele faz um esforço muito maior para atingir os mesmos objetivos, então eu acho que temos que adaptar (…). (GF2, CF, p. 20)

No mesmo sentido também AG2 (GF2, p. 19) referiu que:

> (…) quando há alguma alteração ao tipo de trabalhos ou à maneira como fazem esses trabalhos ela é consensualizada com a turma e de uma maneira simples e orgânica, digamos assim, então para que depois não fique aquele ressentimento olha vai fazer mais ou vai fazer menos ou vai fazer assim diferente de nós e vai ser avaliado de maneira diferente" ou seja, a necessidade que sobeja àquela adaptação é clara e é conhecida por todos (…).

Alguns docentes exemplificam as adaptações implementadas:

> (…) aquele aluno que eu tive, ele tinha que fazer um trabalho, ele tinha uma dificuldade imensa em concretizar, portanto eu começava, e se aquilo não tivesse perfeito, não escrevia. Ok? Mas tínhamos que escrever e o que eu fiz, foi, que eu escrevia por ele. Eu não percebia nada do tema sobre o qual ele escrevia, pois tinha que ver com engenharia. Ele dizia-me e eu escrevia, eu pensei assim, estou a fazer mal? Mas é assim, o que é que nós queremos avaliar aqui é se ele tem o conhecimento e ele tem o conhecimento (…) Ele tem conhecimento não consegue é da mesma forma expressá-lo (GF2, CF, pp. 20–21);

> (…) ela (estudante) pediu-me mais quinze minutos para fazer as provas que foram feitas à distância (…). Como o tempo era muito reduzido, logo ao fim da primeira questão ela pediu-me para falar comigo, ela disse-me que era

> muito pouco tempo para ela, que tinha dificuldade em ler e escrever e depois era preciso fotografar e enviar e eu concedi-lhe mais tempo do que à turma. (GF2, LP, p. 4)

Também RF (GF1, p. 14) evidencia que:

> As adaptações foram essencialmente ao nível de critérios de avaliação por exemplo, no caso das cadeiras e das unidades curriculares de cariz prático, obviamente que ele (estudante) não podia, não podia, estava impossibilitado de realizar essas avaliações práticas e foram transformadas avaliações de cariz teórico, por exemplo.

Acrescenta ainda que: "Depois ele tem alguma dificuldade em verbalizar também (…) ajustámos para avaliações orais, dentro daquilo que era a possibilidade de verbalização dele" (p. 14). Neste contexto argumentativo conclui que: "Tivemos que alterar alguns critérios de algumas UC, foi tudo ponderado, como é óbvio, porque ele não conseguiria aprovação (…)" (p. 10).

Apesar de implementarem algumas adaptações RF (GF1, p. 10) e TL (GF2, pp. 19–20), alegaram que:

> (…) percebendo que na nossa área há múltiplas dimensões do ponto de vista da prática profissional, mas aquilo que o habilita neste momento, a forma como o plano de estudos está elaborado, a forma como nós nos propomos a cumpri-lo, não dá lugar a todos (…) (RF);

> (…) Tem uma dificuldade, precisa de mais tempo, precisa de mais material, ok, mas a forma como é avaliado é igualzinho para todos os alunos. Não se pode abrir mão disso porque senão qualquer dia teremos que estar a fazer critérios de avaliação específicos para cada um, e não fazemos mais nada (…). Até este momento são avaliados da mesma forma, tivessem dislexia, tivessem hiperatividade, déficit de atenção, fosse o que fosse, foram todos avaliados da mesma forma. (TL)

Outras adaptações foram implementadas, como descrevem os seguintes relatos:

> Eu estava ali sempre a acompanhar o aluno, desde a organização da agenda semanal até falar com os docentes, porque lhe faltavam três disciplinas e era preciso adaptar o teste e em vez de ter um enunciado mais complexo e longo era preciso dividir aquele enunciado. Podemos perguntar o mesmo, mas era preciso apenas fracionar, não é? Há pequenas coisas que não são assim tão difíceis, mas é preciso. Se eu dissesse aos meus colegas por email olhem têm que fracionar, eu acho que isto não passava, eu tinha que garantir (GF2, CF, p. 10);

> Tive a situação de um aluno (…) e depois de eu dar a cadeira, três anos depois, ele ainda lá estava e eu achei aquilo esquisito, porque quando eu lhe perguntava alguma coisa ele sabia-me sempre responder, mas quando

> chegava à frequência, quando escrevia, escrevia com umas palavras esquisitíssimas. (…) A minha solução foi "nas frequências quando tiver uma dúvida numa palavra chama-me e diz-me o que é que quer escrever e eu escrevo" e foi a única solução que eu arranjei para aquele caso. (…) Ele fez a cadeira com uma boa nota. Ele sabia, o escrever é que era um problema (GF2, TL, pp. 13–14).

Estas adaptações vão-se concretizando à medida que os docentes vão conhecendo as necessidades dos estudantes e, portanto, nem sempre são implementadas atempadamente: "E depois claro, fomos adaptando em função das especificidades do aluno, mas o problema maior, foi e é, em relação às unidades curriculares de cariz mais prático (GF1, RF, p. 15);

> (…) o gabinete de apoio psicológico, eu creio que o gabinete apoio psicológico acho que não foi definitivo em relação às medidas. Eu recordo-me que não eram imperativas e fomos nós, no âmbito do curso, que fomos apurando as necessidades específicas dele de facto, tendo em conta o que sabíamos dele e depois a prática em concreto. (…) era mais difícil em geral, quando os professores colocavam textos de escolha múltipla, ele tinha piores resultados. (…) portanto, foi ao longo do tempo que nós fomos apurando e partilhando uns com os outros, através de mim, o que é que se estava a fazer, quais eram as práticas que os colegas estavam a fazer. (GF1, PS, p. 13)

Por outro lado, alguns docentes testemunham que outras adaptações de acesso curricular, nem sempre aconteceram e neste sentido PS (GF1, p. 13.) refere que:

> (…) alguns colegas ficaram chocados quando se abriu a possibilidade das aulas serem gravadas, porque ele tinha dificuldade em tomar nota, notei que para ele era muito difícil, e então uma solução óbvia era, porque não deixá-lo gravar as aulas e depois lá em casa ia ouvi-las, para ele era trabalho adicional.

RS (GF2, p. 5) reconheceu que "eu própria pequei (…) porque tinha os exercícios preparados assim," relatando que:

> Tive há uns anos (uma aluna) e que estava identificada e tinha dificuldades auditivas e tenho até algum peso de consciência porque vi que não houve condições especiais para ela. Ela tinha-me dito que um dos problemas era quando os professores se viravam para escrever no quadro (…). Esteve sempre um bocadinho à parte da turma, sentada na cadeira da frente e depois não sei se chegou ao fim.

Os relatos de vários docentes evidenciam também que as condições do trabalho pedagógico nem sempre são as mais favoráveis para a promoção da acessibilidade

curricular: "(...) vai ser muito difícil cativar as pessoas (para a formação) porque todos estamos assoberbados" (GF2, AG2, p. 12);

> (...) se (os professores) tivessem tempo e tranquilidade dentro da sala de aula para sair daquela esfera de ter um programa para cumprir, de ter, muitas vezes fazer aquilo a correr, para muitas vezes se chegar ao fim e se conseguir passar pela aprendizagem, pelo ensino, pela avaliação que no fundo é o que eu acho que falta muitas vezes. E então quando as turmas são muito grandes, pior ainda (GF2, LP, p. 8);

> Agora a questão é o nosso tempo. Eu posso dizer que isto (apoio tutorial) me consumiu imenso tempo. O meu tempo, pois eu não fui dispensada de nada. Aliás, se calhar só a minha colega diretora de curso, é que sabia que eu estava a fazer aquilo, pronto. Foi tudo tempo, foram muitas horas, nesta orientação (GF2, CF, p. 10);

> (...) não sinto que entre colegas nos ajudemos nesse sentido, pelo contrário acho que até há um certo ambiente de queixinhas, e que aí, era uma ação que não é individual, mas tem que ser de grupo, não é coletiva dos professores, e acho que está a faltar total sentido de grupo nessa intervenção, pelo menos no meu contexto. (GF2, RS, p. 17)

Do ponto de vista **pedagógico,** podemos resumir que a posição dos docentes envolvidos na investigação evidencia um conjunto de limitações significativas no que respeita à inclusão efetiva de estudantes com NE no ES e na IES onde lecionam. Em primeiro lugar, são muito poucas as referências à existência de orientações pedagógicas provenientes do ensino secundário, o que compromete a continuidade e a coerência na resposta educativa prestada a estes estudantes. Atendendo às opiniões dos docentes, constata-se que as estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas às especificidades dos estudantes com NE não são implementadas de forma consistente. Persistem dificuldades em considerar diferentes formas de expressão e avaliação do conhecimento, o que limita as oportunidades de participação plena e equitativa no processo de ensino-aprendizagem. Na maioria dos casos, as adaptações realizadas concentram-se no momento da avaliação, traduzindo-se, por exemplo, na extensão do tempo ou na simplificação dos enunciados. No entanto, estas medidas incidem quase exclusivamente sobre o resultado final, negligenciando a necessidade de uma abordagem mais ampla e integrada, que inclua todo o processo pedagógico. Do discurso dos docentes sobressaem a necessidade de formação, um número adequado de estudantes em contexto de sala de aula e a concertação de estratégias pedagógicas entre os colegas

docentes, com vista à criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e equitativos.

III – Fatores Atitudinais

A terceira categoria engloba as declarações dos docentes relativas à componente **atitudinal** e onde se inserem as subcategorias**, relação do estudante com a família, com os pares e com os docentes.**

i) No que diz respeito às atitudes da família, alguns docentes relatam situações de pressão para que o estudante com NE seja sinalizado e beneficie de adaptações no seu processo de ensino aprendizagem: "(…) eu às vezes fico com uma sensação, é uma coisa muito pessoal, que isto são pressões que os pais vão fazendo ao longo do tempo, para que esses alunos tenham algum tipo de facilidade" (GF1, JC, p. 7); "(…) recebi um email dos pais, muito preocupados. Mandaram-me relatórios médicos, como se eu fosse perceber alguma coisa daquilo do foro psiquiátrico" (GF2, TL, p. 3); "São os pais que querem e os filhos é que não querem. Tenho mais essa experiência. Os pais pressionem e os miúdos é que não querem que isso seja divulgado para não serem estigmatizados" (GF1, JC, p. 14).

Um docente (GF1, PS, p. 14) em particular considera, contudo, que o estigma a propósito das limitações do estudante pode vir da própria família e por esse motivo não quer a sua sinalização:

> Sobre a identificação das situações, há também uma vergonha das famílias em sinalizarem os próprios filhos. "(…) há casos em que as pessoas têm vergonha, de dizer que o seu filho tem uma necessidade específica, tem uma deficiência, e é por isso que eles aparecem não sinalizados também por isso, porque as próprias famílias não querem que eles tenham tratamento diferente, "como é que é a integração, se ele vem com um rótulo de deficiente?" E os pais não querem, querem que ele seja igual aos outros.

ii) Relativamente a outra subcategoria, **atitudes dos pares dos estudantes com NE,** as declarações dos docentes evidenciam a necessidade de as adaptações ao processo de avaliação dos estudantes com NE serem negociadas no grupo. Assim, a este propósito uma docente refere (GF2, TL, p. 20) a necessidade de se fazer a gestão das adaptações com os colegas destes estudantes porque ao:

> (…) fazermos esta diferenciação, se calhar, sem querer, estamos a excluir e às vezes também podemos criar mau ambiente dentro da própria turma.

> Porque eles depois sentem, "o que é que ela tenha mais do que eu para ser avaliado de maneira diferente e foi beneficiada e eu fui prejudicada" pois isto pode criar alguma tensão. Nesse aspeto tentamos fazer a coisa sempre mais justa e equitativa possível.

AG2 (GF2, p. 20) adianta que:

> Fazer a publicidade quando há alguma adaptação, para toda a gente saber que há esta diferença e é por esta razão, eu acho que é importante. Porque acontecem coisas entre o grupo às quais não estamos a assistir e geram-se dinâmicas que desconhecemos e que depois se refletem no ambiente da aula.

AT (GF2, p. 14) refere mesmo que: "A nossa experiência enquanto docentes diz-nos que os alunos até são muito inclusivos, mas quando falamos com os alunos particulares que têm o problema, eles dizem que não".

A colaboração dos pares é, segundo os docentes, mais notória para com os estudantes com deficiências visíveis. Assim, AG2, (GF2, p. 12) afirma que há colaboração dos colegas "quando a deficiência é física, quando é uma deficiência visível". JC (GF1, p. 15) explica que:

> Como a limitação era física foi só conseguir o aparelho que lhe permitia ver no quadro como os outros, ali não se notava rigorosamente nada, a não ser o facto da turma ter sempre aulas na mesma sala, porque era onde estava aquele dispositivo. O dispositivo, que era bastante grande, tinha que ficar naquele sítio, só por isso, mas ali, não se notava rigorosamente nada.

É também relativamente a estudantes com limitações mais notórias que se verificam relatos de interajuda, por parte de alguns participantes: "Nunca senti uma sensação de que alguém estava a ser beneficiado, eles ignoravam, achavam pacífico. Correu sempre bem" (GF2, PS. p. 15);

> Outra situação tem que ver com os trabalhos de grupo. Ele não queria fazer trabalhos de grupo porque também era perfecionista, eles nunca ficavam bem e ele acabava por não os entregar. Os colegas já se tinham apercebido da situação, mas houve uma vez que ele ficou num grupo de um senhor mais velho, trabalhador estudante que lhe deu uma ajuda preciosa (GF2, TL, p. 21);

> Os colegas não se importavam de colocar o equipamento mais baixo, para ele poder também fazer as medições e lembro-me que foi um grupo muito interessante. Nessa altura dava aulas de topografia há pouco tempo e achei muito interessante a colaboração dos colegas, para que ele também estivesse integrado e pudesse participar nas aulas práticas. (GF2, MA, p. 6)

iii) Na subcategoria, **relação do estudante com NE com os docentes,** alguns dos docentes participantes referem-se à importância da adoção de comportamentos e atitudes promotoras de um atendimento diferenciado e mais humanista do estudante com NE. Neste sentido LP (GF2, p. 16) defende que "(…) o meu exemplo em sala é muito importante. E, infelizmente, nem todos os nossos colegas vêm isso, é que realmente se o professor trata os alunos com igualdade ou com desigualdade isso marca muito o mote do resto do grupo, pelo menos em sala de aula". Também AG2 (GF2, p. 18) declara que "(…) tenho uma boa noção de que o docente e o ambiente que implemento na sala de aula é importante para a integração dos alunos, tento tratá-los com respeito e com equidade".

Outros docentes, explicitam estes comportamentos: "No nosso departamento, somos se calhar um bocado galinhas, não é? Eles são um pouco apaparicados, mas se calhar também não é mau a gente criar esse ambiente com eles" (GF2, TL, p. 14); "Depois há outra coisa que eu também noto, eu identifico às vezes casos, porque perceciono que alguma coisa não está bem, tento falar com os alunos e não tenho tido problemas nesta aproximação e eles não têm reagido mal" (GF2, TL, p. 7); "Às vezes tentava falar com o aluno, sem ser à frente dos colegas para perceber qual era a necessidade que ele tinha e o que é que eu podia fazer" (GF2, TL, p. 2);

> (…) às vezes, ajuda esta questão da proximidade de que falávamos. (…) é tentar, com esse ensino de proximidade identificar as necessidades e também as necessidades educativas do próprio desenvolvimento de competências (…) (AT, p. 18). No caso desta aluna eu própria lhe disse que ela podia pedir este estatuto e ela desconhecia e era do nosso departamento. É algo que também podemos dar conhecimento (GF2, AT, p. 18);

> Em contexto de sala de aula, uma aluna com ansiedade é capaz de sair da sala e entrar várias vezes, mas eu já sei o que tem, não me perturba, uma aluna bipolar pede para estar atrás dela nos testes ou fazer vigilâncias com outros professores, eu faço essas vigilâncias, mas essa aluna por exemplo já saiu e já é licenciada. (GF1, MJ, p. 12)

Dois docentes relatam posições que condicionam um atendimento mais específico, quer seja por questões de privacidade do contexto da sala de aula: "(…) havia colegas docentes muito chocados, ficaram muito chocados com a possibilidade (gravação das aulas). Então teve que se pedir com muita diplomacia e primeiro garantir que era só áudio, mas eu acho que conseguimos" (GF1, PS, p. 13), quer seja

por receio de prejudicar o rendimento do grupo onde se insere o estudante com NE (GF1, JC, p. 10):

> Agora imaginemos que temos quarenta que vão a um ritmo, e depois temos três ou quatro dentro da turma que têm patologias diferentes. Cada um tem uma diferente, o professor continua a ser o mesmo, não pode prejudicar aquele, não se pode dedicar inteiramente a este porque nem sabe resolver aquelas questões, nem tem tempo para fazer aquilo como nós sabemos, e é aí que eu acho que a questão é complicada, porque nós para ajudarmos estes podemos estar a prejudicar os outros.

Por outro lado, alguns docentes referem-se às praxes como contextos importantes na promoção da sua proximidade com os estudantes com NE. São disso exemplo os testemunhos de LP (GF2, p. 16) e PS (GF1, p. 5): "(…) para a questão das praxes era realmente muito benéfico porque depois eu falava com eles e eles realmente diziam-me "está tudo a correr bem, eles ajudam-nos e até vão roubar-nos às milícias quando as milícias nos apanham" (LP);

> (…) foi na apresentação dos caloiros, portanto no primeiro dia de aulas, em que era visível que a aluna tinha uma deficiência e pronto e nesse caso eu fui ter com ela, mas creio que também não há assim, nem preparação, nem aviso formal sobre estas situações. (PS)

Na categoria **Fatores atitudinais**, emergem das declarações dos docentes alguns aspetos que merecem particular destaque. Um dos aspetos salientados prende-se com os comportamentos e atitudes adotados pela família do estudante com NE, os quais podem funcionar como elementos diferenciadores na sua inclusão. Se por um lado a família pode pressionar o estudante a divulgar a sua condição com intuito de obter alguma vantagem para o mesmo sobretudo em contextos de avaliação, por outro lado, um testemunho revelou que a família prefere que a limitação do estudante não seja divulgada com receio de estigma ou de rótulo "do menos capaz". Relativamente às atitudes e comportamentos dos colegas, os docentes referem que a aceitação tende a ser mais fácil quando as limitações são de natureza física, sendo mais desafiante nos casos em que as necessidades não são visíveis ou não são compreendidas pelos colegas, exigindo uma mediação dos docentes. Por fim, é também referido que nem todos os docentes demonstram sensibilidade ou estão suficientemente despertos para as especificidades destes estudantes, havendo relatos de alguns obstáculos à possibilidade de uma atenção mais individualizada e de um acompanhamento ajustado às suas necessidades, nomeadamente reflexões quanto ao impacto da presença de estudantes com NE na dinâmica das turmas.

Essa presença é percecionada como um desafio à rentabilidade do grupo, especialmente quando os recursos e apoios disponíveis são considerados insuficientes face às necessidades identificadas. Por outro lado, o contexto das praxes é evidenciado pelos testemunhos como promotor da aproximação entre estudantes com NE e docentes/diretores de curso.

IV – Fatores Intrínsecos ao Estudante

A categoria fatores **intrínsecos ao estudante** inclui duas subcategorias que abrangem respetivamente as referências dos docentes entrevistados relativamente à **condição e limitação** do estudante com NE e ao seu **autoconceito.**

i) As declarações de alguns docentes manifestam um acolhimento maior em relação às **limitações**/deficiências visíveis e uma intervenção mais célere:

> (…) se a pessoa for invisual ou ambliope, que é o caso dessa nossa aluna, ela não tem limitação rigorosamente nenhuma, aquela limitação física não representa rigorosamente nada, ela foi, sempre, a melhor aluna da turma (…) E quando nós falamos de quem é invisual ou ambliope é uma situação e depois temos estes outros tipos de défices, de atenção por exemplo, que são coisas estranhas que começaram a aparecer dentro das salas de aula que essas é que são difíceis de explicar (GF1, JC, p. 7);

> Agora eu acho que há determinadas limitações que às vezes até são mais físicas que são menos complicadas digamos assim, em termos de progressão (…), do que outras que nos têm aparecido ultimamente (GF1, JC, p. 7);

> Mas eu acho que há aqui limite entre a nossa consciência de facilitar a inclusão e a nossa exigência como docente, e que às vezes parece que um se sobrepõe ao outro e agora nos últimos tempos, com este perfil de alunos, de ansiedade, de dislexia, eu às vezes, não sei muito bem até onde é que posso exigir, porque há aquelas sensibilidades que, que não esperava e vejo, e às vezes são sensibilidades que até me deixam de alguma forma desconfiada, pronto. Se não haverá ali algum mimo, alguma atitude de tentar, de oportunismo e tentar aproveitar uma determinada situação (…). (GF2, RS, p. 17)

ii) Vários dos docentes participantes referem que **o autoconceito** dos estudantes com NE constitui um fator determinante para a sua inclusão em meio académico. Assim, muitos estudantes têm, segundo os seus docentes, uma atitude de pouca aceitação face à sua condição, o que dificulta a sua ação enquanto educadores. AT (GF2, p. 3) salientou neste sentido que:

> Muitas vezes, o que eu sinto é que existem alguns alunos que têm alguma necessidade, mas que não pediram este estatuto (NE), não é? Mas que podem pedir e isto dificulta. Nós temos conhecimento das situações, mas até que ponto é que podemos atender a elas dado não estarem reportadas na universidade formalmente. Pronto é complicado.

Também TL (GF2, p. 1) alegou que: "Tenho-me apercebido de algumas situações, alguns alunos com limitações auditivas, uns que usam aparelho, outros que não e têm uma certa dificuldade em pedir ajuda, têm vergonha".

Também MJ (GF1, p. 12) refere que:

> (...) há muita gente que não fala e a gente vê na sala de aula por determinados comportamentos que há ali alguma coisa que não está bem, mas não sabemos bem o que é. Eu pelo menos não sei bem o que é.

TL relata mesmo a recusa dos estudantes em pedir o estatuto de estudantes com NE:

> O aluno recusava-se a ir ao gabinete e a requerer o estatuto. Não queria ser tratado de forma diferente (TL, p. 3); (...) depois quando chegou à universidade, achou que não queria que se soubesse e não quis pedir o estatuto e ele era maior de idade e os pais não o podiam obrigar. (TL, p. 13)

Para alguns dos docentes participantes, os estudantes que aceitam a sua condição manifestam as suas necessidades:

> No ano da pandemia fui alertado por uma aluna que me disse que tinha dificuldades de visão muito acentuadas, pediu para se sentar na primeira fila, para eu tentar escrever com uma letra um pouco maior, quando fossem as avaliações para ter um cuidado especial com ela (...) (GF2, LP, p. 4);

> (...) era um caso de uma menina que tinha paramiloidose e que já faleceu e vinha às aulas acompanhada com a mãe. Não conseguia comunicar, mas conseguia escrever e fazer os seus testes e acho que foi muito bem acolhida aqui na universidade e fez toda a sua licenciatura (...) (GF2, AG2, p. 2).

No que se refere ao autoconceito dos estudantes com NE e à perceção da sua condição ou limitação no contexto académico, os docentes entrevistados evidenciaram alguns aspetos relevantes. De acordo com os seus testemunhos, os estudantes que comunicam de forma aberta a sua condição e requerem formalmente o estatuto de estudante com NE tendem a ver as suas necessidades atendidas de forma mais célere e eficaz, uma vez que essa comunicação facilita a definição de estratégias pedagógicas adequadas. Por outro lado, os docentes referem que se sentem, em geral, mais preparados para lidar com limitações mais

visíveis, como as de natureza física, do que com outras condições menos evidentes, com as quais manifestam ter maior dificuldade de resposta.

V – Fatores determinantes no Percurso Escolar

Em relação à categoria **fatores determinantes no percurso escolar dos estudantes** foram reunidas as referências de docentes entrevistados ao percurso dos estudantes com NE no ensino básico/secundário e no ensino superior (subcategorias).

i) Alguns docentes questionaram o **percurso dos estudantes** com NE **no ensino básico/secundário** alegando que, por vezes, estes optam por percursos que não os preparam para o ensino superior. É o caso de JC e RF (GF1) que referem que:

> (…) alunos que logo no secundário fizeram um percurso alternativo, foram para um curso profissional, porque perceberam que tinham ali algumas falhas de algumas matérias (…), fazem o ensino profissional, fazem o CDESP, depois entram para uma licenciatura qualquer e depois quando nós damos por eles, já estão aqui a fazer um mestrado ou outra coisa qualquer, ou seja, eu acho que o sistema em si é que poderá não estar bem organizado. (…) vão avançando, empurrados, e depois quando chegam cá acima, vocês que nem sabem que os vão receber, resolvem (GF1, JC, pp. 6–7);

> Só para complementar e reforçar porque, acho que é um problema a montante e um problema também um pouco sistémico. Tem a ver também com o ensino profissional por exemplo, atrás, não cumprir a sua missão também nas escolas. Se cumprisse a sua missão nas escolas provavelmente, não teríamos, essa questão, não seria colocada ao nível do ensino superior. (GF1, RF, p. 9)

O percurso do estudante com NE **no ensino superior** é apontado pelos docentes como uma oportunidade para a promoção da autonomia e responsabilização dos estudantes com NE. Assim, AG2 (GF2, p. 18) refere que:

> (…) podemos pecar por excesso porque a vivência universitária de estudante também é um passo muito grande e importante em direção à autonomia deles. E se continuam a ter exatamente o mesmo tipo de "catering" que tinham no ensino secundário. Enfim, uma atenção desmedida às suas necessidades, isso também pode prejudicar a sua autonomia.

TL (GF2, p. 23) adianta que:

> Eu tento alertá-los que lá fora não é como na universidade. O trabalho para entregar no dia tantos, até àquelas horas, se numa empresa não o fizerem vão sofrer consequências disso. Mas eles acham que não é assim bem como a gente lhes diz e depois chegam lá fora e levam um banho de realidade.

Em síntese, podemos salientar que **o percurso escolar** de alguns dos estudantes **no ensino básico/secundário** é marcado por trajetos formativos categorizados como menos facilitadores ao sucesso académico dos estudantes, nomeadamente a frequência de cursos profissionais.

Por seu lado, os docentes participantes consideram que, ainda que possam existir alguns mecanismos que facilitem a inclusão do estudante com NE na vida académica, o ES é um contexto que deve promover a sua autonomia e a sua responsabilização, sendo que o atendimento adaptado deve ser deviamente ponderado atendendo àquela necessidade. Para os docentes, este contexto deve preparar os estudantes para a complexidade do mundo do trabalho, pelo que os seus desafios são importantes para o seu crescimento pessoal e profissional.

VI – Fatores Ambientais

Segundo a opinião de alguns docentes, as soluções para a inclusão dos estudantes com NE no ES têm que passar também por criar algumas condições no ambiente académico que deve ser acolhedor e promover relações interpessoais próximas e humanistas. Esta posição é defendida por exemplo por IF (GF1, p. 18) pois considera que todas as diretrizes vindas "do ministério acho bastante difícil, porque hoje vivemos no meio de fragmentos, o nosso ambiente é fragmentado e tem que haver o conhecimento do caso, que envolve as pessoas, a sensibilização das pessoas. As soluções têm que ser mais locais, mais no contexto".

Nesta linha argumentativa PS (GF1, p. 16) também refere que:

> (…) eu acho interessante é que no início eram só dificuldades de organização. Queria-se uma cadeira especial, não havia, queria-se começar as aulas com as mesas em certos sítios, não estavam lá. E isso só começou a ser ultrapassado e as coisas só começaram a funcionar bem, no início do semestre, e os problemas a serem resolvidos, quando se criou uma rede de apoio dentro da faculdade e para as pessoas que o conheciam, e que estavam motivadas, passou a ser um caso humano. (…) criou-se aqui uma rede de suporte, e havia sempre alguém para ajudá-lo, se era preciso alguma coisa. Era sempre na base da boa vontade, do improviso e do humanismo de vê-lo como um caso humano.

VII – Fatores Sistémicos

Na categoria **fatores sistémicos,** as intervenções dos docentes deixam entender que na ausência de políticas públicas sobre a inclusão no ensino superior cabe às universidades e aos seus docentes mais concretamente a responsabilidade de promover e implementar estratégias de inclusão. A este propósito JC (GF1, p. 1) salienta mesmo que:

> (…) há uma coisa que eu tenho certeza absoluta, o ministério da tutela, do ensino superior não quer saber rigorosamente nada, da forma como os alunos chegam aqui ao ensino superior. Eu digo isto pela experiência que eu tive na reitoria, nós recebemos alguns alunos que ainda cá estão, e nós só soubemos que eles tinham aquela necessidade no dia em que chegaram. Portanto há uma desarticulação completa entre o Ministério da Educação e aquilo que seja o Ministério da tutela do Ensino Superior.

Os docentes sentem-se desprotegidos relativamente às suas decisões, ora porque não existem políticas públicas que as sustentem, ora porque não existe uma política institucional que oriente a sua ação e permita um trabalho colaborativo e corresponsável. Neste sentido vão as opiniões de PS, RS e AG:

> (…) também acho que, tínhamos esse peso em nós, de decidir o que é que fazia a justiça, portanto nós não queremos beneficiar, nós queremos colocá-lo num patamar de igualdade, não é? Ultrapassar os problemas dele, e isso estava, esse peso estava em cima de nós, como está agora com outra aluna que temos agora, e saber o que é que ela precisa para estar num patamar de igualdade, e de facto nós vamos aprendendo, não é? (GF1, PS, p. 13);

> (…) também sinto que para agir nessas situações, nem sempre, isso depois depende do ambiente também entre docentes, e nem sempre, e aí é uma questão também de facto depois como pedagogos, agimos de forma diferente, e às vezes ficamos sozinhos pronto, e eu não estou certa se terei tomado a decisão correta ou se não. Por vezes desconfio do aluno, e não vejo, tão claramente, o limite até onde posso exigir, como pedagoga, a aprendizagem daquele aluno (GF2, RS, p. 17);

> (…) na prática há quem, tem que resolver os problemas, definir os critérios de avaliação, e que assumir a responsabilidade de estar a formar alguém que não vai ter as competências que devia. Nós é que temos que, de facto, pensar no assunto. Eu acho que este é um assunto muito delicado. (GF1, AG1, p. 10)

A possibilidade de existirem percursos formativos alternativos também foi enunciada pelos docentes e RF (GF1, p. 4), defende mesmo que "concordo que seja elaborado um plano alternativo, mas para isso são precisos recursos humanos e é preciso que haja uma intervenção efetiva nesse domínio, porque neste momento não existe".

O estigma social relativo aos estudantes com NE é uma situação evidenciada também pelos relatos dos docentes, quer seja no ingresso ao ensino superior como relata JC (GF1):

> Nós olhamos para uma turma hoje, independentemente de eles terem algum problema ou não, há nitidamente alunos que não deviam estar ali, deviam estar noutra coisa qualquer. Só que nós temos um sistema que empurra as pessoas todas para os mesmos locais independentemente deles até gostarem às vezes daquilo que estão a fazer, que é isso que cada vez é mais chocante (p. 6). (…) pode ser uma pressão social, mas na verdade neste momento as pessoas acabam por desembocar todas, exatamente no mesmo sítio, quando nitidamente não era essa a vocação deles. (p. 7)

Quer seja em contexto académico, em relação ao reporte da sua condição de estudantes com NE ou ao pedido do respetivo estatuto. Nesse sentido, AT (GF2, p. 6) alega que "eu acho que alguns deles não o fazem (reporte de estudante com NE) por questões de estigma para não serem considerados diferentes". AG2 (GF2, p. 3) adianta mesmo que "haverá possivelmente também algum estigma, relativamente a questões de saúde mental e que levará as pessoas a não, não reportarem". Também TL (GF2, p. 8) refere "quando lhes falam em urgência psiquiatra eles ficam logo assim, "calma lá que também não é preciso tanto". E ficam logo a achar que é um bocado exagero".

Na intervenção pedagógica também, se revela este estigma, sendo exemplo disso, quando TL (GF2, p. 20) afirma: "Acho que nós, se cairmos na tentação de querer avaliar de forma diferente ou fazer de forma diferente para estes alunos, acho que não os estamos a incluir", considerando a diferenciação pedagógica como meio de exclusão.

Comportamentos estigmatizantes também se revelam aquando do ingresso do estudante com NE no mercado de trabalho e nesta linha de pensamento LP (GF2, p. 22) refere que: "(…) nesse caso o mercado do trabalho já olha para eles dentro dessa diversidade". CF (GF2, pp. 21–22) acrescenta ainda que:

> Igualdade e equidade são coisas diferentes e se nós tratarmos com equidade é adequar as oportunidades à condição específica de cada um. Fazemo-lo, mas depois quando no fim deste caminho, eles vão todos juntar-se no mercado, que infelizmente não os vai receber dessa maneira.

A implementação de estratégias de inclusão deve ser atendida, segundo a opinião dos docentes participantes, numa perspetiva holística, isto é, não apenas direcionada para os estudantes com algum tipo de necessidade específica ou deficiência, mas dirigida a todos os estudantes, seja com desvios comportamentais seja com disferia de género, sejam estrangeiros. RS (GF2, p. 5) relatou:

> Um caso informal do A3 e estava na lista como A2 e mandou um email, muito aflita, porque aquela pessoa já não existia e que ela agora vinha e era outra e como é que ia acontecer porque iam chamar na aula por A2 e ela era A3. Articulei com os meus colegas e apesar de na pauta estar A2 e na minha aula eu mudei e fiz sempre a chamada como A3.

Aquela docente descreve ainda situações de gestão de comportamentos:

> É nas turmas muito pequenas, estou a falar com menos de dez alunos. Nessas, vejo comportamentos que me parecem inaceitáveis e que depois tenho alguma dificuldade, porque me parece que a resposta deve ser em grupo (de professores). (p. 19)

MA (GF2) e AG2 (GF2) descrevem outras situações relativas a estudantes estrangeiros:

> (…) quando começamos a ter na engenharia civil alunos internacionais, vindos de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, lembro-me que tivemos ali duas meninas de São Tomé e Príncipe que as acolhi muitas vezes no meu gabinete, porque elas precisavam de algum apoio, não era oficial, e também na altura também pedi uma marcação de uma consulta para o gabinete da psicologia da universidade para elas porque percebi que não estevam bem, e que precisariam de uma ajuda mais profissional do que aquela que eu lhes dava (GF2, MA, p. 6);

> No nosso ateliê de jornalismo os alunos têm que produzir trabalhos jornalísticos, recebemos Erasmus, um Erasmus espanhol ainda consegue acompanhar as situações e produzir, mas um Erasmus Romeno não consegue e portanto, a avaliação dele tem que ser desviada para tarefas mais técnicas e para outro tipo de trabalhos. Esse género de adaptações, devem ser consensualizadas com a turma, para precisamente não inquinar o ambiente e gerar, às vezes, malentendidos que poderíamos tentar evitar. (GF2, AG2, p. 19)

AT (GF2, p. 22) sublinha mesmo que:

> Eu não estou a referir-me apenas aos alunos com necessidades educativas especiais. Cada aluno deveria ter a possibilidade e a oportunidade de potenciar ao máximo o desenvolvimento das suas competências, isto era o ideal, se calhar utópico; (…) é um pouco isso que preconiza Bolonha, até na escolha das unidades curriculares, de cada um poder escolher um primeiro

> e um segundo ciclo distinto, as próprias opcionais. É muito neste sentido de os alunos serem os seus promotores do seu processo. Claro que com o apoio dos seus professores que serão os seus orientadores. É difícil e desafiante, mas é este o caminho.

No sentido de respostas holísticas os docentes defendem a implementação de "medidas universais" (GF2, AT, p. 9) e ao "nível da prevenção" (GF2, LP, p. 8).

> O que interessa é ver como é que a inclusão é o meio de chegar à diversidade, à comunidade, por assim dizer. A experiência que tenho aqui na universidade é que o caminho para essa transformação, parte de um problema que é multiplicidade, para chegar à diversidade, a inclusão é um dos caminhos. (…) não é tanto uma inclusão, é mais, a multiplicidade que tem que ser gerida. (GF1, IF, p. 8)

Em conclusão, a análise dos dados permite identificar a presença de obstáculos de natureza sistémica que condicionam a inclusão de estudantes com NE no ES. Entre os fatores apontados pelos docentes, destaca-se a ausência de políticas públicas específicas que orientem de forma consistente a atuação dos serviços das IES e dos seus profissionais. Esta limitação é acompanhada pela inexistência, em muitas instituições, de políticas institucionais com uma abordagem integrada, capazes de promover a inclusão de uma forma transversal a todos os estudantes, independentemente das suas características. A implementação de respostas universais poderia, segundo os participantes, contribuir para uma maior equidade, evitando ao mesmo tempo processos de diferenciação que possam ser percecionados como exclusão.

Foi ainda referida a persistência da ideia de que o ES se destina a um determinado perfil de estudantes, o que poderá influenciar as expetativas quanto ao acesso e à permanência de estudantes com NE. Neste contexto, é também apontada a escassez de percursos formativos alternativos que possam dar resposta às necessidades de estudantes com perfis diferenciados, o que limita as opções de qualificação disponíveis. A diferenciação pedagógica, embora reconhecida como necessária, é por vezes percecionada como um desafio à implementação de práticas que respondam de forma eficaz às exigências do ES e às necessidades dos estudantes com NE. Adicionalmente, os docentes referem que o estigma social associado às NE continua a ter impacto na experiência destes estudantes, podendo influenciar a forma como se percecionam a si próprios, bem como as relações com os pares, os docentes e a família. Finalmente, é ainda assinalado que a baixa reivindicação de

direitos por parte dos próprios estudantes pode limitar o acesso a medidas e condições que promovam uma participação mais equitativa no contexto académico.

Capítulo 5 - Discussão dos Resultados

5.1 - Discussão e resposta às questões de investigação

Neste capítulo proceder-se-á à discussão dos resultados, atendendo às questões de investigação colocadas e apresentando-se as respetivas conclusões. Formulámos a seguinte questão orientadora deste estudo:

Como é que a IES em estudo responde ao compromisso de uma educação inclusiva? Esta questão foi desdobrada num conjunto de questões específicas a que respondemos de seguida.

Eixo de investigação 1 – Acesso ao/à ES /IES

Abordando o **acesso** ao ES e atendendo a uma **dimensão organizacional**, colocamos a seguinte questão:

Q1 - Como se implementa a articulação entre as escolas secundárias e a IES em estudo aquando do acesso dos estudantes com NE ao/à ES/IES?

A passagem do ensino secundário para o ensino superior constitui um desafio para todos os estudantes e mais particularmente para os estudantes com NE, sobretudo se não existirem mecanismos e serviços de articulação entre estes dois níveis de ensino que suportem e preparem esta transição. De acordo com a literatura, uma das problemáticas é de facto a insuficiente articulação entre ensino secundário e superior, acompanhadas pela falta de informação sobre apoios e de condições especiais de acesso, bem como insuficiente legislação e medidas políticas direcionadas à transição e inclusão no ES (Abreu, 2013; Anjos et al., 2018; Antunes & Rodrigues, 2016; Biewer, 2015; Duarte, 2021; Pestana, 2023; Pires, 2007). Bell et al. (2021), Toor et al. (2016) e Van Hees et al. (2015) alertam para a importância de se atender ao processo de transição para o ES, na medida em que os estudantes sentem falta de compreensão para com a sua limitação, experienciam quadros

depressivos e ansiedade, assim como insegurança, baixa autoestima e dificuldade no seu desempenho social.

Também as posições de docentes e estudantes com NE da instituição em estudo evidenciam uma realidade preocupante aquando da transição do ensino secundário para o superior: a falta significativa de articulação e comunicação entre as escolas do ensino secundário e as IES, bem como a ausência de práticas sistemáticas de preparação e apoio àquela transição. São disso exemplo as opiniões da estudante I1 (p. 8) quando refere que "(…) para facilitar a comunicação, deveria haver uma intermediação entre a escola onde o aluno andou e a instituição do ensino superior onde o aluno ingressou" e do professor, JC (GF1, p. 2) que alega que "(…) chegados ao final daquele grau de ensino (secundário), quando entra aqui na universidade, nós só sabemos quando olhamos para os alunos que entraram e têm lá o asterisco à frente do nome ou noutro sítio qualquer". De facto, a chegada destes estudantes não é comunicada atempadamente aos serviços internos da instituição, nomeadamente aos gabinetes de apoio psicopedagógico, serviços académicos e docentes responsáveis pelas unidades curriculares. Esta falha compromete a antecipação e implementação de medidas de adaptação pedagógica e de contexto, que poderiam facilitar significativamente a integração académica e social dos estudantes com NE.

A publicação *Making Higher Education in Portugal more inclusive* (European Commission & DGES, 2023) evidencia que as desigualdades de acesso e de conclusão de cursos continuam a afetar, de forma particular, os estudantes oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e de determinadas regiões do país. Para responder a este desafio, o projeto preconiza a necessidade de reformas nas vias de acesso e de admissão, bem como a implementação de mecanismos complementares de apoio financeiro, académico e informativo aos estudantes. Estes aspetos remetem para a importância de uma organização flexível dos recursos institucionais, capaz de se adaptar às necessidades específicas de diferentes perfis estudantis, garantindo que a diversidade não se converta em fator de exclusão.

Paralelamente, o documento sublinha a relevância de uma abordagem colaborativa, que envolva as autoridades nacionais, as IES, bem como outros agentes educativos e sociais, no desenho e implementação de medidas. Este esforço conjunto revela-se essencial para estruturar de forma mais consistente os processos

de transição para o ensino superior, que tendem a permanecer fragilizados em virtude da insuficiência de práticas articuladas entre os diferentes níveis de ensino e serviços de apoio. Assim, ao reconhecer a necessidade de calibrar políticas, alinhar a oferta formativa com as necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho e reforçar mecanismos de suporte, esta publicação reforça a ideia de que a inclusão, no contexto do ensino superior, depende não apenas da boa vontade institucional, mas de uma reorganização sistémica, flexível e colaborativa.

As IES, embora tenham vindo a desenvolver serviços de apoio à inclusão, muitas vezes apenas reagem à chegada dos estudantes, sem uma preparação prévia ou articulação com as escolas de origem. Assim, o processo de transição entre os ensinos secundário e superior e a integração na sociedade, que se revestem de alguma complexidade e dificuldade (Moriña, 2017), deve contemplar o apoio da rede de suporte formal e informal ao estudante, constituindo-se como uma ajuda substancial (Bell et al., 2019; Gómez et al., 2021; Scott, 2009; Toor et al., 2016). Além disso, o ensino secundário raramente proporciona oportunidades de familiarização com o ensino superior, como visitas a instituições, sessões de orientação ou adaptação gradual às exigências académicas.

A escassez de programas de transição estruturados contrasta com boas práticas observadas noutros países europeus, onde são comuns os planos individualizados de transição, desenvolvidos em parceria entre escolas, IES e família (Toor et al., 2016). Em Portugal, a operacionalização do Decreto-Lei nº 54/2018, no que à transição entre níveis de ensino diz respeito, permanece limitada. No entanto, a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, publicada no seguimento dos princípios preconizados por aquele decreto lei, reforça o objetivo do Centro de Apoio à Aprendizagem em "b) promover e apoiar o acesso à formação, ao Ensino Superior e à integração na vida pós-escolar" (art.º 13.º, n.º 2), a importância de as escolas desenvolverem parcerias entre si, com as autarquias e outras instituições com o fim de promover "h) o acesso ao Ensino Superior" (art.º 19.º, n.º2), e o apoio do Centro de Recursos para a Inclusão no "acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade" (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art.º 18.º,n.º 2; Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro).

Atendendo às intervenções dos docentes JC (GF1, pp. 1–2), PS (GF1, p. 5) e CF (GF2, p. 3), verificamos que a preparação para o ingresso e a articulação com os

serviços da IES só ocorrem em alguns casos, e é mediante a iniciativa da família ou dos próprios estudantes, o que evidencia uma responsabilização indevida sobre os mesmos e uma ausência de mecanismos institucionais eficazes. Esta prática reflete uma lógica reativa em vez de preventiva, contrariando os princípios da inclusão e da acessibilidade educativa consagrados em documentos nacionais e internacionais (UNESCO, 2020) e reforça a ideia de que a transição entre o secundário e o superior continua a depender, em larga medida, da capacidade individual dos estudantes e das suas redes de suporte informal, não sendo fruto de um esforço institucional coordenado (Bell et al., 2019; Duma & Shawa, 2019; Gómez et al., 2021; Scott, 2009; Taneja-Johansson, 2021; Toor et al., 2016). Aquelas intervenções vão ao encontro das posições de Pires (2016) e Ferreira et al. (2018) que alertam para a inexistência num número significativo de IES portuguesas de serviços de acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NE e, consequentemente, a não existência de registos destes estudantes, agravado pelo facto destes registos poderem não corresponder à situação real, pois há estudantes que se recusam a ser sinalizados.

É necessário salientar também que a orientação vocacional foi referida por alguns estudantes como ausente ou insuficiente para apoiar decisões informadas. C1 (pp. 3–4) e T1 (p. 5) alegam o desconhecimento de que a sua condição permitisse usufruir de condições específicas no acesso ao ES. Esta fragilidade é particularmente crítica para estudantes com NE, que necessitam de apoio mais estruturado e contínuo no processo de escolha e transição. A ausência de um acompanhamento vocacional sólido compromete a sua capacidade de planear o percurso académico e profissional, contribuindo para situações de desmotivação ou abandono precoce no ES (Pestana, 2023; Scott, 2009). Esta carência de informação acessível, clara e atualizada constitui um entrave significativo à efetiva igualdade de oportunidades para estes estudantes, que frequentemente não têm conhecimento das adaptações e apoios a que legalmente têm direito.

Os dados sugerem igualmente que mesmo os estudantes que ingressam através do contingente prioritário não beneficiam, necessariamente, de um acompanhamento diferenciado ou informado. A falta de comunicação interna no e entre os serviços do Ministério da Educação, Ciência e Inovação faz com que a informação sobre as limitações ou necessidades específicas destes estudantes não seja partilhada de forma atempada, o que inviabiliza a criação de planos de acompanhamento e de adaptações pedagógicas individualizadas. A documentação reunida para o processo

de candidatura sob o contingente especial, que abrange informação acerca da incapacidade e do desempenho individual, assim como das adaptações já desenvolvidas, não transita para o estabelecimento de ensino recetor do estudante, pelo que é da sua inteira decisão dar a conhecer a sua condição e solicitar os apoios eventualmente necessários (Pires, 2007). Uma estudante (I1, p. 6) reforça a este propósito que "quando concorri no concurso nacional de acesso, eu concorri com aquela variante de alunos com necessidades educativas especiais. Com contingente especial. E, supostamente a universidade tinha uma vaga ao abrigo deste contingente e entrei. A questão foi que quando cheguei cá, embora eles tivessem essa vaga disponível, eles não tinham material nenhum que pudesse colmatar as minhas necessidades". Também J1 (p. 4) alega que "(…) uma vez que entrei com contingente especial estava à espera que me dessem informação sobre alguns apoios e/ou ajudas para os alunos com NE, mas ninguém me disse nada, ninguém me informou sobre nada". Este testemunho denuncia que os estudantes com NE ao ingressarem esperam que sejam garantidas as condições que propiciem igualdade de oportunidades e que sejam reconhecidas as suas necessidades individuais (Pires, 2007). Por outro lado, um docente (GF1, JC, p. 4) sublinha neste contexto argumentativo que "(…) para as pessoas estarem preparadas, tem que saber que vai lá chegar alguém, e neste caso, os alunos já vêm sinalizados do ensino básico e/ou secundário ao longo de vários anos e não se percebe como é que não vem esta comunicação".

No mesmo eixo de investigação, **acesso**, e atendendo a uma dimensão **pedagógica** questionámos:

Q2 - Como são divulgadas/operacionalizadas as condições específicas de acesso ao ES dos estudantes NE?

A transição dos estudantes com NE do ensino secundário para o ensino superior apresenta diversos desafios também no que diz respeito à forma como são divulgadas e operacionalizadas as condições de acesso. Esta problemática é complexa e envolve a articulação entre diferentes níveis e atores do sistema educativo, nomeadamente os serviços de orientação vocacional das escolas secundárias, os docentes e as próprias IES.

Em primeiro lugar, verifica-se que as informações prestadas pelos serviços de orientação vocacional nas escolas secundárias são pouco consistentes e pouco

personalizadas face às especificidades dos estudantes (Silva, 2016). Esta constatação está em linha com o que refere J3 (p. 3) quando argumenta que "Da escola secundária não tive qualquer tipo de informação". Neste sentido, Mewar (2023) reforça esta argumentação, ao indicar que a orientação escolar raramente considera as particularidades dos estudantes com NE, resultando em planos de transição pouco eficazes. Para o autor, a qualidade da informação e da orientação recebida nesta fase é determinante para garantir uma transição bem-sucedida e inclusiva, sugerindo a implementação de práticas centradas no estudante, como reuniões de planeamento individualizado, que envolvem os estudantes no processo de definição de metas e na identificação de suas próprias necessidades e interesses. Além disso, enfatiza a importância de envolver a família e profissionais da área de educação especial no processo de transição.

Apesar destas lacunas na fase de orientação, os próprios estudantes reconhecem que as condições de acesso são geralmente adequadas e ajustadas às suas características e necessidades pedagógicas. Exemplo disso são as posições de I1 (p. 8) e J1 (p. 3) e J3(p. 3). Em Portugal, o Contingente Prioritário para Candidatos com Deficiência e as adaptações na realização de provas e exames (JNE) estabelecem um quadro legal que procura garantir equidade no acesso, prevendo adaptações nas provas de ingresso, apoios e vagas específicos na colocação. No entanto, a eficácia destas medidas depende fortemente da sua correta divulgação e aplicação de modo a que possam atender às necessidades reais dos estudantes. Neste sentido, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (2017) defende a ideia de que é necessária a criação de mecanismos eficazes que facilitem a passagem do ensino secundário para o superior através de um acompanhamento do percurso de cada indivíduo, transmitindo informação útil resultante das experiências e adaptações anteriores e que permitam que as IES se preparem convenientemente para o acolhimento destes estudantes. Uma transição bem-sucedida exige a partilha de informação relevante sobre os estudantes, a colaboração entre profissionais e o envolvimento da família, aspetos frequentemente negligenciados no contexto português (Castanheira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; FOTIM, 2011).

Do ponto de vista dos docentes, o cenário é mais preocupante. As orientações pedagógicas que recebem do ensino secundário são escassas ou inexistentes no que respeita ao trabalho com estudantes com NE. Este atendimento específico torna-se ainda mais desafiante se considerarmos que há uma falha estrutural na formação de docentes, como argumenta Fernandes (2016), ao sublinhar a ausência de

formação específica como uma barreira à inclusão no ES. A falta de preparação leva, por um lado, ao comprometimento na qualidade das respostas educativas aos estudantes com NE e, por outro, conduz, por vezes, a perceções negativas sobre as capacidades destes estudantes, questionando-se a sua aptidão para aceder aos conteúdos curriculares e desenvolver as competências exigidas no perfil do diplomado e no mercado de trabalho. Esta visão deficitária, patente no questionamento do docente RF (GF1, p. 10), "(…) mas aquilo que o habilita neste momento, a forma como o plano de estudos está elaborado, a forma como nós nos propomos a cumpri-lo, não dá lugar a todos (…)" e ainda presente em alguns contextos académicos, remete para a necessidade urgente de repensar o que se entende por competência no âmbito da educação inclusiva. Como referem Booth e Ainscow (2011), uma abordagem inclusiva pressupõe que a escola e os seus agentes se adaptem à diversidade dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem flexível e responsável. Assim, é essencial refletir sobre quais devem ser as competências prioritárias a desenvolver com estes estudantes, valorizando trajetos de aprendizagem personalizados, com base nas suas potencialidades, e não apenas em referenciais normativos padronizados. No quadro destes argumentos e dos desafios que se colocam aos docentes do ES na inclusão de estudantes com NE reconhecemos a importância de as IES promoverem ações de formação que contemplem o conhecimento sobre os diversos campos profissionais onde os estudantes com NE podem, e devem, procurar o seu espaço a fim de evitar que os atores académicos tenham ideias e atitudes erradas sobre as capacidades discentes (Pinheiro, 2019; Rodrigues, 2004; Silva, 2017) o que pode comprometer o seu sucesso pessoal, académico e profissional.

Ainda no mesmo eixo de investigação, **acesso**, e agora atendendo a uma **dimensão atitudinal**, questionámos:

Q3 - Como é que os estudantes com NE e suas famílias perspetivam/experienciam o acesso/ingresso ao ES?

A análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo de caso permite compreender que o acesso ao ES por parte de estudantes com NE é vivenciado de forma complexa, estando profundamente condicionado pelo papel das suas famílias, pelas decisões tomadas no processo de ingresso e pela perceção e atuação dos docentes relativamente à inclusão.

A importância do apoio e incentivo da família no percurso dos estudantes com NE para o ensino superior é reconhecida pela maioria dos estudantes entrevistados (C1, p. 4; I1, p. 5; J1, p. 3; J2, p. 4; J3, p. 4; M1, p. 3; T1, p. 2) e corroborada na literatura. A família desempenha um papel crucial não apenas na decisão de prosseguir estudos, mas também na permanência e no sucesso no ES, funcionando como um pilar emocional, motivacional e, muitas vezes, logístico. O suporte familiar contribui para que os estudantes acreditem nas suas potencialidades e enfrentem com maior confiança os desafios inerentes a esta etapa educativa (Gonçalves & Almeida, 20124).

Contudo, como referido por docentes participantes neste estudo (GF1, JC, p. 7 e p. 14; GF1, PS, p. 14; GF2, TL, p. 3), a família pode também constituir um obstáculo à inclusão quando, por receio do estigma ou do rótulo, evita a sinalização do estudante e, consequentemente, a implementação das respostas educativas adequadas. Esta ambivalência é confirmada por estudos que evidenciam que a negação ou resistência da família em aceitar ou assumir a condição do estudante pode limitar o acesso a apoios específicos e dificultar a articulação com os serviços de apoio existentes (Manente et al., 2007; Martins et al., 2016; Riddell et al., 2005). Assim, se por um lado, é necessário que a família e até os técnicos que acompanham o processo de transição se "dispam" de preconceitos e de atitudes protetoras e paternalistas face à incapacidade do estudante, pois pode constituir-se como barreira à autodeterminação do mesmo, diminuindo o "leque" de oportunidades e possibilidades, por outro lado, deve-se salientar que muitas famílias optam por não partilhar o diagnóstico por receio de discriminação, ou por acreditarem que tal exposição poderá comprometer as oportunidades futuras dos seus filhos. Por sua vez, os estudantes podem internalizar esse estigma e recusar-se a assumir a sua condição, preferindo permanecer "invisíveis" dentro da instituição (Berggren et al., 2016; Borges et al., 2022; Couzens et al., 2015; Fernandes & Almeida, 2007; Fossey et al., 2017; FOTIM, 2011; French et al., 2014; Gumbi et al., 2015; Nolan et al., 2015).

Os dados indicam ainda que a escolha do curso superior é, frequentemente, pouco refletida pelos estudantes com NE, o que pode resultar em alterações posteriores no percurso académico e numa indefinição relativamente ao futuro profissional. Este fenómeno pode ser explicado por uma conjugação de fatores, entre os quais a falta de orientação vocacional especializada no ensino secundário e o

desconhecimento das condições reais de acessibilidade e inclusão nas IES (Araújo et al., 2024).

Paralelamente, os testemunhos da presente investigação mostram que o acesso e ingresso de estudantes com NE no ES continuam a ser um ponto controverso entre os docentes da IES e pode afetar o seu acolhimento nas mesmas. Por um lado, há um reconhecimento do direito à igualdade de oportunidades e à liberdade de escolha da instituição e curso, sustentado em princípios de equidade e justiça social (UNESCO, 2015; 2019b; Ainscow, 2020) e neste sentido vai a posição do docente MJ (GF1, p. 9) quando refere, a sua necessidade, perante estes estudantes, "de fazer tudo para que haja aprendizagem (…)" e fazer tudo para que sejam "bons profissionais". Acrescentando que "não me cabe a mim decidir qual será depois o papel deles na sociedade". No entanto, alguns docentes questionam a viabilidade de garantir uma certificação igualitária para todos os estudantes, argumentando que determinadas limitações associadas à condição dos estudantes com NE poderão comprometer a aquisição plena de determinadas competências consideradas essenciais para a formação profissional. Esta tensão revela uma visão ainda marcada por uma lógica meritocrática e homogénea de avaliação, pouco compatível com os princípios de uma educação inclusiva. Tal postura é evidenciada pelos argumentos do docente RF (GF1, p. 9) quando questiona "Será que o aluno deve estar no curso que escolheu?", defendendo que "(…) é uma questão de adequação, e de perceber se o aluno deve estar, onde escolhe estar ou se há limitações impostas pela sua patologia (…)". A inclusão plena no ES implica não apenas o acesso formal, mas a criação de condições efetivas de participação, aprendizagem e reconhecimento do percurso de cada estudante, independentemente das suas características individuais. Neste sentido, a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2021) refere que se devem desenvolver diferentes vias educativas que conduzam à certificação e promoção de percursos de aprendizagens flexíveis, para que todos tenham a possibilidade de obter qualificações reconhecidas para assegurar a sua empregabilidade. Segundo Machado et al. (2021), a comparação entre currículo regular e diferenciado no ES ainda é um campo a explorar, no entanto, referem que estudantes com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, por exemplo, podem ainda participar em unidades curriculares da oferta regular. Apesar de reconhecerem não ser totalmente inclusivo, os mesmos autores justificam a existência de unidades curriculares específicas para estes estudantes de acordo com as suas necessidades e por não dominarem determinadas habilidades. Nesta linha

argumentativa autores defendem que o sucesso académico no ES não se pode restringir ao sucesso nas aprendizagens curriculares, mesmo sendo estas muito importantes. Mesmo pensando no objetivo da empregabilidade, como reflete o posicionamento de LP (GF2, p. 21) quando questiona: "O que é que a nós, enquanto universidade nos é pedido? É pedido que certifiquemos o conhecimento que as pessoas têm ou também nos é pedido que preparemos pessoas para o mercado de trabalho?", devemos ter consciência de que os fatores envolvidos vão muito para além de uma formação técnica e científica dirigida a uma determinada profissão ou leque de profissões, aliás esta vinculação de um determinado curso com uma profissão ou área profissional é uma realidade cada vez mais inexistente nos tempos atuais e próximos (Araújo et al., 2024).

Eixo de investigação 2 – Permanência na IES

A partir do segundo eixo de investigação, **permanência** dos estudantes com NE na IES em análise e atendendo a uma **dimensão organizacional**, colocámos a seguinte questão:

Q1 – Como é assegurado por parte dos serviços da IES em estudo um apoio específico aos estudantes com NE?

Os dados obtidos no estudo de caso em análise apontam para fragilidades estruturais e operacionais no apoio prestado pela IES aos estudantes com NE.

Os testemunhos dos estudantes revelam a ausência de um serviço estruturado de acolhimento que identifique, avalie e planifique as respostas educativas adequadas às suas necessidades. M1 (p. 8) refere mesmo, neste sentido, que "(…) Sinto que não houve acolhimento. Eu só cheguei (…)". A existência de serviços especializados e equipas multidisciplinares é, pois, essencial para garantir uma resposta integrada, sistemática e atempada ao estudante com NE na fase de transição, acolhimento, acompanhamento e acesso à informação relativa aos apoios e condições de ingresso ao ES (Espadinha, 2010; Pires, 2007; Pires, 2016). Neste caso, as soluções identificadas resultam, maioritariamente, do esforço individual dos estudantes e da boa vontade dos docentes, o que configura mais uma vez uma abordagem reativa e desarticulada, em vez de uma política inclusiva estruturada. J3 (p. 3) reforça a este propósito que" "O que acontecia e ainda acontece é que eu falei e falo com os professores, explico a minha situação e cada professor tentava e

tenta arranjar soluções. Há sempre uma negociação e depende da boa vontade deles, acima de tudo". No mesmo sentido vão as alegações do docente MJ (GF1, p. 5) quando afirma que "(...) são os próprios alunos que vêm a ter comigo como diretora de curso e como docente, e que dizem que têm ansiedade, que são bipolares, que têm autismo e, portanto, é da parte dos alunos é que eu sei, não é da parte da instituição, isso nunca sei". JC (GF1, p. 3) salienta que: "Portanto, se perguntarem o que é que nós fazemos até agora, suponho que é o que os colegas têm feito, improvisam, ou seja, olham para a situação, e tentam de alguma forma resolver aquela situação". Assim, do ponto de vista dos docentes, os grupos focais apontam também para a inexistência de um serviço que identifique e acompanhe os estudantes com NE, com a sinalização a depender da iniciativa do próprio estudante. Esta ausência reflete a falta de uma política institucional de inclusão, essencial para garantir a equidade de tratamento (Pinheiro, 2019).

A escassez de apoio psicológico sistemático e continuado foi também apontada como uma limitação grave tanto por estudantes (A1, p. 5; J2, p. 3; M1, p. 13; T1, p. 7) como por docentes (GF1, MJ, p. 8; GF2, CF, p. 18; GF2, TL, p. 7) Embora exista um Gabinete de Apoio Psicológico (GAP), os relatos indicam que este é insuficiente, demorado e pouco eficaz. Esta situação contraria as orientações da UNESCO (2020), que sublinham a importância de apoiar o bem-estar emocional dos estudantes com NE como parte integrante da inclusão no ensino superior e corroborada pela literatura (Araújo, 2024).

Diante deste cenário, diversos autores defendem a criação de gabinetes de apoio pedagógico e equipas multidisciplinares que integrem psicólogos, pedagogos, terapeutas e tutores (Araújo, 2024; Pestana, 2023; Pinheiro, 2019). Estas estruturas devem articular-se com os serviços existentes e envolver os estudantes na construção de um percurso académico inclusivo.

Os estudantes e docentes manifestaram também a necessidade de formação específica destes sobre as diferentes tipologias de NE, o que demonstra a urgência de capacitação e apoio pedagógico contínuo e especializado a estes educadores. Esta posição é evidente nos testemunhos dos docentes AT (GF2, pp. 9 e p. 12), CF (p. 10), MJ (GF1, p. 8 e p. 11) e TL (GF2, p. 10). RS (GF2, p. 11) sublinha mesmo, neste âmbito, que: "pedagogicamente, para além do apoio ao aluno que precisa de ser incluído, eu sinto que talvez, nós docentes, também precisemos de apoio (...)" e AG2 (GF2, p. 12) sugere "(...) haver pessoas que fossem de algum modo *experts*

nessa situação e que possam dar formação aos colegas. Imaginem que daqui a um ano tenho um aluno com dislexia e nessa altura esse assunto irá interessar-me muito e gostaria de ter algum recurso a quem me pudesse dirigir para ter apoio (…)". Estas referências parecem ser consistentes com as barreiras relativas à prática docente no ES mencionadas na literatura (Baptista et al., 2022; Borges et al., 2017; EASNIE, 2018; Fenprof, 2025; Ferrari & Sekkel, 2007; Freire e Núñez-Nogueroles, 2024; Guerreiro et al., 2025; Lins Vieira de Melo et al., 2019; Pestana, 2023) e que são decorrentes da falta de formação especializada. Estes docentes sentem dificuldades em lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula e a consequente necessidade de adaptar materiais e métodos de ensino e aprendizagem para que todos os estudantes possam aprender (Martins et al., 2018).

Pelo anteriormente descrito, torna-se essencial, à semelhança do que já acontece noutras universidades portuguesas (Pinheiro, 2019), a existência de um serviço especializado no atendimento aos estudantes com NE que faça a reunião das informações destes estudantes, em comunicação e partilha com os diversos setores institucionais, desde os serviços de apoio social e académico, ao das associações académicas e serviços de apoio à empregabilidade. Este serviço deverá ainda analisar e divulgar aquela informação com vista à melhoria do acolhimento do estudante, à identificação das suas dificuldades e necessidades para suporte pessoal, conhecimento aos diretores, docentes e responsáveis pelo seu percurso e para a necessária adaptação de currículos, metodologias de ensino e formação dos docentes (Castro & Almeida, 2016). Para além destas ações algumas universidades têm desenvolvido estratégias de acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NE nas faculdades através de uma rede de apoio que, com base em informações recolhidas, propõem a adoção de respostas educativas institucionais para melhorar a frequência e sucesso dos estudantes, para fomentar a formação dos docentes e técnicos administrativos na sensibilização e inclusão da diferença, ao mesmo tempo que partilham recursos e boas práticas com outras IES (Pires, 2016; Ribeiro & Giesteira, 2014; Ribeiro, 2018;). Assim, os serviços dos gabinetes de apoio aos estudantes com NE realizam acolhimento e acompanhamento aos discentes desde o seu primeiro contato com a instituição, na inscrição e matrícula, e durante todo o percurso académico, e contam com o apoio de programa de voluntariado formado por discentes que ajudam nas acessibilidades físicas e documentais sendo estes últimos disponibilizados em plataformas de acessibilidade documental como a BAES. Com o voluntariado promovem também

a formação aos seus estudantes com valores de solidariedade e tolerância face às mudanças e ao convívio com a diversidade (Pires, 2016; Ribeiro, 2018).

Também a ausência de materiais acessíveis em formatos diferenciados e de equipamentos adaptados compromete a equidade no acesso ao conhecimento. Estudantes (I1, pp. 6–7; J2, p. 4; J3, p. 2; T1, p. 6) e docentes (JC, GF1, p. 2; PS, GF1, p. 16) referem que tais recursos, quando existem, são fruto de parcerias externas ou improvisações pontuais. Este cenário contraria os princípios do DUA (CAST, 2018), que pressupõem a existência de múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento para garantir a aprendizagem de todos. A aquisição e gestão destes materiais e equipamentos deveriam ser igualmente providenciadas por serviços especializados no âmbito da promoção da inclusão na IES em estudo. A propósito, reconhece Rodrigues (2004) que a adaptação de materiais deve ser promovida pelas IES num formato universal para que todos os estudantes possam envolver-se de forma proativa. Das estratégias desenvolvidas pelas IES portuguesas (Pinheiro, 2019) podemos destacar, neste âmbito, os recursos disponibilizados como as TIC que possuem programas para a realização de gravação de aulas e permitem mais condições de ensino e aprendizagem, porque os estudantes "possuem ritmos diferentes de aprendizagem, níveis de concentração distintos e disponibilidade própria para se dedicarem aos estudos incluindo-se sobretudo, os alunos portadores de necessidades especiais" (Júnior et al., 2018, p. 2). Não obstante, as aulas presenciais permanecem com a sua indispensabilidade, pela interação com o ambiente, os colegas e o professor ao permitir questionamentos e esclarecimentos de forma direta. Desse modo, as aulas gravadas funcionam para atender à disponibilidade e também como complemento às aprendizagens.

Outro aspeto crítico prende-se com as barreiras físicas existentes nos espaços da IES. A inexistência de acessos adaptados entre polos, elevadores avariados e ausência de sinalética e transporte acessíveis agrava a exclusão dos estudantes com mobilidade condicionada, aspetos referidos pelos estudantes C1 (p. 3), J2 (p. 5), J3 (p. 4), I1 (p. 11) e T1 (p. 3 e p. 7) e pela docente RS (GF2, p. 11). A acessibilidade, conforme previsto na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006), deve ser assegurada de forma plena, abrangendo os espaços físicos, os recursos digitais e os ambientes sociais da instituição.

A acessibilidade digital é considerada boa pela maioria dos estudantes, no entanto, deveremos considerar a posição do estudante J1 (p. 4) que argumenta que "O site

da universidade é muito lento e o acesso aos serviços digitais nem sempre é fácil". Por outro lado, quando é equacionado o uso de ferramentas digitais que facilitem o acesso à informação e conteúdos a posição de J2 (p. 7) também não é positiva, uma vez que afirma que: "A legislação estabelece adaptações de materiais educacionais e torná-los acessíveis a estudantes com deficiências visuais, auditivas, cognitivas ou outras, incluindo a obrigatoriedade de disponibilizar alternativas acessíveis, como textos em braille, que nunca vi cá na universidade (...)".

Apesar dos avanços legislativos e normativos em Portugal e na Europa, continuam a existir lacunas significativas no que respeita à diversidade de ofertas formativas disponíveis para esta população, especialmente ao nível das universidades, tradicionalmente orientadas para a formação académica e teórica. Neste contexto, torna-se imperativo refletir sobre a necessidade de criar percursos mais funcionais e profissionalizantes para estudantes com NE, que promovam a sua autonomia, empregabilidade e participação plena na vida ativa.

As universidades têm, ainda, uma matriz estrutural pouco flexível no que diz respeito à personalização de percursos curriculares e à oferta de programas mais adaptados a perfis diversos de estudantes. A LBSE (Lei n.º 46/86, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 85/2009) e o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, defendem uma escola para todos e com todos, estendendo esse princípio a todos os níveis de ensino, incluindo o superior. No entanto, a operacionalização destas leis no ensino universitário revela-se limitada, nomeadamente no que toca à existência de percursos educativos alternativos, adaptados às características, potencialidades e interesses dos estudantes com NE.

Diversos autores têm sublinhado a importância da diversificação curricular no ensino superior como forma de garantir a inclusão efetiva de estudantes com NE (Freire & Núñez-Nogueroles, 2024; Oswal et al., 2025; Wahyuni, 2025; Weeden, 2023; Zerbato, 2018). Esta diversificação passa, entre outros aspetos, pela oferta de cursos profissionalizantes e funcionais, que articulem a aquisição de competências académicas essenciais com o desenvolvimento de competências práticas, laborais e de vida autónoma. Estes percursos, de carácter mais aplicado, permitiriam uma transição mais eficaz para o mercado de trabalho e responderiam melhor às expectativas e necessidades de muitos estudantes com NE, que não se reveem em formações exclusivamente académicas e teóricas.

De acordo com a UNESCO (2020), o acesso ao ensino superior deve ser acompanhado pela criação de ambientes e percursos adaptados às especificidades dos estudantes, incluindo a oferta de programas com currículos flexíveis e relevantes para a vida profissional e social. No mesmo sentido, autores como Grigal et al. (2024) defendem que os programas de formação superior para estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, devem ter uma forte componente de aprendizagem experiencial, estágios em contexto real de trabalho e orientação para a autonomia funcional.

A investigação desenvolvida por Nogueira et al. (2023) sobre a inclusão de estudantes com NE no ES em Portugal conclui que a ausência de percursos alternativos é uma das maiores barreiras à participação significativa destes estudantes. A oferta limitada restringe as suas possibilidades de escolha, conduz frequentemente ao abandono escolar e contribui para o insucesso académico. A existência de percursos profissionalizantes permitiria, por outro lado, valorizar diferentes formas de saber e de fazer, combatendo a lógica elitista que ainda predomina em muitas universidades.

Importa ainda reconhecer que esta resposta não deve ser entendida como uma via de segregação ou de menor exigência, mas antes como uma forma de assegurar o princípio da equidade, que pressupõe tratar de forma diferente quem tem necessidades diferentes, para garantir resultados justos (Ainscow, 2005). Assim, a implementação de percursos profissionalizantes pode ser considerada uma ação afirmativa que visa compensar desigualdades estruturais e promover a participação ativa dos estudantes com NE na vida académica, laboral e social.

Ainda no segundo eixo de investigação, **permanência** dos estudantes com NE na IES em análise e atendendo a uma **dimensão pedagógica**, colocámos a seguinte questão:

Q2 – Como é assegurada aos estudantes com NE a acessibilidade ao currículo e atividades curriculares na IES em estudo?

A acessibilidade ao currículo e às atividades curriculares constitui um direito fundamental dos estudantes com NE e uma condição essencial para a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos no ES. No entanto, os resultados do

presente estudo de caso evidenciam que, na IES analisada, a garantia desse direito ocorre de forma fragmentada, pontual e, muitas vezes, dependente da iniciativa individual dos docentes ou dos próprios estudantes.

As entrevistas realizadas com estudantes com NE (C1, p. 4; J1, p. 4) revelam que as adaptações pedagógicas são mais consistentes e sistemáticas no ensino secundário, contrastando com a realidade do ensino superior. Esta disparidade pode ser explicada pela maior normatização da inclusão nos ensinos básico e secundário, com equipas multidisciplinares e medidas multinível de suporte à aprendizagem já instituídas (Decreto-Lei n.º 54/2018), enquanto no ensino superior a autonomia institucional e a ausência de regulamentação específica dificultam a implementação de práticas inclusivas coerentes (Antunes et al., 2020; Guerreiro, 2024; Rodrigues, 2004).

Um dos aspetos mais críticos destacados no estudo é que as adaptações pedagógicas e o apoio ao acesso ao currículo são, com maior frequência, assegurados em casos de deficiências visíveis — como limitações motoras, visuais ou auditivas — em detrimento das limitações menos evidentes, como as dificuldades específicas de aprendizagem, perturbações do espectro do autismo, perturbações de ansiedade ou outras condições de saúde mental. Este padrão de resposta revela um viés comum nas práticas de inclusão, que tende a privilegiar situações mais "evidentes" e que mobilizam respostas mais imediatas, enquanto outras permanecem desvalorizadas ou mesmo ignoradas (Hefiela, 2024; Moriña, 2022; Moriña & Tontini, 2025).

A maior visibilidade das limitações físicas facilita o reconhecimento da necessidade de adaptação, seja no plano físico (acessibilidade a espaços) ou pedagógico (alargamento de prazos, materiais em formatos acessíveis, etc.). Por outro lado, as limitações invisíveis exigem maior sensibilidade e conhecimento técnico por parte dos docentes e das estruturas da instituição, o que nem sempre acontece, sobretudo na ausência de formação especializada. Conforme aponta Riddick (2001), as necessidades "invisíveis" enfrentam o risco acrescido de deslegitimação, por serem muitas vezes interpretadas como falta de empenho ou dificuldade "normal" do percurso académico.

Na IES em análise, esta assimetria foi particularmente evidente: enquanto estudantes com limitações físicas relataram, ainda que pontuais, adaptações ao seu processo de aprendizagem, os estudantes com dificuldades menos visíveis

apontaram uma maior ausência de reconhecimento das suas necessidades e ausência de respostas adequadas. M1 (p. 11) diz a este propósito "(...) eu era obrigada a fazer o que toda a gente fazia (...). Os professores tinham um padrão e uma medida para todos (...)". A docente RS (GF, p. 5) refere nesta linha de pensamento e a propósito de uma aluna com défice auditivo que "eu própria pequei (...) porque tinha os exercícios preparados assim" e nem sempre tinha o cuidado de não estar virada para o quadro quando explicava e realizava os exercícios. Também PS (GF1, p. 13), a propósito do registo de apontamentos de um estudante com dificuldades de motricidade, alegou que "(...) alguns colegas (docentes) ficaram chocados quando se abriu a possibilidade das aulas serem gravadas". Estas realidades contrariam o princípio do DUA, que sustenta que todos os estudantes devem beneficiar de múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento, independentemente da natureza da sua limitação (CAST, 2018). Atendendo a esta perspetiva, vários autores, tem vindo a defender abordagens universais que facilitem o acesso, a participação e a aprendizagem de uma diversidade de estudantes (Black et al., 2015; Collins et al., 2019; Orr & Hammig, 2009), suportando a ideia de que muitas das necessidades e barreiras à permanência e sucesso são comuns à generalidade dos estudantes e que se impõem respostas educativas que atendam à diversidade, sem a necessidade de medidas particulares para grupos particulares. É neste enquadramento que pedagogias inclusivas no ES, assentes na ideia de criar ambientes que ofereçam múltiplas oportunidades de aprendizagem e que permitam a todos participar na vida de uma sala de aula (Florian & Black-Hawkins, 2011), têm vindo a ganhar maior expressão (Morina, 2020). Neste sentido, o modelo do DUA oferece um quadro teórico e prático para garantir a acessibilidade curricular, ao prever múltiplas formas de representação dos conteúdos, de ação e expressão por parte dos docentes, bem como do seu envolvimento. No entanto, os dados recolhidos indicam que a sua aplicação é inexistente ou desconhecida por parte dos docentes da IES analisada.

No caso da IES em estudo e na opinião dos estudantes entrevistados, as respostas pedagógicas mais frequentes dizem respeito ao prolongamento dos prazos para a realização de tarefas, ao fornecimento de materiais audiovisuais e, pontualmente, ao apoio extra-aula. No entanto, também estas medidas são frequentemente direcionadas apenas a estudantes com deficiências visíveis, negligenciando aqueles com limitações menos evidentes, como dificuldades de aprendizagem específicas, perturbações de ansiedade ou neurodiversidade (Hefiela, 2024; Moriña, 2022; Moriña & Tontini, 2025). Por outro lado, os estudantes apontam ainda a falta de

interação pedagógica nas aulas, a escassa personalização das abordagens educativas e a inadequada gestão dos trabalhos de grupo como obstáculos à sua plena participação. Reivindicam, ainda, a gravação das aulas para estudantes com limitações auditivas e maior flexibilidade nas formas de avaliação. Estas observações revelam um desajuste entre as práticas pedagógicas dominantes e os princípios de acessibilidade e equidade defendidos por uma abordagem inclusiva (Guerreiro et al., 2025; Nogueira et al., 2023; Pinheiro, 2019; Santos, 2015).

Além das limitações descritas, os docentes demonstraram perceções divergentes sobre a necessidade e a legitimidade de ajustar estratégias pedagógicas: alguns reconhecem a sua importância e afirmam aplicá-las, enquanto outros revelam resistência, sobretudo quando a limitação do estudante não é imediatamente percetível. TL (GF2, p. 19) salienta que "(…) a forma como é avaliado é igualzinho para todos os alunos. Não se pode abrir mão disso (…). Até este momento são avaliados da mesma forma, tivessem dislexia, tivessem hiperatividade, défice de atenção, fosse o que fosse, foram todos avaliados da mesma forma". Ainda assim, muitas das adaptações referidas concentram-se apenas no momento da avaliação, negligenciando a adaptação do processo de ensino-aprendizagem, o que compromete uma abordagem verdadeiramente inclusiva (Booth & Ainscow, 2002). A diferenciação pedagógica deve acontecer, em função dos objetivos, conteúdos, tempo e modo de realização, tendo em consideração os recursos, condições e apoios disponibilizados. Enquanto opção orientadora de ambientes de aprendizagem acessíveis para todos os estudantes, o DUA é uma ferramenta flexível e proativa, quanto aos métodos, materiais e formas de avaliação, essencial para a maximização da aprendizagem. A sua eficácia depende da forma como o/a professor/a motiva e envolve os estudantes nas aprendizagens, do modo como apresenta a informação e avalia os estudantes (Lima-Rodrigues, 2021; Nunes & Madureira, 2015; Pereira, 2018). Se para alguns docentes há dificuldade em superar receios (Silva, 2017), para outros, o que está em causa é a sua disponibilidade e sensibilidade para o acolhimento dos estudantes e para a adequação das práticas pedagógicas (Martins et al., 2018).

A inclusão de estudantes com NE no ensino ES exige a consideração de múltiplas dimensões, entre as quais a **dimensão atitudinal** que se destaca como determinante para o sucesso académico e a plena participação destes estudantes na vida universitária (Moriña, 2017). Esta dimensão manifesta-se de forma

significativa nas relações que os estudantes mantêm com os seus principais interlocutores: a sua família, os pares e os docentes.

Assim, atendendo agora a uma dimensão atitudinal, mais concretamente em relação à família, pares e docentes dos estudantes e ainda no segundo eixo de investigação, permanência, questionámos:

Q3 –Como é que os estudantes com NE experienciam a vida escolar/académica na IES em estudo?

Os dados recolhidos no presente estudo de caso revelam que a maioria dos estudantes com NE (C1, p. 1; I1, pp. 1–2 e pp. 4–5; J1, p. 2; J2, p. 1; J3, p. 1; M1, p. 3) valoriza positivamente o seu percurso no ensino básico e secundário, destacando, entre outros aspetos, a qualidade da relação com os docentes, as adaptações realizadas em contextos de avaliação e os apoios disponibilizados. J2 (p. 1) refere mesmo que "Acho que no ensino básico e secundário, houve inclusão social, sem dúvida" e M1 (p. 3) sublinha que "Tive alguns professores que de alguma forma me entenderam melhor (...). Estes dados estão em consonância com a literatura, que aponta que a qualidade das interações com os docentes e a adequação das respostas educativas são fatores-chave para o sucesso escolar dos estudantes com NE (Antunes et al., 2013; Borges et al., 2017; Castanheira, 2013; Pestana, 2023; Pinheiro, 2019). As relações com os docentes foram descritas pelos estudantes como uma área onde a escuta ativa e a empatia são desejadas e frequentes, na opinião dos mesmos, no ensino básico e secundário (A1, p. 3; C1, p. 2; I1, p. 2; J2, pp. 1–2; J3, pp. 1-2; M1, pp. 3–4) mas nem sempre concretizadas no ensino superior (A1, p. 7; I1, pp. 14-15; J1, p. 4; T1, p. 8). Os estudantes entrevistados expressaram a necessidade de maior proximidade, reconhecimento das suas especificidades e apoio na gestão dos desafios académicos. Este desafio está alinhado com a proposta de ensino inclusivo de alguns autores (Ferreira et al., 2018; Leite & Fernandes, 2010; Moriña, 2020a, 2020b), que defende práticas pedagógicas que deem respostas à diversidade dos estudantes ressalvando a importância da dimensão afetiva e relacional da pedagogia inclusiva, identificando como centrais ações que visam criar laços entre docentes e estudantes e desenvolver um sentimento de pertença à turma.

No entanto, alguns docentes entrevistados reconheceram não estarem suficientemente sensibilizados ou preparados para lidar com esta diversidade e

identificam outros constrangimentos que dificultam a sua ação inclusiva, como a frequência de percursos formativos pouco exigentes que dificultam a aquisição de pré-requisitos para o desempenho académico por parte dos estudantes (GF1, JC, pp. 6–7; GF1, RF, p. 9), o excesso de estudantes por turma, a extensão dos conteúdos programáticos (GF2, CF, p. 10; GF2, LP, p. 8), a ausência de concertação entre colegas (GF2, RS, p. 17) e a falta de formação especializada (GF2, AG2, p. 12) Estes fatores são apontados como limitadores aos desafios académicos e da capacidade de resposta às necessidades dos estudantes com NE (Fernandes & Almeida, 2007; Nogueira et al., 2023) uma vez que a existência das barreiras no contexto do ES deve-se sobretudo à falta de formação pedagógica e profissional de todos os atores académicos, principalmente, dos docentes os quais são os agentes fundamentais na inclusão dos estudantes, precisando, muitos deles, de realizar mudanças atitudinais e pedagógicas que deve ser iniciado com a formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças (Correia, 2017; Ferrari & Sekkel, 2007).

De igual modo, a perceção (JC, GF1, p. 10) de que a presença de estudantes com NE pode comprometer a rentabilidade dos grupos/turmas revela um discurso ainda ancorado em lógicas produtivistas e normativas da educação superior. A ideia de "rentabilidade" em termos de tempo, desempenho ou homogeneidade do grupo pode colidir com os princípios da educação inclusiva, que pressupõem a valorização da diversidade como um recurso pedagógico e não como um obstáculo (Ainscow, 2020; Ebersold et al., 2011). Este tipo de perceção por parte dos docentes pode, inclusive, contribuir para a marginalização dos estudantes com NE e para a reprodução de práticas de exclusão.

A formação contínua dos docentes em educação inclusiva no ES é, portanto, um imperativo, assim como a criação de condições estruturais para a gestão da diversidade em sala de aula. Neste percurso, a construção de diálogos entre os docentes com perspetiva de colaboração espontânea para reflexão e trocas de experiências sobre as práticas pedagógicas é também um desafio para a melhoria educacional e o alcance dos propósitos sociais do ser professor universitário (Eidelwein, 2005; Fernandes & Leite, 2013; Santos, 2014). A prática reflexiva e o trabalho cooperativo são muitas vezes experiências que impactam nas competências e atitudes da profissão docente (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Fomentar o conhecimento e a reflexão sobre cidadania, diversidade, preconceito e a problemática da homogeneização com ações de formação contínua leva ao

crescimento do interesse em abordar a diversidade e o respeito à diferença, ou seja, a importância da inclusão (Fernandes et al., 2016; Santos et al., 2015). O perfil de docentes inclusivos vem contribuir muito para o aumento da participação e inclusão do estudante, pois é dotado de valores e áreas de competência essenciais para a valorização da diversidade e apoio de todos os estudantes, relativamente ao processo de avaliação e identificação de necessidades, planeamento curricular (desenho universal) e pedagogia inclusiva, trabalho colaborativo com outros profissionais, e desenvolvimento profissional e pessoal (EASNIE, 2013; EASNIE, 2022; Pinheiro. 2019). Para Santos (2014), o professor que procura uma educação inclusiva precisa de refletir sobre as suas práticas de modo a torná-las mais flexíveis e acessíveis à aprendizagem dos estudantes com NE a partir de uma reconfiguração dos saberes teórico-metodológicos. Para isso é necessário um constante aprimoramento da formação profissional de modo a construir um olhar crítico e reflexivo sobre as questões científico-pedagógicas que envolvem a docência universitária. Ainda segundo a autora, a responsabilidade sobre a formação docente cabe às universidades, promovendo condições para que o professor invista no seu desenvolvimento profissional. O planeamento e realização anual de iniciativas de formação nas áreas pedagógica, relacional e técnica para docentes, mas também para toda a comunidade académica são fundamentais para a sensibilização e inclusão nos contextos institucionais (Pires, 2016).

Ainda do ponto de vista dos docentes, destaca-se como positiva a existência de equipas multidisciplinares no ensino básico e secundário, fator que tem contribuído para o desenvolvimento de respostas mais adequadas às necessidades dos estudantes nestes níveis de ensino e a ponderação da aplicação de modelos de inclusão aí implementados, também no ensino superior. O docente RF (GF1, p. 19) reforçou nesta linha argumentativa que havendo equipas especializadas de intervenção o "ónus (da inclusão) não estará no professor ou na turma (…)" e também se impunha que existissem neste nível de ensino. Esta constatação corrobora a literatura, que sublinha o papel crucial das estruturas de apoio técnico-pedagógico na promoção da inclusão quer no ensino básico e secundário como no ES (Antunes et al., 2020). Por outro lado, importa, neste contexto, refletir sobre o equilíbrio entre a promoção da autonomia e responsabilização dos estudantes e a disponibilização de apoios adaptados, alerta dado pelo docente AG2 (GF2, p. 18) que alega que "(…) se continuam a ter exatamente o mesmo tipo de "catering" que tinham no ensino secundário, (…) uma atenção desmedida às suas necessidades, isso pode prejudicar a sua autonomia". A literatura tem salientado que a autonomia

deve ser incentivada, mas sem descurar a implementação de medidas de suporte equitativas e eficazes, que não coloquem os estudantes em situação de desvantagem (Ainscow, 2020; Dantas, 2018; Pinheiro, 2019). Castro e Almeida (2016) reforçam ainda a importância de ser reconhecida a responsabilidade das IES, principalmente dos diretores de cursos e docentes, em acompanhar os percursos dos estudantes, com destaque na sua adaptação inicial, a fim de lhes proporcionar instrumentos de apoio para a redução e superação das dificuldades iniciais e ao longo das vivências académicas para poderem alcançar o sucesso que almejam. Nesse contexto argumentativo, Pires (2016) defende também a importância de se desenvolver a autonomia do estudante com NE nas IES com incentivo dos gabinetes de apoio, no primeiro ano do estudante, nomeadamente ao nível do contato direto com os docentes, para as necessárias adaptações, e já a partir do segundo ano, o estudante passar a exercer autonomia para informar os docentes das suas necessidades específicas e com o acompanhamento de docentes e diretores superarem as barreiras à aprendizagem.

A referência, por outro lado, a apoios extraescolares, como acompanhamento médico (C1, p. 2; T1, p. 2), explicações e recursos especializados (J1, pp. 2–3 e p. 4) aquando do percurso escolar no ensino básico e secundário, reforça a ideia de que o sucesso educativo destes estudantes resulta de uma rede de suporte diversificada, que ultrapassa o espaço escolar formal (Morgado, 2009). Este dado convida à reflexão sobre a articulação necessária entre diferentes serviços e estruturas, no sentido de assegurar uma abordagem holística à inclusão (UNESCO, 2020).

A literatura sobre inclusão no ES confirma que a atitude dos pares é um fator decisivo para o sentimento de pertença dos estudantes com NE (Fonsêca, 2023; Martins, 2011; Moriña, 2017). No entanto, o relato de experiências negativas com os pares, nomeadamente episódios de *bullying* (J1, p. 2) e discriminação (C1, p. 1) associados à aplicação de adaptações sobretudo no processo de avaliação, revela a persistência de barreiras atitudinais à inclusão plena também no ensino básico/secundário. Em contexto universitário a relação com os pares é igualmente um vetor crítico. Apesar da maioria dos estudantes reportar relações positivas, a maioria dos entrevistados também identificou episódios de desconforto ou dificuldades de socialização. Dois casos (C1, p. 2; J3, p. 5) foram claramente marcados por isolamento social. As experiências relatadas revelam que, mesmo em contextos aparentemente inclusivos, persistem barreiras atitudinais subtis à plena aceitação dos estudantes com NE.

De salientar ainda que a visibilidade da deficiência emerge como um elemento diferenciador: os estudantes com deficiências visíveis tendem a obter mais apoio espontâneo, ao passo que os que apresentam deficiências invisíveis, como dificuldades de aprendizagem, enfrentam maior incompreensão (Liasidou, 2022; Liasidou & Liasidou, 2023). Este fenómeno foi confirmado por docentes no estudo, que apontam para uma maior colaboração dos colegas em situações em que a limitação é mais evidente. A este propósito AG2 (GF2, p. 12) sublinhou que há maior colaboração dos colegas "quando a deficiência é física, quando é uma deficiência visível". Aqueles autores (2022;2023) sublinham mesmo, a este propósito, que é imperativo promover, junto dos estudantes, valores de empatia, reconhecimento da diversidade e justiça social, criando oportunidades de convivência positiva e significativa.

A entrada no ES surge, para muitos estudantes com NE, como uma transição pouco refletida, conduzindo por vezes à mudança de curso e à indefinição quanto ao futuro profissional. Este dado aponta para a necessidade de reforçar os mecanismos de orientação vocacional e de preparação para a transição, tanto no final do secundário como já no início da experiência universitária (Melo-Silva et al., 2004; Morgado & Cabral, 2020).

A escassa participação em atividades extracurriculares, apesar das experiências académicas serem referidas como marcantes, sugere que a inclusão formal pode não estar necessariamente acompanhada de uma inclusão vivencial e participativa, o que pode comprometer o sentimento de pertença dos estudantes (Fonsêca, 2023; Freire & Núñez-Nogueroles, 2024; Saldanha et al., 2013; Santos et al., 2018).

Os dados recolhidos evidenciam também que a família representa um elemento estruturante na trajetória académica dos estudantes com NE. Todos os participantes reconheceram o papel fulcral do apoio familiar não só no acesso, aspeto já abordado anteriormente, mas também na permanência no ensino superior. Esta constatação encontra fundamentação na literatura, que sublinha o papel da família como agente motivacional e facilitador do desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos estudantes com deficiência (Pinheiro, 2019; Santos, 2014). Contudo, emergem também dinâmicas ambivalentes nas relações familiares. Alguns docentes reportaram pressões familiares no sentido da sinalização dos estudantes para efeitos de implementação de adaptações

pedagógicas que beneficiem os mesmos (GF1. JC, GF1, p. 7 e p. 14; GF2, TL, p. 3), mas também resistência por parte de certas famílias, motivada pelo estigma associado ao rótulo de deficiência (GF1. PS, p. 14). Esta tensão reflete as ambiguidades vividas pela família no equilíbrio entre o desejo de proteção e o medo da discriminação (Pinheiro, 2019; Traqueia, 2015). Como refere Traqueia (2015), o estigma social pode ser internalizado, levando a atitudes protetoras que, embora bem-intencionadas, limitam a autonomia dos jovens.

A inclusão de estudantes com NE no ES constitui um processo multidimensional, no qual convergem fatores estruturais, institucionais e pessoais. Entre estes últimos, os fatores intrínsecos ao próprio estudante – como a sua condição, o autoconceito e a forma como comunica as suas necessidades – emergem como determinantes na construção de percursos académicos de sucesso ou de exclusão.

De acordo com os dados do estudo de caso em análise, os estudantes reconhecem que a sua limitação ou condição específica pode configurar um constrangimento real para a inclusão e o sucesso académico, influenciando diretamente os obstáculos encontrados. J3 (p. 2) refere mesmo que "(…) depende do tipo de necessidade que cada um tem, pois há pessoas que têm mais necessidades educativas especiais do que outras e isso pode ser impeditivo para a frequência do ensino superior". Tal constatação vai ao encontro da literatura que alerta para a interdependência entre as características individuais e os contextos institucionais, reforçando que as necessidades específicas e a deficiência não são apenas uma condição médica ou funcional, mas também uma construção social que se concretiza em barreiras atitudinais e organizacionais. Nesse sentido, a forma como cada estudante vivencia e representa a sua condição pode ter implicações significativas no seu envolvimento académico (Bartolo, 2023; Borges et al., 2022; Castro & Almeida, 2016; Correia, 2004; Sá et al., 2015; Santos, 2014; Traqueia, 2015; WHO, 2011).

Por outro lado, neste âmbito, destaca-se uma dificuldade relevante identificada no discurso docente: a maior sensibilidade para com limitações visíveis, em detrimento das condições não evidentes que é notória no testemunho de JC (GF1, p. 7) quando refere que "(…) aquela limitação física não representa rigorosamente nada, ela foi sempre a melhor aluna da turma (…) E quando falamos de quem é invisual ou amblíope é uma coisa e depois temos estes outros tipos de défices, de atenção por exemplo, que são coisas estranhas que começam a aparecer dentro das

salas de aula que essas são difíceis de explicar". Também RS (GF2, p. 17) defende neste sentido que "(…) eu acho que há aqui limite entre a nossa consciência de facilitar a inclusão e a nossa exigência como docente, e que às vezes parece que um se sobrepõe ao outro e agora nos últimos tempos, com este perfil de alunos, de ansiedade, de dislexia, eu às vezes, não sei muito bem até onde é que posso exigir (…) que até me deixam de alguma forma desconfiada". Esta posição dos docentes reforça um fenómeno paradoxal denominado "dilema da revelação" (dilemma of disclosure) (Newham, 2020; Rooney, 2019, citados por Liasidou, 2023). Por um lado, os estudantes com NE devem passar por um processo de "biocertificação" (Sarret, 2016, citado pelo mesmo autor, 2023), construindo uma narrativa convincente sobre a sua limitação ou deficiência para aceder a benefícios relacionados com a mesma. Por outro lado, ao revelar a sua limitação, correm o risco de serem acusadas de mentir, exagerar, serem preguiçosas ou de tentar explorar o sistema para obter apoio e justificar uma eventual falta de produtividade. Como apontam Brown e Leigh (citados por Liasidou & Liasidou, 2023), condições invisíveis, menos conhecidas ou contestadas são descartadas como invenções, simulações ou atos de estudantes fundamentalmente preguiçosos ou sobrecarregados à procura de validação. Mais uma vez, a assimetria no reconhecimento das necessidades educativas aponta para a persistente fragilidade na formação docente em educação inclusiva no ES, frequentemente centrada nos aspetos normativos ou logísticos e menos nas dimensões relacionais e psicopedagógicas.

Um dos aspetos mais relevantes destacados pelos estudantes e docentes entrevistados prende-se com o autoconceito. Este é referido como um fator decisivo para a inclusão, funcionando tanto como facilitador quanto como inibidor. Há estudantes que encaram a sua limitação com normalidade alegando, mesmo que sejam "traços da minha personalidade" (I1, p. 18) ou que essa postura releva um trabalho de autorregulação sublinhando que este facto é construído pelo estudante. J2 (p. 6) reforça mesmo nesta linha argumentativa que "Sou autónomo e independente, mas faço muito para que assim seja". Por outro lado, os docentes reconhecem que muitos estudantes demonstram dificuldade em aceitar a sua condição, o que compromete a sua abertura para comunicar necessidades e aceder a apoios. MJ (GF1, p. 12) refere que "(…) quem fala já tem um espírito de abertura, agora, há muita gente que não fala e a gente vê na sala de aula por determinados comportamentos que há ali alguma coisa (…). Alguns autores corroboram esta visão, indicando que um autoconceito positivo está associado a uma maior

proatividade, autorregulação e capacidade de solicitar ajuda, fatores essenciais para o sucesso académico. Por outro lado, a negação ou ocultação da condição pode levar à exclusão silenciosa, perpetuando situações de desvantagem (Ciantelli et al., 2020; Liasidou, 2022; Liasidou & Liasidou, 2023).

Os dados sugerem ainda que os estudantes que assumem abertamente o seu estatuto de estudante com NE e comunicam atempadamente as suas necessidades conseguem, com maior eficácia, aceder aos apoios institucionais e ajustar o percurso académico às suas condições. Esta observação reforça a importância do *empowerment* dos estudantes com NE e da criação de ambientes educativos em que a autorrevelação seja acolhida e não estigmatizada (Dantas, 2015). Esta comunicação eficaz requer também um corpo docente sensível e capacitado para interpretar, acolher e responder de forma ajustada a tais necessidades.

Eixo de investigação 3 – Desafios sistémicos e de contexto

A inclusão de estudantes com NE no ES e na IES em análise não se define e depende apenas de ações pontuais ou práticas institucionais isoladas, mas está profundamente condicionada por fatores sistémicos e de contexto que atravessam o tempo e as estruturas sociais e educativas. Assim, nesta fase do trabalho de investigação procuraremos responder à seguinte questão:

Q1 - Como é que os fatores sistémicos e de contexto influenciam as respostas de inclusão da IES?

A análise dos dados recolhidos no estudo de caso revela que, apesar de alguns avanços normativos, persistem obstáculos de natureza estrutural que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com NE no ES. Um dos momentos mais críticos identificados no percurso dos estudantes é a transição do ensino secundário para o ES, caracterizada como uma etapa cheia de incertezas e escasso apoio. Esta fragilidade na transição de níveis de ensino, comum a muitos estudantes, torna-se particularmente agravada para aqueles com NE, que muitas vezes não encontram serviços articulados ou políticas públicas que garantam continuidade nos apoios anteriormente recebidos (Costa, 2021). Alinhados com esta posição, os estudantes mostram a sua apreensão e ansiedade com o desafio, denunciando falta de estruturas de apoio nesta fase do seu percurso escolar e referem que "A transição para o ensino superior acho que é difícil para toda a gente.

Eu ou menos estava na minha cidade e conhecia algumas pessoas que foram para o curso" (J1, p. 4). Outro estudante (T1, p. 4) manifestou os seus anseios nesta fase e questionou-se "Será que me vou adaptar? Como é que me vou adaptar e como é que eu vou lidar com os problemas novos que vão aparecer sem o apoio do costume?" Este estudante questiona a falta de acompanhamento de apoio e estruturas de apoio que havia beneficiado ao longo do seu percurso ao nível do ensino básico e secundário e que deixaria de usufruir nesta nova etapa escolar. Assim, como é defendido por vários autores (Antunes et al., 2020; Pestana, 2023; Pinheiro, 2019), é preciso equacionar-se a continuidade de políticas de apoio no ES, idênticas às aplicadas nos ciclos de ensino anteriores, sustentadas no modelo preconizado pelo DL 54/2018.

Do ponto de vista dos docentes, também se reconhece a ausência de políticas públicas claras e sustentadas sobre a inclusão no ES delegando para as instituições e, em última instância, para os próprios docentes, a responsabilidade de operacionalizar estratégias de apoio. JC (GF1, p. 1) refere mesmo que "(…) o ministério da tutela (…) não quer saber rigorosamente nada, da forma como estes alunos (com NE) chegam aqui". Já PS (GF1, p. 13) salienta que (…) tínhamos esse peso em nós, de decidir o que é que fazia a justiça, portanto, nós não queremos beneficiar, nós queremos colocá-lo (ao estudante com NE) num patamar de igualdade". Esta desresponsabilização do Estado coloca o ónus da inclusão nos docentes, sem qualquer proteção normativa, acentuada muitas vezes por ausência de políticas institucionais, e cria disparidades entre instituições e contextos, agravando, assim, as desigualdades já existentes (Baptista et al., 2022; Castanheira, 2013; Figueiredo et al., 2024; Pinheiro, 2019). Baptista et al. (2022) salientam mesmo as desigualdades entre institutos politécnicos e universidades alegando que os primeiros têm respostas mais adequadas para os estudantes com NE (Antunes et al., 2020; Figueiredo et al., 2024). Embora a autonomia das instituições seja importante uma vez que através dela as universidades e os politécnicos visam implementar modelos de governabilidade e gestão capazes de responder à competitividade do mercado e aos interesses das próprias instituições (Veiga et al., 2014), é fundamental que os governos atuem de forma a garantir que os direitos de todos sejam atendidos. Nesse sentido, a criação de marcos regulatórios e legislativos capazes de uniformizar a ação de todas as IES, sustentada por uma estratégia nacional ampla a este nível que procure o fortalecimento das ações para inclusão no ES parece ser crucial para a equidade de todos (Baptista et al., 2022; Castanheira, 2013; Figueiredo et al., 2024; Pinheiro, 2019). Para isso, são

fundamentais “medidas sistemáticas e legais nas universidades” que regulem os direitos e a concessão de apoios, para poderem aceder e terem uma permanência no ES (Santos et al., 2015). Neste sentido, Castanheira (2013) considera que em Portugal continua a existir uma grande disparidade de apoios, de processos e de regulamentação, de uma universidade para outra e desta forma, se em algumas instituições de ES são reconhecidas boas práticas a este nível, outras apenas respondem a pedidos avulso dos estudantes e suas famílias, o que o autor denominou de “serviços mínimos”. A verdadeira inclusão no ES em Portugal só será possível com uma verdadeira legislação nacional aplicável e enquadradora da regulamentação e das práticas associadas (Borges et al., 2017; Díez & Rodríguez, 2015; Fernandes et al., 2016; Moriña, 2017; Nogueira et al., 2023; Santos et al., 2015; Santos, 2018).

A falta de acompanhamento médico regular e sistemático é outro entrave estrutural com impacto significativo. O diagnóstico tardio de muitas condições, aliado à falta de articulação entre os serviços clínicos e educativos, compromete a identificação atempada das necessidades e a sua resposta adequada (Figueiredo et al., 2024; WHO, 2011). Esta ausência de um modelo intersectorial de apoio não só afeta o rendimento académico como acentua sentimentos de exclusão e invisibilidade entre os estudantes com NE. M1 (p. 5) refere neste sentido que “Eu vivia exausta e não sabia do que era. O meu diagnóstico já veio tarde e vivi a licenciatura e o mestrado fisicamente doente, constantemente doente e isso nunca tinha uma justificação”. Salientou que “como não estava diagnosticada não tive apoios específicos” (p. 4). A ausência de planos de transição personalizados e a desarticulação entre os sistemas educativo e de saúde reforçam um cenário de vulnerabilidade neste momento determinante do percurso formativo (Pallisera et al., 2016).

Se a sinalização e o diagnóstico podem orientar as respostas médicas e até pedagógicas, o rótulo pode, por outro lado, trazer comportamento discriminatório, estigma e exclusão. Assim, no plano sociocultural, os dados evidenciam a presença de estigma em relação às pessoas com deficiência ou com NE. Este estigma manifesta-se em diversos níveis: nas representações sociais que os associam a menor competência académica e profissional, no receio dos próprios estudantes em declarar as suas condições e na fraca preparação dos docentes para lidar com as limitações dos estudantes. A ocultação das limitações por parte dos estudantes, por medo de discriminação ou de rótulos, constitui uma estratégia de autodefesa que,

paradoxalmente, compromete o acesso aos recursos disponíveis e às adaptações necessárias (Ciantelli et al., 2020; Liasidou, 2022; Liasidou & Liasidou, 2023). Nesta linha argumentativa I1 (p. 18) referiu que "(…) as pessoas não estão socialmente dotadas da capacidade de lidar com pessoas que sejam diferentes. E a culpa não é necessariamente delas, é porque (…) nunca lidaram com ninguém assim". M1 (p. 5) alega por seu lado que:

> Se o meu diagnóstico tivesse vindo mais cedo, teria transformado muito o caminho, tinha-me ajudado numas coisas, mas eu acho que me podia ter privado de outras. Porque há diagnósticos que infelizmente continuam a ser rótulo e uma porta fechada. (…) eu só posso dizer que sou autista depois do meu valor estar provado. Porque se as pessoas sabem primeiro que sou autista e depois que eu sou competente, eu nunca vou ser tão competente. (…) E querendo ou não, falamos cada vez mais das pessoas tirarem as máscaras, serem quem são, mas a sociedade não está pronta.

Também T1 (p. 3) enaltece que "sinto que as pessoas com autismo, com dislexia e défice de atenção, por exemplo, sempre foram catalogadas como pessoas burras, que não são esforçadas e isso pode ser desmotivador para continuarem os estudos (…) faltou reforço e *feedback* positivos". C1 (p. 6) enaltece mesmo que "Eu nunca disse nada a ninguém que tinha dislexia, talvez por vergonha. Porque se eu tivesse apoio (…) acredito que fosse olhada de lado, porque aparentemente fisicamente sou igual aos outros e não queria passar por esse tipo de conflitos".

A posição destes estudantes conduz-nos àquilo que poderemos denominar de "NE ou deficiências invisíveis", que, por um lado, são desconsideradas e conduzem inúmeros estudantes no ES ao fracasso e até abandono académico, por outro, a sua sinalização conduz, também ela, a caminhos discriminatórios. De facto, um problema significativo relacionado com pessoas com NE invisíveis reside na sua frequente relutância em divulgar essas necessidades específicas, devido a atitudes discriminatórias que surgem não só da predominância de conceções arbitrárias de "normalidade" – alinhadas com discursos elitistas e de capital humano no ES – mas também da falta de reconhecimento da existência dessas deficiências. Por outro lado, a expectativa de se autoproclamar ou exibir "marcas" da sua limitação para aceder a "ajuda" e "apoio" reforça representações das pessoas com ontologias subjugadas e dependentes, ao mesmo tempo que silencia a necessidade de problematizar e desafiar a legitimação de discursos, políticas e práticas capacitistas que criam e perpetuam desigualdades de poder e relações sociais hierárquicas (Liasidou & Liasidou, 2023). O estudante com NE não deveria ter a responsabilidade de se "denunciar"; a instituição deverá antes promover uma

cultura inclusiva que proporcione respostas holísticas em que a autodeclaração se torne desnecessária. As dimensões críticas dos esforços para criar espaços mais inclusivos no ES continuam a ser suplantadas por medidas de apoio de carácter compensatório e remediativo, centradas em "cuidar dos estudantes com deficiência ou NEE e compensá-los" (Beauchamp-Pryor, 2013), os quais são frequentemente esperados a autoidentificar-se como estando "em necessidade" de apoio e/ou de recursos adicionais (Newham, 2020; Ryan, 2011). Este processo reforça orientações deficitárias através da manutenção de estereótipos, estruturas de poder desiguais, culturas de exclusão e práticas marginalizadoras (Rooney, 2019), em vez de questionar normas institucionais dominantes e barreiras capacitantes (Gibson, 2012). Nesse cenário, é possível inferir ainda que não deve haver um protagonismo de certos atores, ambientes ou estratégias, o que indica o necessário abandono de práticas isoladas, meramente instrumentalizadas e assistencialistas, no âmbito do contexto universitário. Devem-se avaliar cuidadosamente as ações executadas, que, por vezes, são centralizadas somente nas dificuldades dos estudantes com NE, deixando assim a oportunidade de se construírem iniciativas inclusivas universalizadas (Cabral, 2017). Os docentes do presente estudo denunciaram igualmente a inexistência de políticas institucionais holísticas, capazes de promover respostas universais e simultaneamente diferenciadas. Esta lacuna é particularmente grave, pois impede a construção de ambientes onde todos os estudantes possam beneficiar de estratégias pedagógicas inclusivas sem dependerem da sua condição ou do reconhecimento formal da mesma (Booth & Ainscow, 2011). Neste contexto argumentativo os docentes defenderam igualmente respostas inclusivas preventivas e para todos os estudantes, como por exemplo com disferia de género (GF2, RS, p. 5), estudantes com comportamentos disruptivos (GF2, RS, p. 19) e estudantes estrangeiros (GF2, MA, p. 6; GF2, AG2, p. 19). Uma docente reforça mesmo a ideia da necessidade de respostas holísticas afirmando que: "Eu não estou a referir-me apenas aos alunos com NE. Cada aluno deveria ter a possibilidade e a oportunidade de potenciar ao máximo o desenvolvimento das suas competências (…)" (GF2, AT, p. 22).

A ausência de percursos alternativos e flexíveis no ensino superior é outro entrave reportado, evidenciando uma rigidez institucional pouco compatível com os princípios da educação inclusiva. A integração de estudantes com NE no ES português tem sido um desafio que exige a construção de percursos académicos alternativos e flexíveis, que superem a rigidez dos modelos tradicionais de acesso e progressão. Diferentes estudos e análises recentes apontam para a necessidade de

adoção de medidas que garantam uma verdadeira educação inclusiva, não se limitando apenas ao acesso, mas abrangendo também a permanência e o sucesso académico destes estudantes (Baptista et al., 2022; Guerreiro et al., 2025; Marinho-Araújo et al., 2024; Nogueira, 2023). Assim, para além das vias de acesso diferenciado, acompanhamento personalizado e flexibilidade curricular, é necessário que o ES e as universidades em particular disponibilizem também elas ofertas formativas mais flexíveis e/ou alternativas (Ferrari & Sekkel, 2007). Apesar de algumas universidades portuguesas terem implementado experiências promissoras de trajetórias alternativas, persiste a falta de uma política coordenada e regulamentação específica que assegure a sustentabilidade e reconhecimento institucional dessas práticas. O desafio reside em garantir que tais percursos se consolidem como norma e não exceção, promovendo a verdadeira inclusão educativa. A diferenciação pedagógica, implementada com o recurso a ofertas formativas diferenciadas ou tornando as já existentes acessíveis aos estudantes com algum tipo de NE, está, pois, longe de ser entendida como um recurso de equidade, e é por vezes vista como fator de exclusão, por não responder de forma eficaz às exigências do mercado de trabalho ou por comprometer padrões uniformes de exigência (Baptista et al., 2022). Esta tensão entre equidade e excelência permanece como um desafio não resolvido e está expressa nas palavras de alguns docentes entrevistados. JC (GF1, p. 6) refere mesmo "Nós olhamos para uma turma (…) há nitidamente alunos que não deviam estar ali, deviam estar noutra coisa qualquer. Só que nós temos um sistema que empurra as pessoas todas para os mesmos locais. (…) pode ser uma pressão social, mas na verdade neste momento as pessoas acabam por desembocar todas, exatamente no mesmo sítio, quando nitidamente não era essa a vocação deles". RF (GF1, p. 4) até concorda que "seja elaborado um plano alternativo, mas para isso são precisos recursos humanos e é preciso que haja uma intervenção efetiva nesse domínio, porque neste momento não há". Segundo Rodrigues (2004), a Universidade deve manter seus padrões de exigência, de conhecimento e de pesquisa, mas deve refletir que uma educação de qualidade é uma educação em que todos, independentemente das suas diferenças, tenham condições de equidade para aprender, uma educação nos valores da cooperação, do coletivo, da inclusão em que não haja estudantes deixados para trás.

Por fim, tanto estudantes como docentes apontam a falta de reivindicação de direitos por parte dos próprios estudantes com NE como uma limitação à sua inclusão. Esta passividade pode ser entendida como consequência do estigma, da falta de confiança e da inexistência de espaços institucionais de escuta e

participação. Como é sublinhado por vários autores (Ciantelli et al., 2024; Lins-Vieira de Melo et al., 2019; Van Meter, 1993), a promoção da cidadania plena das pessoas com NE implica não só acesso aos recursos, mas também oportunidades efetivas de participação e voz nos processos que lhes dizem respeito. J3 (p. 2) referiu neste âmbito que "Ainda há muito estigma na sociedade, mas na minha opinião é um pouco culpa nossa. Damo-nos pouco a conhecer à sociedade, lutamos pouco pelos nossos diretos". Também a posição de C1 (p. 6) vai neste sentido quando afirma que "(…) muitas dessas pessoas, tentam-se esconder, ou porque têm vergonha ou porque acham que não vão ser aceites (…). A docente AT (GF2, p. 3) alega que "Eu acho que alguns deles não o fazem (reporte de estudante com NE) por questões de estigma" e AG2 (p. 3) adianta que "haverá possivelmente (…) algum estigma relativamente a questões de saúde mental (…). Neste sentido, para uma inclusão efetiva, consideramos importante a participação ativa de todos, no sentido de se promover a interação nos diversos setores institucionais, promovendo oportunidades de conhecimento e aprendizagem na vida comunitária. Rodrigues (2014) reforça ser fundamental essa participação plena quando se trata de pessoas com NE, porque na sua vida autónoma faz a diferença ter apoios, relações e interações sociais para a sua qualidade de vida.

Neste cenário, a inclusão no ES continua condicionada por uma série de barreiras sistémicas que ultrapassam a ação isolada de docentes ou serviços. A transformação desta realidade exige políticas públicas robustas, investimento institucional consistente e, sobretudo, uma mudança cultural que valorize a diversidade como dimensão constitutiva da qualidade educativa.

Falar de educação inclusiva, é falar "de uma sociedade inclusiva, de uma escola inclusiva, de uma saúde inclusiva, de uma segurança social inclusiva" (Santos et al., 2019, p. 16), Assumir esta via, é entender e reconhecer que o planeamento centrado na pessoa, aliado à autodeterminação, são indispensáveis para que os estudantes se manifestem, para que sejam ouvidos, para que se tornem pessoas autónomas nas tomadas de decisão que podem estar "erradas" (Mendes, 2019; Santos et al., 2019). É terem oportunidade de evolução e de aprenderem a participar e a tornarem-se elementos ativos na comunidade que, por sua vez, vai reconhecendo a individualidade e diversidade de cada pessoa e os seus direitos à participação (Mendes, 2019).

A inclusão de estudantes com NE no ES, como vimos pelo estudo de inúmeros fatores relativos à IES em análise, é profundamente influenciada pelos fatores de contexto — entendidos aqui como o ambiente físico, social, relacional e cultural em que se desenrola a experiência académica. Os dados recolhidos no estudo de caso e anteriormente analisados apontam para a relevância da forma como os estudantes são acolhidos por parte dos agentes educativos, nomeadamente docentes e pares. De facto, um ambiente relacional positivo reforça o sentimento de pertença, condição essencial para o sucesso académico e a permanência no ensino superior (Ainscow, 2020; Tinto, 2017). Esta dimensão relacional é frequentemente negligenciada nas políticas inclusivas centradas apenas em respostas técnicas ou administrativas, mas assume uma centralidade evidente nas narrativas dos estudantes.

Os docentes do presente estudo, por outro lado, reconhecem que muitas das soluções para a inclusão efetiva não podem ser exclusivamente normativas ou provenientes de diretrizes ministeriais. Consideram que as medidas mais eficazes são aquelas que emergem do conhecimento concreto dos casos, da sensibilização das pessoas envolvidas e da adaptação às especificidades do contexto local. Esta posição é ilustrativa da crítica à uniformização das políticas inclusivas, frequentemente concebidas de forma centralizada e descontextualizada das realidades institucionais (Carvalho & Veiga, 2024;2025; Hernámdez-Saca, 2023). Como afirmam os próprios docentes (GF1, IF, p. 18; GF1, PS, p. 16): “as soluções têm que ser mais locais, mais no contexto”, o que remete para a necessidade de políticas de base territorial, com autonomia para resposta ajustada e sensível à diversidade. Constatamos assim, a necessidade de uma política institucional de acolhimento, acompanhamento e envolvimento dos estudantes com NE que possa provocar uma mudança na cultura e clima institucional que fomente boas práticas de inclusão e o reconhecimento dessas ações por toda a comunidade académica com solidariedade, cooperação e entreajuda aos estudantes com NE.

Os estudantes consideraram também as características do espaço académico e da sua envolvência como fator importante, destacando esse aspeto como determinante na sua autonomia, bem-estar e inclusão. Os estudantes entrevistados (I, p. 9 e p. 13; T, p. 3 e p. 5) sublinharam que ambientes acolhedores e próximos, típicos de instituições situadas em localidades de menor dimensão, promovem uma maior segurança e autonomia, especialmente para estudantes com limitações físicas. Esta ideia está em consonância com um estudo realizado por Amado et al.

(2013) que defende que as pequenas cidades constituem contextos privilegiados para aplicar estratégias de *walkability* como forma de promover comunidades mais inclusivas, devido à sua escala, simplicidade e maior capacidade de adaptação. Assim, a menor azáfama e a maior proximidade das pessoas facilitam a mobilidade, o acesso aos serviços e a construção de relações interpessoais significativas, mas também a menor complexidade infraestrutural, a menor resistência ao redesenho urbano e o maior impacto relativo, isto é, pequenas mudanças com um impacto mais significativo na qualidade de vida e na inclusão social dos cidadãos.

Podemos, pois, afirmar que também os fatores de contexto – desde as caraterísticas da localidade até às condições físicas e ao clima relacional da instituição – devem ser compreendidos não como elementos acessórios, mas como componentes estruturantes da inclusão. A ausência de atenção a estas dimensões pode comprometer o impacto de medidas formais e perpetuar situações de exclusão invisível. Como tal, torna-se necessário repensar as estratégias institucionais, promovendo uma abordagem mais holística, participativa e situada que reconheça a importância dos contextos sociais e humanos na vida académica dos estudantes com NE (UNESCO, 2021).

Conclusões

A inclusão de estudantes com NE no ES permanece um desafio multifacetado, cuja compreensão exige ultrapassar abordagens fragmentadas ou lineares. O estudo de caso analisado evidencia a presença de barreiras persistentes nos planos sistémico, contextual, institucional e individual, refletindo a necessidade de um novo paradigma interpretativo e reforça, nesse sentido, que a teoria da complexidade de Edgar Morin, a bordagem sociocultural de Vygotsky e a crítica de Skliar (2006) às dicotomias normativas se revelam instrumentos fundamentais para repensar a inclusão neste nível de ensino. Edgar Morin (2000, 2005) propõe um pensamento que rejeita a compartimentalização do conhecimento e valoriza a articulação entre as diversas dimensões da realidade. Para o autor, compreender um fenómeno como a inclusão implica reconhecer a interdependência entre a pessoa e o contexto, entre o individual e o institucional, entre o biológico, o social e o cultural. Com base nesta premissa, podemos sistematizar os dados recolhidos no seguinte modelo explicativo:

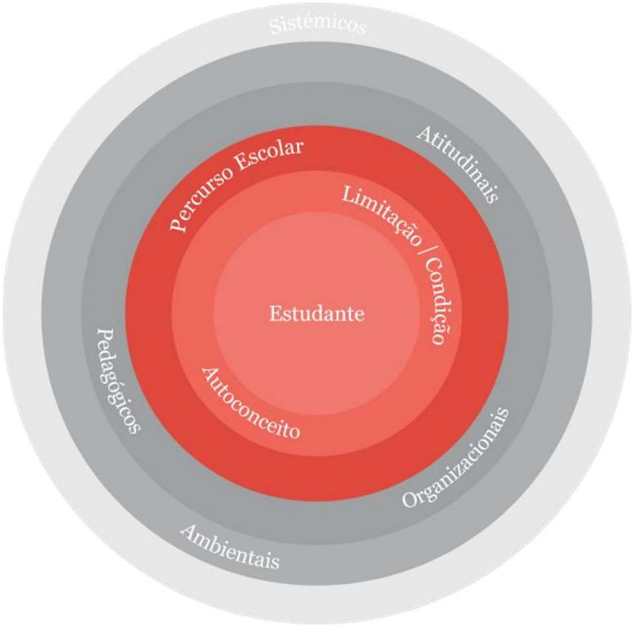


Figura 2 – Dimensões da educação inclusiva no ensino superior (Fonte: elaboração própria)

Os fatores sistémicos referidos, como a ausência de políticas públicas claras que suportem, apoios na transição para o ES, apoios médicos e terapêuticos, a existência de percursos académicos flexíveis/alternativos, políticas institucionais inclusivas que promovam respostas holísticas para todos os estudantes, as revindicações dos direitos dos estudantes com NE e ainda a existência de estigma social alimentado por posições discriminatórias, não podem ser vistos isoladamente. Também os fatores de contexto enunciados, a ausência de uma cultura relacional de inclusão, as características do espaço e localidade académicos inadequadas à promoção da autonomia e autodeterminação das pessoas com NE podem revelar um ecossistema de exclusão que se autorreproduz, dificultando a criação de ambientes académicos verdadeiramente inclusivos. Morin (2005) alerta que "o real é tecido de complementaridades e antagonismos inseparáveis" (p. 36), o que significa que a inclusão não pode ser pensada apenas como responsabilidade dos estudantes ou dos docentes, mas como uma construção coletiva, multidimensional e em constante diálogo.

De salientar que tanto os estudantes como os docentes entrevistados no estudo apontam a ausência de políticas públicas eficazes como um dos maiores entraves à inclusão. Os docentes referem a falta de orientação institucional e a inexistência de estratégias concertadas que lhes permitam agir de forma sistemática. Esta fragmentação é, como aponta Morin (2000), um dos maiores perigos do pensamento simplificador.

A ausência de mecanismos institucionais sólidos de comunicação e colaboração entre escolas, MECI e as IES compromete seriamente a equidade no acesso e a continuidade educativa destes estudantes, contrariando os princípios consagrados na legislação nacional e em orientações internacionais (Decreto-Lei n.º 54/2018; UNESCO, 2020). Ficou evidente que a transição continua a ser encarada, em grande medida, como uma responsabilidade individual dos estudantes e das suas famílias, em vez de ser promovida como um processo sistematizado, coordenado e sustentado por políticas educativas integradas. A falta de preparação, de informação acessível e de orientação vocacional contribui para escolhas pouco informadas, desajustadas às necessidades e potencialidades dos estudantes com NE, resultando muitas vezes em situações de desmotivação, mudança de curso ou até abandono do ES (Alves et al., 2019; Alves, 2020; Pinto & Carvalho, 2022). Segundo Stodden, Conway e Chang (2003), a ausência de um planeamento individualizado da transição pode comprometer não só a escolha informada do curso, mas também o desenvolvimento de um projeto de vida coerente e sustentável.

Além disso, a inexistência de práticas consistentes de partilha de informação entre níveis de ensino impossibilita que as IES planeiem, com antecedência, a implementação de medidas de apoio adequadas. Como apontado por vários docentes e estudantes entrevistados, a chegada de um estudante com NE à instituição frequentemente acontece sem qualquer notificação prévia ou informação relevante, inviabilizando a criação de planos de apoio pedagógico individualizados e o ajustamento dos contextos de aprendizagem (Castanheira, 2013; Costa, 2021; Fernandes & Almeida, 2007; FOTIM, 2011; Melo-Silva et al., 2004; Morgado & Cabral, 2020; Pallisera et al., 2016; Stodden et al., 2003).

A falta de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior em Portugal, sustentada também pelas conclusões do presente estudo, representa um obstáculo à inclusão educativa plena, exigindo uma abordagem estratégica e cooperativa entre todos os agentes envolvidos. O futuro da educação inclusiva depende, em grande medida, da capacidade do sistema educativo de assegurar transições justas, equitativas e sustentadas. Neste sentido, torna-se urgente o desenvolvimento de programas de transição estruturados, com a participação ativa das escolas secundárias, serviços de apoio especializados, família e IES. A criação de protocolos de articulação interinstitucional, a formalização de canais de comunicação e a implementação de práticas preventivas, e não apenas reativas, são passos

fundamentais para garantir que os estudantes com NE tenham uma transição bem-sucedida e uma experiência académica inclusiva e positiva.

Por outro lado, os próprios docentes reconhecem que as soluções para a inclusão têm de ser construídas localmente, com base no conhecimento concreto dos casos e na sensibilização da comunidade académica. Este reconhecimento ecoa a ideia de "contextualização do conhecimento" proposta por Morin, onde a ação educativa deve ser situada, adaptada e relacional.

No que diz respeito à implementação de medidas inclusivas que proporcionem a permanência dos estudantes na IES, constatámos que o apoio específico aos mesmos é manifestamente insuficiente e caracteriza-se por práticas informais, pontuais e desiguais. De facto, os estudantes com NE não se sentem verdadeiramente incluídos, seja por não encontrarem condições organizacionais que permitam aceder a serviços de apoio de acessibilidade, seja por se sentirem estigmatizados ao revelarem as suas limitações, seja ainda por respostas pedagógicas discriminatórias e excludentes. A acessibilidade ao currículo, tal como atualmente assegurada na IES em análise, mostra-se limitada, pouco estruturada e insuficiente para garantir a equidade no acesso, permanência e sucesso académico dos estudantes com NE.

Contudo, como salienta Vygotsky, as diferenças deveriam ser vistas como oportunidade de construção de conhecimento coletivo. Para tal, é necessário fomentar uma cultura de diálogo, onde os estudantes possam partilhar as suas necessidades e experiências sem receio de julgamento ou inferiorização. Na mesma linha de pensamento, Vygotsky (1993) reforça que é precisamente na diferença que emergem os maiores ganhos psicossociais, pois esta estimula novas formas de pensamento, linguagem e ação. Tendo como base este desiderato, a IES deve, pois, encarar a inclusão dos estudantes com NE como uma oportunidade de refletir sobre o seu desígnio social que se prende com o direito à educação de todos, sem deixar ninguém para trás. Para isso deve almejar a implementação de uma política institucional que se traduza em normativos internos que tenham claramente definidos objetivos para a inclusão de todos os estudantes, independentemente de terem NE, a criação de equipas pedagógicas multidisciplinares com formação especializada que possa apoiar todas as estruturas da instituição nas respostas educativas, nomeadamente docentes, funcionários e estudantes, canais de comunicação eficazes entre as organizações de ensino, entre instituições parceiras

e intersectoriais, acesso a materiais, equipamentos e plataformas digitais de usabilidade universal, promoção de práticas pedagógicas atendendo ao desenho universal para a aprendizagem, onde todas as competências e características dos estudantes sejam avaliadas e valorizadas. Todos têm valências que devem ser enaltecidas e valorizadas e neste sentido a cultura inclusiva da instituição deve abandonar aquilo que Carlos Skliar (2006) denuncia como uma lógica binária na educação, onde os estudantes com NE ou deficiência são vistos como "os outros", os "incompletos" que precisam de correção ou compensação. Esta dicotomia gera práticas educativas assimétricas e paternalistas, nas quais o estudante com NE é tolerado, mas não reconhecido em igualdade de condições.

Os dados do estudo evidenciam exatamente esta lógica: muitos docentes consideram que certos estudantes "não têm perfil" para o ES, recusando a possibilidade de percursos diferenciados ou alternativos. A diferenciação pedagógica é frequentemente vista como um obstáculo e não como um direito, reforçando a ideia de que o "normal" é o padrão a que todos devem aspirar.

Skliar propõe uma viragem epistemológica e ética: incluir não é "tornar igual", mas reconhecer o outro como legítimo na sua diferença. Esta abordagem implica questionar profundamente os currículos, as normas institucionais e as representações e estigmas sociais sobre as NE e a deficiência. Este trabalho deve ser dirigido a docentes, estudantes sem NE, mas também às famílias daqueles estudantes e aos próprios. Ao longo do seu percurso escolar todos os estudantes devem ser estimulados a acreditar no seu potencial e no seu desenvolvimento, aspirando à sua autodeterminação e à vivência da sua plena cidadania. Os serviços escolares, nomeadamente aqueles ligados à orientação escolar e profissional, devem preconizar e ambicionar que todos os seus utentes tenham aspirações de chegar "mais além", de criar condições para o prosseguimento dos seus estudos, o término do ensino obrigatório, o acesso ao ES, a conclusão dos seus percursos académicos e ingresso no mercado de trabalho.

A inclusão, nestes termos, não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas essencialmente ética e política. Implica desconstruir visões normalizadoras, investir em formação docente contínua, promover políticas institucionais robustas e, sobretudo, valorizar o contributo singular de cada estudante no projeto educativo comum.

Como defendem Morin, Vygotsky e Skliar, a educação inclusiva não se faz pela via da assimilação, mas pela via da escuta, do reconhecimento e da convivência. Um ES que acolhe verdadeiramente a diversidade é aquele que se pensa e se organiza a partir dela.

Limitações e sugestões para investigações futuras

O estudo apresentado não está isento de limitações, sendo o principal o facto de se basear em entrevistas, numa perspetiva de história de vida pessoal, quer de estudantes, quer de docentes, pelo que os resultados são limitados às suas perceções e ao contexto investigado, sendo que outros participantes poderiam eventualmente trazer outras perspetivas em relação ao objeto da investigação. No entanto, a riqueza dos testemunhos fez-nos equacionar alguns fatores importantes para a construção de um ambiente académico acolhedor e inclusivo, alguns que vão ao encontro dos resultados da generalidade, mas ainda escassas investigações de contexto, existentes a propósito das IES em Portugal, e outros acrescentam inquietações e interrogações novas que contribuem para a melhoria e expansão do conhecimento neste domínio do saber.

Tratando-se de um estudo pioneiro na IES em causa e considerando a inclusão como multifatorial e multidimensional, as possibilidades de investigação que ele abre são inúmeras. As linhas de investigação poderão seguir uma perspetiva sistémica procurando temas mais abrangentes ou mais de contexto, perspetivando vários ângulos de abordagem do tema da inclusão na IES em análise. Assim, nos primeiros poderíamos incluir temas como a aplicação dos modelos de inclusão dos ensinos básico e secundário ao ES ou um modelo que permitisse a inclusão e a autodeterminação dos estudantes com NE ou ainda a formação de docentes para a inclusão neste nível de ensino. Atendendo ao contexto da IES em apreço as investigações poderiam ir ao encontro das necessidades da mesma, apostando em estudos que analisassem a gestão organizacional numa perspetiva de inclusão, a criação de instrumentos de monitorização da inclusão na IES em questão, a criação de ferramentas/equipamentos materiais de acessibilidade e usabilidade diversa e diferenciada atendendo às diferentes necessidades dos estudantes com NE, ou trabalhos de investigação ação que implementem repostas institucionais de inclusão dos estudantes com NE, nomeadamente a criação de projetos de oferta

formativa profissionalizantes de âmbito universitário. O estudo trouxe à discussão outros temas, cujas investigações são escassas e de grande pertinência e que se prendem com as deficiências invisíveis que trazem maiores desafios aos contextos universitários, o paralelismo entre as respostas de IES do litoral e do interior do país, perspetivando os possíveis desequilíbrios regionais existentes nas respostas educativas a estudantes com NE, a formação dos psicólogos atendendo a uma orientação vocacional específica e especializada às NE e a sua influência na escolha de percursos escolares e profissionais adequados e gratificantes para estes estudantes e ainda no domínio da arquitetura o planeamento de espaços e ambientes mais inclusivos. Estes tópicos constituem-se como elementos orientadores de futuras investigações e poderão alargar o conhecimento científico em várias temáticas. O presente estudo constituiu apenas um pequeno contributo para a reflexão e o debate das mesmas.

Por outro lado, não querendo ter a pretensão de dar respostas para a resolução de constrangimentos existentes na IES em análise, a presente investigação procura também ser um instrumento de sensibilização e alerta para a necessária e urgente mobilização desta comunidade educativa para a implementação de respostas mais equitativas e responsáveis, onde todos possam ser valorizados e encontrar percursos de efetiva e feliz inclusão.

Referências

Abreu, S. (2013). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre inclusão no ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Institucional da Universidade da Madeira. http://hdl.handle.net/10400.13/330

Abu-Hamour, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies, 6*(12), 74–81. https://doi.org/10.5539/ies.v6n12p74

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (G. A. de Almeida, Trad.). Jorge Zahar.

Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão. https://livraria.fmleao.pt/produto/investigacao-naturalista-em-educacao/

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. Em M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11–32). Instituto de Inovação Educacional. https://pt.scribd.com/document/70717937/EDUCACAO-PARA-TODOS-TORNA-LA-UMA-REALIDADE

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow, M., & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change, 19*(1), 1–17. https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15–34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão Educativa. (2020). *Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão Educativa*. https://www.european-agency.org/

Alarcão, I. (2016). "Dilemas" do jovem investigador: Dos "dilemas" aos problemas. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (Vol. 1, pp. 103–123) [Edição digital]. Ludomedia. https://ludomedia.org/publicacoes/e-book-investigacao-qualitativa-inovacaodilemas-e-desafios-vol-1/

Alcantud Marín, F., Ávila Clemente, V., & Asensi Borrás, M. C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Universitat de València Estudi General. https://roderic.uv.es/handle/10550/3244

All Means All. (2018). *Portugal's new school inclusion law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All"*. https://shorturl.at/lv3Zt

Almeida, J. G. de A., Bellosi, T. C., & Ferreira, E. L. (2015). Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: Subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10*(esp.1), 643–660. https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7917

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.ª ed.). Psiquilíbrios.

Almeida, L. S., Araújo, A. M., Franco, A. R., & Soares, D. L. (Eds.). (2014). *Cognição, aprendizagem e rendimento: I Seminário Internacional*. Universidade do Minho. https://core.ac.uk/download/pdf/55628841.pdf

Almeida, L. S., & Castro, R. V. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro (Eds.), *Ser estudante no ensino superior: Livro de atas do seminário* (pp. 1–14). Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42317

Alves, I. (2015). *Responding to diversity, constructing difference: A comparative case-study of individual planning in schools in England and Portugal* [Tese de Doutoramento, Universidade de Manchester]. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/theses

Alves, I. (2019). "De reflexão e sobretudo de esperança" [Entrevista]. *Educação Inclusiva*, VI Congresso Internacional "Educação Inclusiva, Olhares Pelo Caminho", 6.

Alves, I. (2020). Enacting education policy reform in Portugal: The process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 64–82. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995

Alves, M. M., Ribeiro, J., & Simões, F. (2013). Universal design for learning: Contributos de uma escola para todos. *Indagatio Didactica, 5*(4), 121–146. https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4290

Alves, N. F. T., Silva, R. N., Barreira, M. M. L., & Joca, T. T. (2019). Orientação profissional com jovens em vulnerabilidade social: Uma revisão teórica. *Revista FSA, 16*(3), 249–264. https://doi.org/10.12819/2019.16.3.13

Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44*(1), 119–142. http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia

Amado, J. (2011). Ciências da educação – que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 45–55. http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia

Amado, M., Freitas, J. C. C., Moura, E. B., & Ribeiro, R. (2013). Walkability as a strategy towards inclusive communities: Case of a Portuguese small town. *International Journal of Civil, Architectural, Structural and Construction Engineering, 7*(8), 266–271.

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., pp. 207–232). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., pp. 301–351). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Amado, J., & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., pp. 357– 376). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2016). A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (Vol. 1, pp. 39–67). Ludomedia. https://ludomedia.org/publicacoes/e-book-investigacao-qualitativa-inovacaodilemas-e-desafios-vol-1/

Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978989-26-1390-1

Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: Falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas* (pp. 11–30). Summus. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Sobre_crocodilos_e_avestruzes__Ligia_Amaral_1_.pdf

American Educational Research Association [AERA]. (2011). Code of ethics. *Educational Researcher, 40*(3), 145–156. https://doi.org/10.3102/0013189X11410403

Anache, A. A., Rovetto, S. S. M., & Oliveira, R. A. de. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. Revista Educação Especial, 27(49), 299–312. https://doi.org/10.5902/1984686X9037

Anastasiou, D., Felder, M., Correia, L. M., Shemanov, A., Zweers, I., & Ahrbeck, B. (2020). The impact of Article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and the Netherlands. In J. M. Kauffman (Ed.), On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives (pp. 216–248). Routledge.

Anjos, M. R., Mimoso, M. J., & Miranda, C. (2018). Inclusive education at higher education in law. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), EDULEARN18 Proceedings: 10th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 4412–4419). IATED. https://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/2236

Ansay, N. N. (2010). A inclusão de alunos surdos no ensino superior. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, 1, 1–141. https://doi.org/10.33871/2317417X.2010.1.1.174

Antunes, A. P., & Faria, C. P. (2013). A universidade e a pessoa com necessidades especiais: Estudo qualitativo sobre perceções de mudança social, institucional e pessoal. Indagatio Didactica, 5(2), 475–488. https://doi.org/10.23925/2237-1995.2013v5i2p475-488

Antunes, A. P., & Rodrigues, D. (2016). A pessoa com necessidades especiais no ensino superior: Produção científica em Portugal. Psicologia, Educação e Cultura, 20(1), 330–348. https://psycnet.apa.org/record/2016-42012-018

Antunes, A. P., Faria, C. P., Rodrigues, S. E., & Almeida, L. S. (2013). Inclusão no Ensino Superior: Percepções de professores em uma universidade portuguesa. Psicologia em Pesquisa, 7(2), 140–150. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v7n2/02.pdf

Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. S., & Estêvão Rodrigues, S. (2019). Alunos com necessidades educativas especiais: Análise da regulamentação no ensino superior português. In A. P. Costa, D. N. Souza, S. O. Sá, P. Castro, & D. N. Souza (Eds.), Atas – Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación (Vol. 1, pp. 610–619). Ludomedia. https://doi.org/10.34623/yt8w-7951

Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. da S., & Estêvão Rodrigues, S. (2020). Inclusão no Ensino Superior Português: Análise do Enquadramento Regulamentar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, 9(3), 397–422. https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-42

Araújo, A. M., Teixeira, F. M., & Seco, G. (2024). Serviços de apoio psicológico no Ensino Superior: Contextualização, atualidade e desafios para o futuro. In A. R. Costa, A. Caldeira, C. Marinho-Araújo, & L. S. Almeida (Eds.), Sucesso académico no Ensino Superior (pp. 159–184). ADIPSIEDUC. https://adipsieduc.pt/wp-content/uploads/2024/10/LivroSucessoAcademicoAdipsieduc2024-1.pdf

Armstrong, F. (2017). Educação especial e inclusão: Uma perspectiva inglesa. In F. Armstrong & D. Rodrigues (Eds.), A inclusão nas escolas (pp. 9–72). Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T., & Richardson, L. (1997). Everybody in? The experience of disabled students in further education. Disability & Society, 12(4), 605–621. https://doi.org/10.1080/09687599727155

Aschidamini, I. M., & Saupe, R. (2004). Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: Um ensaio teórico. Cogitare Enfermagem, 9(1), 9–14. https://doi.org/10.5380/ce.v9i1.170

Ashar, A., & Cortesi, S. (2018). Why inclusion matters for the future of artificial intelligence. Berkman Klein Center for Internet & Society. https://cyber.harvard.edu/story/2018-02/why-inclusion-matters-futureartificial-intelligence

Association canadienne des conseillers aux étudiants handicapés au postsecondaire. (1999). Vers l'élaboration de normes nationales de service: Un rapport sur l'aide aux étudiants handicapés au postsecondaire au Canada. http://www.cacuss.ca/fr/16-publications/index.lasso

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. International Journal of Inclusive Education, 6(2), 143–163.

Bairrão, J. (Coord.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Conselho Nacional de Educação. https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/63156

Banco Mundial. (2020). *Proteção social adaptativa: Reforçar a resiliência face aos choques*. Banco Mundial. https://documents1.worldbank.org/curated/en/579641590038388922/pdf/Ad aptive-Social-Protection-Building-Resilience-to-Shocks.pdf

Banha, R. (2017). *Promoção do sucesso dos alunos nas instituições de ensino superior em Portugal: Medidas observadas nos respetivos sítios na internet*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6579d648c02216ed489b97de

Baptista, R., Ferreira, M. E., Costeira, J., & Martins, M. H. (2022). Abrindo portas para a inclusão: Perceções sobre educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem. *Revista Docência do Ensino Superior, 12*, e039486. https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39486

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-deconteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A.-M., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., Sammut, C., Vella Vidal, R., & Vincent, J. (2023). Aspirations and accommodations for students with disability to equitably access higher education: A systematic scoping review. *Frontiers in Education, 8*, 1218120. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1218120

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education, 1*(3), 231–242.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544–559. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573

Beauchamp-Pryor, K. (2013). *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-344-7

Beilke, J. R., & Yssel, N. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal, 33*(3), 364–372. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00222194070400060101

Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5.ª ed.). McGraw-Hill Education. https://bpb-us-w2.wpmucdn.com/portfolio.newschool.edu/dist/2/14941/files/2017/06/Judit h_Bell_Doing_Your_Research_Project-xhunbu.pdf

Bell, R. F., Lema Cachinell, B. M., Delgado Saeteros, E. Z., & Lema Cachinell, A. N. (2019). Del Mensaje de Salamanca a la educación superior inclusiva: Un itinerario por completar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 173–188. https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200173

Bénard da Costa, A. M. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação, 9*(1–2), 151–163.

Bénard da Costa, A. M. (1998). Projecto "Escolas inclusivas". *Inovação, 11*(2), 57–85.

Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 48–56.

Beyer, H. O. (2005). Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? *Revista do Centro de Educação, 26*, 75–81.

Berggren, U. J., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – A comparative institutional analysis. *Disability & Society, 31*(3), 339– 356. https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103

Biewer, G., Buchner, T., Shevlin, M., Smyth, F., Šiška, J., Káňová, Š., Ferreira, M., Toboso-Martin, M., & Rodríguez Díaz, S. (2015). Pathways to inclusion in European higher education systems. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap. 9*(4), 278–289.http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2015.02.001

Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2014). Sucesso académico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista E-Psi, 4*(1), 28–46.

Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa, 40*(139), 147–172. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000010000

Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*(5), 567– 584. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732

Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International, 24*(1), 48–64. https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7710

Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International, 25*(2), 1–16. https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723

Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspetivas* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bock, G. L. K., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2018). Desenho universal para a aprendizagem: A produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(1), 143–160. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (1.ª ed.). Porto Editora.

Bonança, R., Castanho, M., & Morgado, E. (2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018: Um desafio para a inclusão. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS), 15*(SE1), 135–143. https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Borges, M. L., Martins, M. H., Guerreiro, A., Pereira Leite, L., & Luísa, C. (2022). Conceções de deficiência em estudantes do ensino superior: Estudo exploratório na Universidade do Algarve. *Análise Social, 57*(245), 704–725. https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022245.04

Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação, 30*(2), 7–31.https://doi.org/10.21814/rpe.10766

Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education: A case study of a UK university. *Disability & Society, 14*(1), 85–101. https://doi.org/10.1080/09687599926398

Bracho-Fuenmayor, P., Romero, J., Carroz, M., & Pulido-Iparraguirre, C. (2023). Justicia, oportunidades y capacidades en educación inclusiva universitaria: Perspectivas según Rawls y Sen. *Revista de Filosofía, 40*(105), 192–213. https://doi.org/10.5281/zenodo.7860144

Branco, M. L. (2018). O longo caminho da não discriminação: Os direitos das pessoas com deficiência. In *Ética: Dos fundamentos filosóficos aos princípios de ação* (pp. 92–97). http://hdl.handle.net/10400.6/7374

Branski, R. M., Franco, R. A. C., & Lima Júnior, O. F. (2015). Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. https://www.researchgate.net/publication/277598822_METODOLOGIA_DE_ESTUDO_DE_CASOS_APLICADA_A_LOGISTICA

Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy, 25*(4), 547–560. https://doi.org/10.1080/02680931003698544

Brito, A. E. C. A., Quirino, D. L. C., & Porto, L. C. M. (2013). Educação especial e inclusiva no ensino superior. *Revista Educação, 16*(20/21), 14–20.

Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist, 54*(4), 322–330. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646

Brown, D., Clopton, B., & Tusler, A. (1991). Access in education: Assisting students from dependence to independence. *Journal on Postsecondary Education and Disability, 9*(3). http://www.ahead.org/publications/JPED/jped9-3-a.html

Brzezinski, I. (2016). A investigação qualitativa em teses e dissertações dos programas de mestrado e doutoramento em educação: Estado do conhecimento. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (Vol. 1, pp. 69–101). Ludomedia. https://ludomedia.org/publicacoes/e-book-investigacao-qualitativa-inovacaodilemas-e-desafios-vol-1/

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage: Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie, 163*, 105–125. https://doi.org/10.4000/rfp.1013

Bucuto, M. C., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. D. C. (2014). Expetativas académicas de estudantes universitários em Moçambique: Validação de uma versão do questionário de perceções académicas (QPA – expetativas) [Trabalho académico, Universidade do Minho]. *RepositóriUM*. https://hdl.handle.net/1822/28542

Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: Histórico, políticas e práticas / Inclusion of Special Education's target audience in Brazilian Higher Education: History, policies and practices. *Revista de Educação PUC-Campinas, 22*(3), 371–387. https://doaj.org/article/9662ae216d90428f8b71a2780af7e164

Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. de. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da Educação Especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista, 33*(n. especial 3), 55–70. https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046

Calheiros, D. S., & Fumes, N. L. F. (2016). Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, 25*(46), 239– 255. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n46.p239-255

Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras, 11*(2), 240–255. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf

Carvalho, A. E., Cosme, A., & Veiga, A. (2023). Inclusive education systems: The struggle for equity and the promotion of autonomy in Portugal. *Education Sciences, 13*(9), 875. https://doi.org/10.3390/educsci13090875

Carvalho, A. E., & Veiga, A. (2024). The role of middle leadership in promoting inclusive education policies through the participation of the educational community in Portugal. *International Journal of Educational Leadership and Management, 12*(3), 225–247. https://doi.org/10.17583/ijelm.14928

Carvalho, A. E., & Veiga, A. (2025). Interpreting the inclusive education policy through lived experiences: Guardians' perspectives on participation, autonomy, and resources. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.16131

Castanheira, L. (2013). Integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: A evidência de um percurso. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco, & R. Monginho (Eds.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5588–5595). Universidade do Minho. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/23491/1/NEE%20XII%20CO NGRESSO%20PSICOPEDAGOGIA.pdf

Castanho, M. (2020). A educação inclusiva e o Desenho Universal da Aprendizagem. In R. Bonança, T. Medeiros, & T. Botelho (Coords.), *Referencial de boas práticas: As perturbações da aprendizagem específicas e os princípios da educação inclusiva* (pp. 16–25). Disbedo Editora.

Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1.º ano*. Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42103/1/EBOOK-SerEstudante-Ensino-Superior-2016.pdf

Castro, S. F., & Almeida, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial, 20*(2), 179–194. https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003

Center for Applied Special Technology (CAST). (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Versión 2.0* (C. Alba, P. Sánchez, J. M. Sánchez, & A. Zubillaga, Trads.). CAST. http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Center for Applied Special Technology (CAST). (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST. http://udltheorypractice.cast.org

Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal design for learning guidelines* (Version 2.2). https://udlguidelines.cast.org

Centro de Informações das Nações Unidas em Portugal. (n.d.). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117–149). Porto Editora.

Cha, H. J., & Ahn, M. L. (2014). Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. *Asia Pacific Education Review, 15*(4), 511–523. https://doi.org/10.1007/s12564-014-9337-6

Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P., & Martins, S. E. S. O. (2015). Inclusão no ensino superior: Mapeamento e análise da matrícula de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na UNESP. In E. G. Mendes & M. A. Almeida (Orgs.), *Educação especial inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras* (pp. 287–302). Marquezine & Manzini; ABPEE.

Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial, 22*(3), 413–428. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008

Ciantelli, A. P. C. (2020). *Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia* (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, Brasil). http://hdl.handle.net/11449/192133

Ciantelli, A. P. C., Martins, M. H., & Leite, L. P. (2024). Inclusão de estudantes com deficiência na universidade: Retratos do Brasil e de Portugal. *Educação e Políticas em Debate, 13*(1), 306–322. https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-71966

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

https://staibabussalamsula.ac.id/wp-content/uploads/2024/03/Louis-Cohen-Lawrence-Manion-Keith-Morrison-Research-Methods-in-EducationRoutledge-2018-staibabussalamsula.ac_.id_.pdf

Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey': Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education, 44*(8), 1475–1487. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852

Colón, J. Z. (2015). El reto de la calidad en investigación cualitativa. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (Vol. 2, pp. 125–141) [1.ª ed., Edição Digital]. Ludomedia. https://www.researchgate.net/profile/Emiko-Egry/publication/318170778_On_the_Quality_of_Qualitative_Research_in_Nursing/links/5d5f3e6ca6fdcc55e8212f00/On-the-Quality-of-QualitativeResearch-in-Nursing.pdf

Comissão Europeia. (2017). *Sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior*. Bruxelas. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC0247&from=PT

Comissão Europeia. (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education (COM(2017) 247 final). https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247

Comissão Europeia. (2021). *Estratégia Europeia para os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030*. Comissão Europeia. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52021DC0101

Comissão Europeia – Direção-Geral para o Apoio às Reformas Estruturais (DG REFORM), & Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). (2023). *Instrumento de Assistência Técnica (Technical Support Instrument – TSI)*. Comissão Europeia. https://reform-support.ec.europa.eu/our-projects/countryfactsheets/portugal_en

Constituição da República Portuguesa: VII Revisão Constitucional (2005). (1976). Decreto-Lei n.º 35/90. (1990). Diário da República: 1.ª série, n.º 21, 322–324. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/35-1990-335264

Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133–146). David Fulton Publishers. https://doi.org/10.4324/9780203065075

Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Edições Asa.

Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica, 22*(2), 369–376. https://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/197

Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial, 13*(2), 155–172. https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200002

Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

Correia, L. (2017, 18 de agosto). Um olhar para a inclusão nas escolas: A outra face da moeda. *Público*. https://www.publico.pt/2017/08/18/sociedade/opiniao/um-olhar-para-ainclusao-nas-escolas-a-outra-face-da-moeda-1781937

Correia, L. (2018, 16 de julho). Educação dos alunos com necessidades educativas especiais: A profecia cumpre-se. *Público*. https://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opiniao/educacao-de-alunoscom-necessidades-educativas-especiais-a-profecia-cumprese-1837375

Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M. P., & Santos, A. F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: Como proceder? In *Atas do XI Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Universidade da Corunha.

Costa, A., & Rodrigues, D. (1999). Special education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education, 14*(1), 70–89.

Costa, A. P., & Amado, J. (2018). Análise de conteúdo suportada por software. Ludomedia.

Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (Orgs.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Análise de dados* (Vol. 3, 1.ª ed.). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. https://doi.org/10.34624/dws9-6j98

Costa, A. M. B., & Rodrigues, D. (1999). Special education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education, 14*(1), 70–89. https://doi.org/10.1080/0885625990140107

Costa, O. S., & Lacerda, C. B. F. (2015). A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10*(esp.), 759–772. https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7923

Costa, R. (2021). Transição para o ensino superior e inclusão de estudantes com deficiência: Contributos para uma abordagem sistémica. *Revista Lusófona de Educação, 52*, 93–110. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle52.07

Costa-Renders, M. (2018). *Antropologia do ciborgue: As vertigens do pós-humano*. Autêntica Editora.

Costa-Renders, E. C. (2018). A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. *Cadernos de Pesquisa, 25*(3), 47–66. https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n3p47-66

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. EDUFBA.

Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education, 36*(1), 7–27. https://doi.org/10.1177/0888406412446178

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos, 12*(1), 5–15. https://doi.org/10.4013/edu.2008.121.01

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13*(2), 455–479. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Acção_Metodologias.PDF

Coutinho, C. (2015). Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: Algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (Vol. 2, pp. 103–123) [1.ª ed., Edição Digital]. Ludomedia. https://www.researchgate.net/profile/Emiko-Egry/publication/318170778_On_the_Quality_of_Qualitative_Research_in_Nursing/links/5d5f3e6ca6fdcc55e8212f00/On-the-Quality-of-QualitativeResearch-in-Nursing.pdf

Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., & Deb, K. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(1), 24–41. https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592

Crochík, J. L. (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12*(2), 179–186. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004

Crochík, J. L., Ferrari, M. A. L. D., Hryniewicz, R. R., Barros, O. N., & Nascimento, R. B. (2006). Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. *Psicologia Argumento, 24*(46), 55–70. https://doi.org/10.7213/rpa.v24i46.20117

Curado, A. P., & Oliveira, V. (2010). Estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Lisboa. *Gabinete de Garantia da Qualidade, Universidade de Lisboa.* https://www.ulisboa.pt/wpcontent/uploads/MenuEstudar/Necessidades_Edu cativas_Especiais/Publicacao_Estudantes_NEE.pdf

Dantas, T. C. (2015). Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: Um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. *Crítica Educativa, 1*(2), 82–97. https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.5

Dantas, T. C. (2018). Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: Um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. *Revista Educação Especial, 31*(62), 525–538. https://www.redalyc.org/journal/3131/313158892003/html/

Davies, N., & Soni, A. (2025). Reflecting on the models of disability utilised in schools. *Support for Learning, 40*(3), 233–241. https://doi.org/10.1111/1467-9604.70002

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* (1.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203021316

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, Trad.). Porto Editora.

Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de outubro. (2019). *Retifica a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que procede à oitava alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e à terceira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 190. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/declaracao-retificacao/47-2019125047267

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 13. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. (2001). *Define as orientações curriculares para o ensino básico*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 14, 265–270. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. (2001). *Garante a igualdade de tratamento e de oportunidades no trabalho e no emprego*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 14, 271–276. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/7-2001-338987

Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril. (2020). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva no ensino superior*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 67, 1421–1430. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/11-2020-131016733

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. (2016). *Procede à nona alteração ao Decreto-Lei n.º 296-A/98, que define o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 176, 3159–3191. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/63-2016-75319452

Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março. (2006). *Altera o Decreto-Lei n.º 74/2006, que regula os ciclos de estudos do ensino superior*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 58. https://dre.pt/pesquisa/-/search/64/details/maximized

Decreto-Lei n.º 64-A/2023, de 31 de julho. (2023). *Aprova o regime jurídico do ensino superior a distância e do ensino online*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 146, 216512899. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/64-a-2023-216512899

Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. (2018). *Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 157, 4147– 4182. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/65-2018-116068879

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. (2006). *Regulamenta os ciclos de estudos do ensino superior e os respetivos graus académicos*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 60, 2242–2257. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387

Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro. (1998). *Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 223, 4820–4837. https://www.dges.gov.pt/en/node/575

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. (1991). *Estabelece o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais*. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 192, 4095–4101. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). *Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais*. *Temas em Psicologia*, 6(3), 217– 229. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300005&lng=pt&tlng=

Despacho n.º 8584/2017, de 28 de setembro. (2017). *Cria a Equipa de Apoio à Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018*. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 141, 3289–3290. https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/8584-2017-112047688

Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro. (2017). *Cria a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva*. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 235. https://dre.pt/pesquisa/-/search/10734/details/maximized

DGEEC. (2023). *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de licenciatura em 2020/21*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.mec.pt/

Dias, D. (2015). Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education, 19*(2), 103–120. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788221

Dias, S., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(2), 169–182. https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003

Díez, A. M., & Rodríguez, V. H. P. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: El caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10*(esp.1), 599–614. https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7914

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2024). *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2023/2024: Caracterização da situação educativa do aluno* [Apresentação em PowerPoint]. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/67375cf3272c4cdc5b132e76

Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). (s.d.). *Balcão IncluiES – Programa "Inclusão para o Conhecimento"*. https://www.dges.gov.pt/pt/incluies?plid=1752

Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). (s.d.). *Inclusão no ensino superior*. https://www.dges.gov.pt/pt/incluies?plid=1752

Direção-Geral do Ensino Superior (DGES). (s.d.). *Informação sobre as IES.* https://www.dges.gov.pt/en/node/1231

Diretiva (UE) 2016/2102 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de outubro de 2016. (2016). *Relativa à acessibilidade dos sítios web e das aplicações móveis de organismos do setor público. Jornal Oficial da União Europeia, L 327,* 1–15. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32016L2102

Duarte, A. P. M. (2021). *Gestão curricular e a promoção de competências académicas dos alunos com necessidades de saúde especiais (NSE): Estudo de caso sobre as perspetivas de prosseguimento de estudos no ensino superior* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6834

Duarte, E. R., Oliveira, M. T., Lima, M. S., & Santos, F. A. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(2), 289–300. https://www.scielo.br/j/rbee/a/vysNfqkGp33FbMDyzLwpVPC/?lang=pt

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa, 32*(115), 139–154. https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005

Duma, P. T., & Shawa, L. B. (2019). Including parents in inclusive practice: Supporting students with disabilities in higher education. *African Journal of Disability, 8,* a528. https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.528

Duncan, J., Butler, K., Leonard, C., Foggett, J., Page, A., & Roche, L. (2025). Uncovering challenges in universal design for learning in higher education. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education,* 1–17. https://doi.org/10.1017/jsi.2025.10003

Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman Publishing Ltd.

Ebersold, S., Schmitt, M. J., & Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: Trends, issues and challenges*. University of Leeds. https://www.researchgate.net/publication/289066519_Inclusive_education_for_young_disabled_people_in_Europe_trends_issues_and_challenges

Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disabilities Quarterly, 33*(1), 33–41. https://doi.org/10.1177/073194871003300103

Eidelwein, M. P. (2005). Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. *Revista Educação Especial, (26),* 91–98. https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127396010.pdf

Eidelwein, M. P., & Gomes, R. S. (Orgs.). (2018). *Circulando por diálogos de práticas profissionais*. CirKula. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/195751

Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education, 21*(1), 115–127. https://www.researchgate.net/publication/291779205_Teachers'_attitudes_to ward_inclusion

Enabling Education Network. (2020). *EENET – Enabling Education Network*. https://www.eenet.org.uk

Espadinha, C. (2010). *Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão* [Tese de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.5/3354

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105– 126). Porto Editora.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013). *Profile of inclusive teachers*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/activities/te4i/profile-inclusive-teachers

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018a). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: Final summary report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence-finalsummary_en.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018b). *Promoting common values and inclusive education: Reflections and messages*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/resources/publications/promotingcommon-values-and-inclusive-education-reflections-and-message

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018c). *Teacher professional learning for inclusion (TPL4I)*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/projects/tpl

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Princípios-chave – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-policysupport_PT.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Te acher_ProfessionalLearning.pdf

European Commission, & Direção-Geral do Ensino Superior. (2023). *Making higher education in Portugal more inclusive*. European Commission. https://reform-support.ec.europa.eu/what-we-do/skills-education-andtraining/making-higher-education-portugal-more-inclusive_en

Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: Are there limits? *European Journal of Special Needs Education, 17*(1), 1–14.

Executive Digest. (2024, 16 de maio). Ensino superior: Novas regras de acesso limitam entrada de alunos com deficiência. *Executive Digest*. https://executivedigest.sapo.pt/ensino-superior-novas-regras-de-acessolimitam-entrada-de-alunos-com-deficiencia

Farmakopoulou, N., & Watson, N. (2003). *Motivations for entering and pathways of progression of disabled students in further education. International Journal of Inclusive Education, 7*(3), 223–239. https://doi.org/10.1080/1360311032000108858

Farrell, P. (2006). *Developing inclusive practice: Are educational psychologists part of the problem or part of the solution? European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 293–304

Federação Académica de Lisboa. (2019). *Livro verde do ensino superior*. FAL. https://falisboa.pt/wp-content/uploads/2020/11/Livro-Verde_2019_compressed.pdf

Felizardo, S. M. A. S. (2010). *Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878–2888). Universidade do Minho.

Fernandes, A. C. R., Lopes de Oliveira, M. C. S., & Almeida, L. S. (2015). *Inclusão no ensino superior: Modelos de atuação e contributos dos serviços de apoio em Portugal. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 19*(2), 89–104. https://hdl.handle.net/1822/40586

Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L., & Almeida, L. S. (2016). *Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. Psicologia Escolar e Educacional, 20*(3), 483–492. https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031024

Fernandes, E. A., Almeida, L. S., & Mourão, J. (2007). *Inclusive university education viewed by the non-disabled students. The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations, 7*(1), 169–178. URI https://hdl.handle.net/1822/8666

Fernandes, M., & Almeida, L. (2007). *Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. Revista de Educação Especial e Reabilitação, 14*, 7–14. https://hdl.handle.net/1822/8665

Fernandes, P., & Leite, C. (2013). *Mudanças no ensino superior e implicações para o desenvolvimento profissional docente.* In I. A. P. Veiga & K. Ramos (Orgs.), *Desenvolvimento profissional docente: Currículo, docência e avaliação na educação superior* (pp. 39–56). Editora Universitária da UFPE. https://www.researchgate.net/publication/339137383_Fernandes_Preciosa_e_Leite_Carlinda_2013_Mudancas_no_ensino_superior_e_implicacoes_para_o_desenvolvimento_profissional

Fernandes, W. L., & Costa, C. S. L. (2015). *Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. Revista Brasileira de Educação Especial, 21*(1), 39–56. https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004

Fernandes, Z. B. (2016). *Universidade inclusiva: (Trans)formação e cidadania. Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(S1), 1067–1070. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12251

Ferrão, M., & Almeida, L. S. (2019). *Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance. Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(4), 598–612. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525602

Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). *Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. Psicologia: Ciência e Profissão, 27*(4), 636–647. https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006

Ferreira, E., Santos, W. B., & Alves, D. O. (2018). *Teoria e métodos do processo de inclusão educacional: Visibilidade, materialidade, fragmentos e multiplicidade.* Editora UFJF. https://www2.ufjf.br/editora/wp-content/uploads/sites/113/2021/12/FERREIRA_9786589512318.pdf

Ferreira, J., Fonseca, H., Santos, L., & Ambrósio, S. (2016). *Boas práticas de ensino e de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Aveiro*. In *Estratégias de ensino e sucesso académico: Boas práticas no ensino superior*. CINEP. https://www.researchgate.net/publication/304335041_Boas_praticas_de_ensino_e_de_inclusao_dos_estudantes_com_necessidades_educativas_especiais_na_Universidade_de_Aveiro

Ferreira, S. (2007). *Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, 13*(1), 43–60. https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100004

Fichten, C. S. (1998). *Support for students in universities*. In T. Koyazu, R. Komatsu, & Y. Tomiyasu (Eds.), *Lectures on humans and caring: Together with people with disabilities – The front line in education, employment, and medical treatment* (pp. 183–252). Keio University Press.

Figueiredo, M. C., Coelho, O., & Veiga, A. (2024). Educação inclusiva no ensino superior português: Avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 14*(1), 242–262. https://doi.org/10.21747/0871164x/hist14_1a12

Fischer, J. (2014). Inclusão de acadêmicos com deficiência na universidade: Possibilidades e desafios. In S. E. Orrú (Org.), *Para além da educação especial: Avanços e desafios de uma educação inclusiva* (pp. 87–102). Wak Editora.

Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education, 6*(1), 63–78.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., & Pantić, N. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: Policy, practice and research. In L. Florian & N. Pantić (Eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling: Issues for research and practice* (pp. 1–5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_1

Fonseca, V. da. (2002). Tendências futuras da educação inclusiva [Future trends of inclusive education]. *Educación, Desarrollo y Diversidad, 5*(1), 7–28.

Fonsêca, M. S. A. da. (2023). *Envolvimento e inclusão dos estudantes do ensino superior em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/97777/1/ulfpie058574_tm.p df

Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 265–277.

Fortin, M. (2000). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusodidacta.

Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J., & Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: Perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education, 21*(8), 822–832. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1278798

Foundation of Tertiary Institutions of the Northern Metropolis. (2011). *Disability in higher education: Project report* [Relatório sobre a deficiência no ensino superior]. Disability Management Services. http://www.students.uct.ac.za/usr/disability/reports/annual_report_10_11.pd f

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação, 16*(1), 5–20.

Freire, S. (2021). Introdução. In S. Freire (Coord.), *Inclusão como participação social: Diferentes perspetivas em análise* (pp. 3–9). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Freire, S., & Núñez-Nogueroles, E.-E. (Coords.). (2024). *Inclusão no ensino superior: Experiências, políticas, culturas e práticas*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/jspui/handle/10400.5/96127

French, E., Summers, J., Kinash, S., Lawson, R., Taylor, T., Herbert, J., & Hall, C. (2014). The practice of quality in assuring learning in higher education. *Quality in Higher Education, 20*(1), 24–43. https://doi.org/10.1080/13538322.2014.889432

Foundation of Tertiary Institutions of the Northern Metropolis. (2011). *Disability in higher education: Project report*. Disability Management Services. http://www.students.uct.ac.za/usr/disability/reports/annual_report_10_11.pd f

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education, 29*(3), 303–318. https://doi.org/10.1080/03075070410001682592

Furlan, F., & Ribeiro, S. M. (2015). O processo de inclusão no ensino superior: Encontros e desencontros dos sujeitos que participam deste processo. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 9*(16), 384–398. https://doi.org/10.19177/prppge.v9e162015384-398

Gabinete do Ministro da Educação, Ciência e Inovação. (2025, 10 de janeiro). Despacho n.º 528/2025. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 7, 902932741. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/528-2025-902932741

Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O *focus group* como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação, 5*(5), 173–184. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012

Gallagher, D. J., Connor, D. J., & Ferri, B. A. (2014). Beyond the far too incessant schism: Special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education, 18*(11), 1120–1142. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.875599

Galvão Filho, T. A. (2012). Tecnologia assistiva: Favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In C. R. M. Giroto, R. B. Poker, & S. Omote (Orgs.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (pp. 65–92). Cultura Acadêmica. https://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf

Gesser, M., Block, P., & Nuernberg, A. H. (2019). Participation, agency and disability in Brazil: Transforming psychological practices into public policy from a human rights perspective. *Disability and the Global South, 6*(2), 1772–1791. https://dgsjournal.org/wp-content/uploads/2019/07/06_02_05.pdf

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.

Giani, M. S. (2016). Are all colleges equally equalizing? How institutional selectivity impacts socioeconomic disparities in graduates' labor outcomes. *Review of Higher Education, 39*(3), 431–461. https://doi.org/10.1353/rhe.2016.0013

Gibert, E. (2002). *Rapport d'étape – Groupe de travail interministériel portant sur la situation des étudiants handicapés à l'université*. Université de Rouen.

Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society, 27*(3), 353–369. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987

Gilson, C. L., & Dymond, S. K. (2012). Barriers impacting students with disabilities at a Hong Kong university. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 25*(2), 103–118. https://www.aheadarchive.org/uploads/publications/JPED/jped25_2/JPED25_2_FullDocument.pdf

Giroto, C. R. M., Martins, S. E. S. de O., & Lima, J. M. R. de. (2015). Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: Perspectivas atuais (Especial). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10*(n. esp. 1), 741–758. https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7922

Gomes, C., & Rey, F. L. G. (2007). Inclusão escolar: Representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão, 27*(3), 406–417. https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300004

Gómez, L. E., Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2021). A quality of life supports model: Six research-focused steps to evaluate the model and enhance research practices in the field of IDD. *Research in Developmental Disabilities, 119*, 104112. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104112

Gonçalves, E., & Almeida, A. T. (2024). O apoio da família na adaptação de jovens portugueses ao ensino superior: Uma revisão integrativa da literatura. *Revista Portuguesa de Educação, 37*(1), e24003. https://doi.org/10.21814/rpe.24883

Gonçalves, I., & Cardoso, P. M. S. (2010). Percepção de barreiras da carreira: Estudo com estudantes universitários com incapacidade. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 21*, 495–503. http://hdl.handle.net/10174/2515

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Princípia Editora.

Guerreiro, A. B. C., Branco, M. L., & da Silva, S. M. (2025). Educação inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação [Inclusive education in Portugal from primary to higher education: An analysis of legislation]. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1–18. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121

Guerreiro, E. M. B., Almeida, M. A., & Silva Filho, J. H. (2014). Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação, 19*(1), 31–60. https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003

Gumbi, D., Cekiso, M., Gqweta, Z., Makiwane, B., Majeke, L., Bojanyana, N., & Ludabi, W. (2015). An exploration of challenges related to inclusion of students with disabilities at a university of technology in South Africa. *International Journal of Educational Sciences, 8*(2), 261–266. https://doi.org/10.1080/09751122.2015.11890247

Grigal, M., Papay, C., Bukaty, C., Choiseul-Praslin, B., Weir, C., & VanHorn Stinnett, C. (2024, December 17). Demonstrating progress and potential: Lessons learned from federally funded inclusive postsecondary education in the United States. *British Journal of Learning Disabilities*. https://doi.org/10.1111/bld.12637

Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2017). *Relatório final*. https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAAABAAztjQ3BQBbMtQuBAAAAA%3D%3D

Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES). (2022). *Sobre o grupo*. https://www.gtaedes.pt/o-gtaedes

Hall, J., & Tinklin, T. (1998). *Students first: The experiences of disabled students in higher education* (Report No. 85). Scottish Council for Research in Education.

Hampton, G., & Gosden, R. (2004). Fair play for students with disability. *Journal of Higher Education Policy and Management, 26*(2), 225–238. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360080042000218276

Haraway, D. J., & Kunzru, H. (2009). *Antropologia do ciborgue: As vertigens do póshumano* (T. T. da Silva, Org. & Trad., 2. ed.). Autêntica Editora. https://we.riseup.net/assets/128240/ANTROPOLOGIA+DO+CIBORGUE.pdf

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.

Harrison, M., Hemingway, L., Sheldon, A., Pawson, R., & Barnes, C. (2009). *Evaluation of provision and support for disabled students in higher education*. Higher Education Funding Council for England. http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2009/rd24_09/

Hassamo, I. C. S. (2009). Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental (Dissertação de mestrado integrado, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/2170

Hefiela, A. (2024). Invisible disabilities in higher education — A cultural comparison of students' experiences with invisible disabilities in Kuwait and Belgium. *Open Journal of Social Sciences, 12*(2), 320–374. https://doi.org/10.4236/jss.2024.122020

Heiman, T., & Kariv, D. (2004). Coping experience among students in higher education. *Educational Studies, 30*(4), 441–455. https://doi.org/10.1080/0305569042000263346

Heitor, M. (2018). Preface. In *Higher Education, Research and Innovation in Portugal – Perspectives for 2030* (p. 3). https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/higher-education-research-andinnovation-portugal-prespectivas-2030

Hernández-Saca, D. I. (2023). A critical systematic literature review of global inclusive education using an affective, intersectional, discursive, emotive and material lens. *Education Sciences, 13*(12), 1212. https://doi.org/10.3390/educsci13121212

Herold, K. M. (2022). *Best practices for institution-wide implementation of universal design for learning in higher education*. Northeastern University. https://doi.org/10.17760/D20455956

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education, 36*(4), 186–205.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children, 35*(2), 8–17. https://doi.org/10.1177/004005990203500201

Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society, 16*(4), 597–615.

Hughes, K. (2015). *Impact of student engagement on achievement and well-being: A literature review prepared for the Ottawa-Carleton District School Board*. Ottawa-Carleton District School Board. https://www.researchgate.net/publication/281292824_Impact_of_Student_E ngagement_on_Achievement_and_Well-Being

Irenson, J. (2008). *Learners, learning and educational activity*. Routledge.

Jesus, S. N. (2002). *Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior*. Quarteto Editora.

Jesus, D. M., & Effgen, A. P. S. (2012). *O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares*. EDUFBA. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacaoinclusiva.pdf

Johnson, L., Becker, S. A., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 higher education edition*. The New Media Consortium. https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-highereducation-edition/

Júnior, E. M. d. O., Costa, M. C. L. S., Sobreira, A. C. V., Mendonça, F. J. d. R., Monteiro, E. A. d. J. M. C., & Castro, K. S. (2018). PLANO B – Videoaulas e o uso das TICs na inclusão de alunos surdos no ensino da geometria descritiva. *CIET: EnPED*. https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/902

Júri Nacional de Exames. (2025). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_das_adaptacoes_2025_3mar.pdf

Johnstone, D. B. (1995). The productivity of learning. *Journal for Higher Education Management, 11*(1), 11–17.

Katz, J. (2012, Summer). Reimagining inclusion. *CAP Journal: The Canadian Resource for School Based Leadership*. 22–26.

Katz, J. N. (2013). The Three-Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education, 36*(1), 153–194.

Katz, J. (2015). Implementing the Three-Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K–12. *International Journal of Inclusive Education, 19*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569

King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly, 32*(4), 199–201. https://doi.org/10.2307/2774037

King-Sears, M. E. (2014). Introduction to *Learning Disability Quarterly* special series on universal design for learning: Part one of two. *Learning Disability Quarterly, 37*(2), 68–70. https://doi.org/10.1177/0731948714528337

Kowalsky, R., & Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development, 21*(3), 259–271.

Kraska, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education, 25*(2/3), 11– 19. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854901.pdf

Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Accessible by design: Applying UDL principles in a first-year undergraduate course. *Canadian Journal of Higher Education, 44*(1), 125–147. https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183704

Lacerda, C. B. F., & Gurgel, T. M. A. (2011). Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial, 17*(3), 481–496. https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRJr46ZgrCmcRM5wS74ktF/

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto. (2003). *Regime jurídico da avaliação do ensino superior*. Diário da República, 1.ª série, n.º 190, 5359–5366. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/37-2003-656107

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (com as alterações introduzidas até à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Diário da República, 1.ª série, n.º 166, 1–30. https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/10/14/p/dre/pt/html

Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto. (2006). *Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde*. Diário da República, 1.ª série, n.º 165, 6210–6213. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-2006-540797

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. (2007). *Regime jurídico das instituições de ensino superior*. Diário da República, 1.ª série, n.º 174, 6121–6130. https://dre.pt/application/file/640244

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). *Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e define a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Diário da República, 1.ª série, n.º 166. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. (2019). *Procede à oitava alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e à terceira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República, 1.ª série, n.º 181, 5848–5855. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588

Leatherman, J. M. (2007). "I just see all children as children": Teacher's perceptions about inclusion. *The Qualitative Report, 12*(4), 594–611. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800274.pdf

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos? *Educação, 33*(3), 198–204. https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931005.pdf

Leonel, W. H. S., Leonardo, N. S. T., & Garcia, R. A. B. (2015). Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: Implicações na educação do aluno com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10*(esp.1), 661– 672. https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.791

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2023). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (6.ª ed.). Instituto Piaget.

Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education, 41*(2), 120–135. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063

Liasidou, A. (2022). Inclusive education as a trauma-responsive practice: Researchbased considerations and implications. *International Journal of Inclusive Education, 28*(3). https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2107720

Liasidou, A., & Liasidou, S. (2023). Sunflowers, hidden disabilities and power inequities in higher education: Some critical considerations and implications for disability-inclusive education policy reforms. *Power and Education*. https://doi.org/10.1177/17577438231225140

Lídio, A., & Camargo, M. (2008). A educação inclusiva e os alunos com deficiência mental: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais, 4*(2), 45–58.

Lidio, V., & Camargo, M. (2008). A percepção do docente na inclusão de aluno com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Triângulo, 1*(1), 4–19. http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/ view/44/66

Lima-Rodrigues, L. (2021). "Basta dar asas que eles voam!": O desenho universal para a aprendizagem no ensino superior, durante a pandemia de COVID-19. In A. M. Boavida, A. M. Pessoa, A. Vasconcelos, C. C. Figueiredo, F. Santos, M. J. Freire, M. L. Saraiva, M. Figueiredo, O. César, P. Felício, & S. Figueira (Eds.), *Atas do Seminário: Dar asas ao saber: Investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 172–178). Instituto Politécnico de Setúbal. https://comum.rcaap.pt/entities/publication/02d6d54c-7368-4fbb-ad8e418b3e4ae7a2

Lins Vieira de Melo, F.-R., Martins, M.-H., Borges, M.-L., & Gonçalves, T. (2019). As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008–2015). *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10*(28), 42–65. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.428

López López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva, 5*(1), 175–188. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229

Machado, M. M., Santos, P. C., & Espe-Sherwindt, M. (2021). Inclusion of people with intellectual and developmental disabilities in higher education: Literature contributions in the European context. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, (20)*, 143–165.

Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Porto Editora.

Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015). "Where you stand depends on where you sit": The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36*(4), 485–499. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022

Maia, S. G. (2020). Em nome do outro: Reflexões sobre as ideias de Skliar. *RevistAleph, (35)*, 238–252.

Mamah, V., Deku, P., Darling, S., & Avoke, S. (2011). University teachers' perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian universities. *International Journal of Special Education, 26*(1), 70–79. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921189.pdf

Mamas, C., Daly, A. J., & Schaelli, G. H. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, Culture and Social Interaction, 23*, Article 100334. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100334

Manente, M. V., Rodrigues, O. M. P. R., & Palamin, M. E. G. (2007). Deficientes auditivos e escolaridade: Fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial, 13*(1), 27–42. https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100003

Mantoan, M. T. E. (2006). A educação especial na perspetiva da inclusão escolar. *Revista Educação e Pesquisa, 32*(3), 517–530.

Mantoan, M. T. E. (2013a). Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. *Diversa*. http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=2879&/diferenciar_para_in cluir_ou_para_excluir_por_uma_pedagogia_da_diferença

Mantoan, M. T. E. (2013b). A propósito de uma escola para este século. In M. T. E. Mantoan, *Para uma escola do século XXI* (pp. 103–114). Campinas, SP: Unicamp. http://cms.ua.pt/compartilha/sites/default/files/Para%20uma%20escola%20i nclusiva.pdf

Mantoan, M. T. E., & Baranauskas, M. C. C. (Eds.). (2009). *Atores da inclusão na universidade: Formação e compromisso*. Campinas, SP: UNICAMP – Biblioteca Central César Lattes. https://tnr.nied.unicamp.br/todosnos/nied/todosnos/artigoscientificos/atores-da-inclusao-na-universidade-formacao-ecompromisso/atores-da-inclusao-na-universidade-formacao-ecompromisso.pdf_icon.pdf

Manzini, E. J. (2008). Acessibilidade: Um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In C. R. Baptista, K. R. M. Caiado, & D. M. Jesus (Eds.), *Educação especial: Diálogo e pluralidade* (pp. 281–289). Mediação.

Marchesi, Á. (2019). Salamanca 1994–2019: Ainda há um longo caminho a percorrer na América Latina. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 841–848. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622803

Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155– 202). Alínea.

Marinho-Araújo, C., Almeida, L. S., Costa, A. R., & Caldeira, A. (2024). Políticas de inclusão, permanência e sucesso académico: Os casos de Portugal e Brasil. In A. R. Costa, A. Caldeira, C. Marinho-Araújo, & L. S. Almeida (Eds.), *Sucesso académico no ensino superior* (pp. 225–241). ADIPSIEDUC. https://hdl.handle.net/10400.22/26334

Marques, L. S., & Gomes, C. (2014). Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: Um estudo exploratório. *Revista Educação Especial, 27*(49), 313–326. https://www.redalyc.org/pdf/3131/313131528004.pdf

Marqueza, R. (2005). A inclusão na perspectiva do novo paradigma da ciência. *Revista Educação Especial, (26)*, 31–42.

Martins, M. H., Borges, M. L., Gonçalves, T., & Fonseca, H. M. A. C. (2014). Estudantes com mobilidade reduzida no Ensino Superior: Testemunhos na primeira pessoa! In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Eds.), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1804–1814). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. https://www.researchgate.net/publication/274082081_ESTUDANTES_COM_MOBILIDADE_REDUZIDA_NO_ES_TESTEMUNHOS_NA_PRIMEIRA_PES SOA

Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes com NEE no ensino superior: A resposta institucional na Universidade do Algarve. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al)idade: Estudantes "não tradicionais" no ensino superior: Transições, obstáculos e conquistas* (pp. 43–52). Universidade do Algarve. https://www.researchgate.net/publication/305428226_ESTUDANTES_COM_NEE_NO_ENSINO_SUPERIOR_A_resposta_institucional_na_Universidade_do_Algarve

Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education, 22*(5), 527–542. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299

Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Desafios da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Para onde vamos? In S. Valadas (Ed.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (p. 145). Instituto Politécnico de Coimbra / Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior. https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/5 23/4796/9617?inline=1

Martins, M., & Borges, M. (2021). Inclusão na sala de aula – O desenho universal da aprendizagem como resposta à diversidade? In I. Sanches (Ed.), *Educação inclusiva: Atitudes que transformam* (pp. 45–68). Edições Universitárias Lusófonas.

Martins, V. M. F. (2011). A atitude dos alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona). Recil. Universidade Lusófona. http://hdl.handle.net/10437/2950

Mayring, P. (2000, June). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1*(2), Article 20. http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385

Mazzoni, A. A. (2003). Deficiência x participação: Um desafio para as universidades (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86084/19680 1.pdf

Melo, F. R. L. V. de, & Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: Algumas reflexões. *Acta Scientiarum. Education, 38*(3), 259–269. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.30491

Melo, F. R. L.-V., Martins, M.-H., Borges, M.-L., & Gonçalves, T. (2019). As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008–2015). *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10*(28), 42–65. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.428

Melo-Silva, L. L., Lassance, M. C. P., & Soares, D. H. P. (2004). A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5*(2), 31–52. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902004000200005&script=sci_arttext

Mendes, E. G. (2019). The policy of inclusive education and the future of specialized institutions in Brazil. *Education Policy Analysis Archives, 27*(22). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 768–781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. https://www.cast.org/books-media/universal-design-for-learning-meyer-rosegordon/

Meyer, L. A. (2021). Higher education institutional preparedness for diverse student communities. *Journal of Student Affairs, 17*, 137–144. https://eric.ed.gov/?id=EJ1337092

Miranda, T. G. (2009). A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In D. M. Jesus, C. R. Baptista, M. A. S. C. Barreto, & S. L. Victor (Eds.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 120–131). Mediação.

Monteiro, A. P., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial, 14*(1), 35– 52. https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100004

Monteiro, I., & Castro, S. (1997). Atitudes dos professores face à integração de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 31*(1), 101–118.

Mewar, A. S. (2023). Promoting transition readiness for students with disabilities in special education. *Global Inclusive Research and Teaching Journal, 11*(1), 626. https://girt.shodhsagar.com/index.php/j/article/view/84

Mole, H. (2013). A US model for inclusion of disabled students in higher education settings: The social model of disability and Universal Design. *Widening Participation and Lifelong Learning, 14*(3), 62–77. https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.62

Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Eds.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (Vol. 1, 1.ª ed.). UA Editora, Universidade de Aveiro. https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na universidade: Alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista, 41*, 125– 143. http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25006/16754

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez; UNESCO.

Morin, E. (2005). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. Cortez.

Morin, E. (2021). *Leçons d'un siècle de vie*. Denoël. https://fr.scribd.com/document/641195273/Lec-ons-d-un-siecle-de-vieEdgar-Morin

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Moriña, A. (2020a). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education, 27*(3), 371–386. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938

Moriña, A. (2020b). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literature review. *Pedagogika, 140*(4), 134–154. https://doi.org/10.15823/p. 2020.140

Moriña, A. (2022). When what is unseen does not exist: Disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society, 39*(4), 914–932. https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038

Moriña, A., & Tontini, L. (2025). Disclosure dilemmas: Experiences of university graduates with invisible disabilities. *International Journal of Educational Research, 124*, 102694. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.10269

Morgado, E., Bonança, R., & Castanho, M. (2018). O Decreto-Lei n.º 54/2018: Um desafio para a inclusão. *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/366173502_O_DECRETOLEI_N_542018_UM_DESAFIO_PARA_A_INCLUSAO

Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas atuais: Contributo para a reflexão. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (p. 104). Universidade do Minho. https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j._2009_educ acao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf

Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.

Morgado, L. A. S., & Cabral, L. S. A. (2020). Orientação profissional para estudantes universitários com deficiências: Conceitos, políticas e práticas. *Revista Educação Especial, 33*, e45/1–20. https://doi.org/10.5902/1984686X53123

Nagle, B., & Williams, C. (2013). *Methodology brief: Introduction to focus groups*. Maternal and Child Health Integrated Program (MCHIP). https://www.mmgconnect.com/projects/userfiles/file/focusgroupbrief.pdf

Navarro, F., Zervas, P., Gesa, R. F., & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society, 19*(3), 17–27. https://www.researchgate.net/publication/295871416_Developing_Teachers'_Competences_for_Designing_Inclusive_Learning_Experiences

Ndlovu, S., & Walton, E. (2016). Preparation of students with disabilities to graduate into professions in the South African context of higher learning: Obstacles and opportunities. *African Journal of Disability, 5*(1), a150. https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.150

Nelson, L. L. (2014). *Design and deliver: Planning and teaching using Universal Design for Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.

https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/nelson-designand-deliver.pdf?srsltid=AfmBOoq4C-b2fpefy2gmqvDdJfrDeqw3xbvoITP9BnzibYMlJnE40yoo

Newham, E. (2020). Students with disability: Beyond reasonable adjustments. *Access: Critical Explorations of Equity in Higher Education, 7*(1), 48–58. https://novaojs.newcastle.edu.au/ceehe/index.php/iswp/article/view/14

Nogueira, J. M., Querido, L., Nunes, N., Ortiz, A., & Botelho, M. C. (2023). Alunos com deficiência no ensino superior em Portugal. *Revista Educação e Políticas em Debate, 12*(3), 1000–1018. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69998

Nolan, C., Gleeson, C., Treanor, D., & Madigan, S. (2015). Higher education students registered with disability services and practice educators: Issues and concerns for professional placements. *International Journal of Inclusive Education, 19*(5), 487–502. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.943306

Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação, 14*(29), 54–70. https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.217

Nozu, W. C. S., Bruno, M. M. G., & Cabral, L. S. A. (2018). Inclusão no Ensino Superior: Políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional, 22*(spe), 105–113. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/056

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas, 5*(2), 126–143. http://hdl.handle.net/10400.21/5211

Nunes, E. D. (2010). Aspectos teóricos: A questão curricular para o plano de desenvolvimento da educação. *Ciência & Educação, 16*(1), 47–63. https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000400009

OCDE. (2019a). *OECD review of higher education, research and innovation: Portugal*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264308138-en

OCDE. (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OCDE. (2020). *Reforçar a resiliência à pandemia da COVID-19: O papel dos centros de governo*. OECD. https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/building-resilience-tothe-covid-19-pandemic-the-role-of-centres-of-government-effaf430.pdf

Odom, S. L., DeKlyen, M., & Jenkins, J. R. (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers: Developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional Children, 51*(1), 41–48. https://doi.org/10.1177/001440298405100l

Oliveira, A. R. de P. e, Gonçalves, A. G., & Bracciali, L. M. P. (2021). Universal design for learning and assistive technology: Complementary or excluding? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 16*(esp.4), 2806–2822. https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16066

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2017). *Parecer sobre iniciativas para estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://recursos.ordemdospsicologos.pt/repositorio/estudo/parecer-sobreiniciativas-para-estudantes-com-nee-no-ensino-superior

Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf

Organização das Nações Unidas (ONU). (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Orr, A., & Hammig, S. (2009). Inclusive postsecondary strategies for teaching students with learning disabilities: A review of literature. *Learning Disability Quarterly, 32*(3), 181–197. https://doi.org/10.2307/27740367

Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions. *Education Sciences, 15*(5), 518. https://doi.org/10.3390/educsci15050518

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Parker, V. (1999). Personal assistance for students with disabilities in HE: The experience of the University of East London. *Disability & Society, 14*(4), 483– 504.

Pastells, E. (1993). *Educación especial y procesos de integración escolar*. Barcelona: Editorial CEAC.

Pather, S. (2019). Confronting inclusive education in Africa since Salamanca. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 841–848. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623329

Pereira, F. (1999). O Observatório dos Apoios Educativos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 65– 101). Ministério da Educação.

Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/Ministerio_da_Educacao_2018_Educacao_Inclusiva_Manual_de_Apoio_a_Pratica.pdf

Pereira, R. R., Silva, S. S. C., Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., & Ramos, M. F. H. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial, 29*(54), 147–160. https://artigos.revistaepsi.com/2016/Ano6-Volume1-Artigo4.pdf

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF.

Pestana, G. A. A. (2023). *Transição e inclusão de alunos com necessidades educativas específicas no Ensino Superior* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viseu. Repositório Platine: Universidade de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/7997

Pieczkowski, T. M. Z. (2016). Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 97*(247), 583–601. https://doi.org/10.1590/S2176-6681/269030614

Pinheiro, D., & Freire, S. (2018). (Re)-significando multiculturalismo e diferença na formação docente. In V. R. Brancher, P. R. Biazus, & E. Q. Porto (Orgs.), *Caminhos possíveis à inclusão III: A educação especial e as políticas*

afirmativas (pp. 81–97). MAGMA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores.

Pinheiro, L. N. G. (2019). *Políticas, perspetivas e práticas para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/121741

Pinto, P. (2012). *Dilemas da diversidade: Interrogar a deficiência, o género e o papel das políticas públicas em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pinto, P. C., Bento, S., Pinto, T. J., & Neca, P. (2023). Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2023. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos. https://oddh.iscsp.ulisboa.pt/publicacoes/publicacoes-oddh-pt/

Pires, L. A. (2007). *A caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência: Estudo de caso* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Pires, L. A., Pinheiro, A., & Oliveira, V. (2014). Inquérito nacional sobre os apoios concedidos aos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES). https://www.gtaedes.pt/estudo-e-publicacoes/

Pires, L. A. (2016). Estudantes com deficiência ou, melhor, com necessidades educativas especiais. In L. S. Almeida (Ed.), *Ser estudante no ensino superior* (pp. 43–58). Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42103

Pliner, S. M., & Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education, 37*(2), 105–113. https://doi.org/10.1080/10665680490453913

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema, 25*, 105–132. http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3007

Portaria n.º 787/85. (1985). *Diário da República: 1.ª série, n.º 239*, 3423–3424. https://dre.pt/pesquisa/-/search/3404133/details/maximized

Portaria n.º 223-A/2018. (2018). *Diário da República: 1.ª série, n.º 149, 1.º Suplemento*, 3790-(2)–3790-(23). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163

Portaria n.º 715/2001. (2001). *Diário da República: 1.ª série, n.º 161*, 4061–4062. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/715-2001-387842

Porter, G. (1995). Organizar la escolarización: Acceso y calidad a través de la integración. *Perspectivas, 25*(2), 329–340.

Prais, J. L. de S., Moreira, S. F. da C., & Sebastián-Heredero, E. (2024). Desvendando abordagens educacionais no ensino superior: Análise sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Educação Especial, 37*(1), 1–15. https://doi.org/10.5902/1984686X88602

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781474219426

Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. (2019). *Decreto-Lei n.º 54/2018: Para onde aponta o vivido*. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/avaliacao_54_versa o_final.pdf

Público. (2024, 16 de maio). Ministério verifica regras de acesso ao ensino superior para alunos com deficiência. *Público*. https://www.publico.pt/2024/05/16/sociedade/noticia/ministerio-verificaregras-acesso-ensino-superior-alunos-deficiencia-2090686

Ramos do Ó, J. (2024). Prefácio. In S. Freire & E.-E. Núñez-Nogueroles (Coords.), *Inclusão no ensino superior: Experiências, políticas, culturas e práticas* (pp. 5–8). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10400.5/96127

Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal, 38*(2), 191–198.

Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education, 35*(3), 153–166. https://doi.org/10.1177/0741932513518980

Rapp. W. H. (2014). *Universal Design for Learning in action: 100 ways to teach all learners*. Brookes Publishing. https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/06/Rapp-universaldesign-for-learning-activity.pdf?srsltid=AfmBOoosGOJWTRraNR-GL5Fr1NX07P-EB3i6gkwugIoCcj31d3-EjLa

Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G., & Rose, L. T. (Eds.). (2012). *A research reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2012). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education, 38*(9), 1334–1350. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.622746

Regiani, A. M., & Mól, G. S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. *Ciência & Educação (Bauru), 19*(1), 123–134. https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100009

Renascença. (2024, 16 de maio). Novas regras travam acesso de alunos com deficiência ao ensino superior: número de colocações caiu de 440 para 201. *Rádio Renascença*. https://rr.pt/noticia/pais/2024/05/16/novas-regras-travam-acesso-de-alunoscom-deficiencia-ao-ensino-superior-governo-quer-avaliar-impacto/378613/

Ressurreição, S. B. (2013). *Estudantes universitários indígenas: Histórias de rupturas e transições* (Exame de qualificação de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 70*(1), 55–81. https://doi.org/10.3102/00346543070001055

Ribeiro, A., & Giesteira, B. (2014). Universidade inclusiva: Retrospetiva e prospetiva no contexto da UP. In I. Alarcão (Ed.), *Novas tecnologias e educação: Ensinar a aprender, aprender a ensinar* (pp. 229–241). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ribeiro, A. (2018). Modelos e práticas de inclusão no ensino superior. Paper presented at a Conferência Parlamentar Inclusão no Ensino Superior, Assembleia da República, Lisboa, Portugal.

Ribeiro, J. (2018). Saturação da análise na investigação qualitativa: Quando parar de recolher dados? *Revista Pesquisa Qualitativa, 6*(10), iii–vii. https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/213

Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education: Perspectives on widening access and changing policy*. Routledge. https://www.routledge.com/Disabled-Students-in-Higher-EducationPerspectives-on-Widening-Access-and-Changing-Policy/Riddell-Tinklin-Wilson/p/book/9780415340793

Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective? *International Studies in Sociology of Education, 11*(3), 223–236. https://doi.org/10.1080/09620210100200078

Ryan, J. (2011). Access and participation in higher education of students with disabilities: Access to what? *Australian Educational Researcher, 38*(1), 73–93. https://doi.org/10.1007/s13384-010-0002-8

Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial, 22*(34), 197–212. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273

Rodrigues, D. (1996). *A Educação e a Diferença*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7–13.

Rodrigues, D. (2001). "A Educação e a Diferença", in D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.

Rodrigues, D. (2004). A inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma Universidade inclusiva. *Revista de Educação Especial, 23*, 9–15. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/495

Rodrigues, D. (2006). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editorial. https://doi.org/10.5216/ia.v31i2.1261

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? *Educar em Revista, 7*(41), 41–60. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004

Rodrigues, D. (2011a, dezembro). Construir um conhecimento prudente. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2*(2), 30–32.

Rodrigues, D. (2012). A inclusão na universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial, 25*(43), 9–15. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951

Rodrigues, D. (2014). A inclusão como direito humano emergente. *Educação Inclusiva, 5*(1), 6–10.

Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, (Especial)*, 215–227. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507

Roldão, M. C. (2015). Produção e uso do conhecimento: Tensões e desafios na investigação educacional. In A. Costa, F. Souza, & D. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (Vol. 2, pp. 15–40). Ludomedia.

https://www.researchgate.net/profile/Emiko-Egry/publication/318170778_On_the_Quality_of_Qualitative_Research_in_Nursing/links/5d5f3e6ca6fdcc55e8212f00/On-the-Quality-of-QualitativeResearch-in-Nursing.pdf

Rooney, C. (2019). Listening to other voices: Building inclusion of higher education students with disability from the ground up. *Access: Critical Explorations of Equity in Higher Education, 6*(1), 37–47. https://novaojs.newcastle.edu.au/ceehe/index.php/iswp/article/view/113

Rouse, M., & Florian, L. (1997). Inclusive education in the market-place. *International Journal of Inclusive Education, 1*(4), 323–336.

Rouse, M., & Education in the North. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North, 16*(1), 1–20. https://doi.org/10.26203/j15x-ym95

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD. http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles as their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 19*(2), 135–151. https://eric.ed.gov/?id=EJ844630

Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). *Technology and learning: Meeting special students' needs*. National Center on Universal Design for Learning. http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.p df

Sá, M. J., Ferreira, E., & Ramos, K. M. D. C. (2015). Saberes e fazeres docentes: Uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior. *Educação, 38*(2), 280– 288. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.16498

Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (Vol. 2, 1.ª ed.). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. https://doi.org/10.34624/ka02-fq42

Saldanha, L. B., Orlando, R. M., & Bengtson, C. (2023). Experiências de estudantes com deficiência em atividades extracurriculares na educação superior. *Revista Educação e Políticas em Debate, 12*(3), 1264–1282. https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-70011

Sánchez, A. (1995). La investigación como fundamento de la intervención social. In Á. Soto, A. Rivilla, & S. Torre (Coords.), *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social* (pp. 37–80). Editorial Universitas, S.A.

Santos, A. B. (2018). Formação superior e inserção laboral de alunos com necessidades especiais: Estudo de caso numa universidade portuguesa (Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira). Repositório Digital da Universidade da Madeira. https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2457

Santos, B. S. (2001). Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade, 26*(1), 11–26.

Santos, B. S. (2003). *Um discurso sobre a ciência*. Cortez.

Santos, B. S. (2005). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (2.ª ed.). Cortez. https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/d6e8cf26-37dd-49dc-9378-92c7dc784b9c/content

Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no ensino superior: Perceções dos estudantes com NEE sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(2), 251–270. https://doi.org/10.21814/rpe.7741

Santos, E. M. F. (2014). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: Um estudo qualitativo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/14358

Santos, M., Espírito Santo, A., Ramalho, J., Espírito Santo, J., Faria, M., Almeida, C., & Murta, L. (Orgs.). (2019). *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* [eBook]. Encontro Ibérico em Necessidades Especiais.https://doi.org/10.500.12207/5058

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.

Saucier, C., & Gagliano, G. (1998). Services for students with disabilities in higher education in the United States of America. In A. Hurst (Ed.), *Higher education and disabilities: International approaches*. Ashgate Publishing Ltd.

Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 24*(1), 17–30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941729.pdf

Scott, R. (2009). *Undergraduate educational experiences: The academic success of college students with blindness and visual impairments* (Ed.D. dissertation, North Carolina State University). North Carolina State University Repository. https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/3692/etd.pdf?seque nce=1&isAllowed=y

Sekkel, M. C. (2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: Relato e reflexão sobre uma experiência* (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). São Paulo, Brasil. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09122013-082848/publico/marieclairesekkeldoutorado.pdf

Sekkel, M. C. (2005). Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva. *Boletim de Psicologia, 55*(122), 43–58. https://repositorio.usp.br/item/001503688

Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education, 23*(1), 65–78. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751

Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society, 19*(1), 15– 30. https://doi.org/10.1080/0968759042000188232

Silva, A. M., Cymrot, R., & D'Antino, M. E. F. (2012). Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 93*(235), 667–697. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i235.411

Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2014). *Metodologia das ciências sociais* (16.ª ed.). Edições Afrontamento.

Silva, J. O. (2014). Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 95*(240), 414–430. https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Xr3n6FYX7VtFxZMZ4XthtSv/?format=pdf &lang=pt

Silva, L. (2016). Estudo sobre a orientação vocacional e profissional – Escolhas. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(2), 239–244. https://doi.org/10.1590/2175-353920150202957

Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação, 13*(13), 135–153. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562

Silva, M., Veloso, A., & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação, 26*, 1–15. https://www.redalyc.org/pdf/349/34931782012.pdf

Silva, S. de L. R., Ferreira, J. A. G. A., & Ferreira, A. G. A. (2014). Vivências no ensino superior e perceções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde, 4*(1), 5–27.

Silva, C. O. (2017). *O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: Desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual da Paraíba). Repositório da UEPB. http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2952

Singal, N. (2006). Adopting an ecosystemic approach for understanding inclusive education: An Indian case study. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 239–252.

Singal, N. (2019). Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education: Reflections from India. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 827–840. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622803

Siqueira, I. M., & Santana, C. S. (2010). Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial, 16*(1), 127–136. https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010

Skliar, C. (2002). Alteridades e pedagogias. Ou... e se o outro não estava? *Educação e Sociedade, 23*(79), 301–314. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300003

Skliar, C. (2006). Introdução – Abordagens socioantropológicas em educação especial. In C. Skliar (Org.), *Educação & exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial* (5. ed., pp. 7–20). Mediação.

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education*. Love Publishing Company.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores* (M. F. Lopes, Trad.; M. T. E. Mantoan, Apres.). Artmed.

Souza, E. B. de. (2021). *Avaliação da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas. https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8342/7/Disserta%C3%A7%C3%A3o_EliasBezerra_PPGECH.pdf

Souza, F. N., Souza, D. N., & Costa, A. P. (2016). Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In A. P. Costa, F. N. Souza, & D. N. Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (Vol. 1, pp. 125–145). Ludomedia. https://ludomedia.org/publicacoes/e-book-investigacao-qualitativa-inovacaodilemas-e-desafios-vol-1/

Stodden, R. A., Conway, M. A., & Chang, K. B. T. (2003). Findings from the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities: Implications for secondary school educators. *Journal of Special Education Technology, 18*(4), 29–44. https://doi.org/10.1177/016264340301800403

Strømstad, M. (2003). "They believe that they participate… but": Democracy and inclusion in Norwegian schools. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* (pp. 33–47). Kluwer Academic Publishers.

Taneja-Johansson, S. (2021). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: A disability lens. *International Journal of Inclusive Education, 28*(3), 311–325. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320

Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education, 43*(1), 107–122. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00331.x

Tezani, T. C. R. (2004). *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: A relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos). Repositório da UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education, 24*(3), 103–107.

Thousand, J., & Villa, R. (1999). Inclusion: Welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. *Special Services in the Schools, 15*(1–2), 73–108.

Tinklin, T., & Hall, J. (1999). Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education. *Studies in Higher Education, 24*(2), 183–194.

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 0*(0), 1–16. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

Toor, N., Hanley, T., & Hebron, J. (2016). The facilitators, obstacles and needs of individuals with Autism Spectrum Conditions accessing further and higher education: A systematic review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 26*(2), 166–190. https://doi.org/10.1017/jgc.2016.21

Trainor, A. A. (2002). Self-determination for students with learning disabilities: Is it a universal value? *International Journal of Qualitative Studies in Education, 15*(6), 711–725. https://www.researchgate.net/publication/242521221_Self-determination_for_students_with_learning_disabilities_Is_it_a_universal_value

Traqueia, A. F. M. M. (2015). *Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino superior* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/handle/10773/15572

UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf

UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*. http://crmm.nepp-dh.ufrj.br/onu12-http://crmm.nepp-dh.ufrj.br/onu122.html

UNESCO. (2000). *Fórum Mundial sobre a Educação, Dakar, Senegal, 26–28 de abril de 2000: relatório final*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

UNESCO. (2014). *The right to education: Law and policy review guidelines*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015). *Education 2030 Incheon declaration and framework for action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheonframework-for-action-

UNESCO. (2016). *Declaração de Incheon – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, Educação 2030*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASIM9654

UNESCO. (2019a). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa

UNESCO. (2019b). *The right to higher education: A social justice perspective*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038175

UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca statement 25 years on*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASIM9654

UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de Salamanca*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASIM9654

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101–128). Edições Afrontamento.

Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In S. S. Augusto & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101–128). Edições Afrontamento.

Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(6), 1673–1688. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2

Van Meter, L. (1993). A new model for access. *Journal on Postsecondary Education and Disability, 10*(3), 11–14. https://eric.ed.gov/?id=EJ497768

Veiga, A., Magalhães, A. M., Sousa, S., Ribeiro, F. M., & Amaral, A. (2014). A reconfiguração da gestão universitária em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas, 41*, 7–23. https://doi.org/10.34626/esc.vi41.289

Venville, A., Street, A., & Fossey, E. (2014). Good intentions: Teaching and specialist support staff perspectives of student disclosure of mental health issues in postsecondary education. *International Journal of Inclusive Education, 18*(11), 1172–1188. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.88156

Vieira, M., & Vieira, I. (2019). Barreiras informais de acesso ao ensino superior e à mobilidade social. In R. Martins & A. M. Nascimento (Orgs.), *31 desafios para o ensino superior* (pp. 61–65). Associação Académica da Universidade da Madeira.

Vieira, N. J. W. (2014). Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos?. *Revista Educação Especial, 27*(50), 699–712. https://doi.org/10.5902/1984686X14324

Viera, A. M. D. P., & Nascimento, T. G. F. da C. (2019). A inclusão no ensino superior: uma reflexão. *Conhecimento & Diversidade, 11*(24), 54–72. https://doi.org/10.18316/rcd.v11i24.5128

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European countries. *European Journal of Special Needs Education, 18*(1), 17–35.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making. *International Journal of Inclusive Education, 8*(1), 3–21.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente* (5. ed.). Martins Fontes.

Wahyuni, S., Hasanah, N., & Fitriani, D. (2025). Strategizing Universal Design for Learning (UDL) implementation: Enhancing inclusive education for students with disabilities in higher education. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 17*(1), 1519– 1533. https://www.journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/66 30

Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change (ERSC), 7*(Special Issue, June), 31–45. http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3

Wang, M. (1995). Al servicio de los alumnos con necesidades especiales: equidad y acceso. *Perspectivas, XXV*(2), 315–327.

Warnock, H. M. (1978). *The Warnock Report*. Her Majesty's Stationery Office. http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html

Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special educational needs: A new look*. Continuum International Publishing Group.

Weeden, E. (2023). A model of an accessibility curriculum in higher education. *Frontiers in Computer Science*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomp.2023.1139350/full

Wessel, R. D., Jones, J. A., Markle, L., & Westfall, C. (2009). Retention and graduation of students with disabilities: Facilitating student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 21*(2), 116–125. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831430.pdf

WHO. (2011). *World report on disability*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182

Wolanin, T. R., & Steele, P. E. (2004). *Higher education opportunities for students with disabilities: A primer for policymakers*. Institute for Higher Education Policy. https://eric.ed.gov/?id=ED485430

Wolforth, J. (1998). Policy and provision of support services in Canada. In A. Hurst (Ed.), *Higher education and disabilities: International approaches* (pp. 45– 60). Ashgate Publishing.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/m/item/icf-checklist

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Young, M. F. D. (2000). *O currículo do futuro: Da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Papirus.

Zerbato, A. P. (2018). *Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos, Brasil]. Repositório Institucional da UFSCar.

https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/989

Zhong, Y. (2012). Universal Design for Learning (UDL) in library instruction. *College & Undergraduate Libraries, 19*(1), 33–45.

https://doi.org/10.1080/10691316.2012.652549

Apêndices

Apêndice I - Pedido de Parecer à Comissão de Ética da IES

Projeto de investigação envolvendo seres humanos ou animais e/ou dados ou produtos biológicos deles provenientes para apreciação e emissão de parecer

I - Identificação do Projeto e seu Proponente

1 - Título do Projeto: Incluir na (Uni)Diversidade

ID: 2024-2026

2024-02-06 23:14

2 - Nome: Anabela Baptista Costa Guerreiro

3 - Telefone/Telemóvel: : 919562298

4 - Endereço de correio eletrónico: : abcguerreiro@gmail.com anabela,guerreiro@ubi.pt

5 - Instituição: Universidade da Beira Interior

II - Identificação de autores e instituições

1 - Há instituição(ões) envolvida(s) (para além da(s) do proponente)? Não

2 - Existe(m) autor(es) envolvido(s) (para além do(s) do proponente)? Sim

2.1 - Quais?

Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco Professora Doutora Sofia Sant'Ana Malheiro da Silva; ;

3 - O proponente é o investigador principal? Sim

4 - O proponente é Coordenador/Supervisor do projeto? Não

4.1 - Nome do Coordenador / Supervisor do projeto: Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

5.1 - O proponente garante a veracidade dos dados colhidos? Sim

5.2 - Outros autores que garantem a veracidade dos dados colhidos

Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco Professora Doutora Sofia Sant'Ana Malheiro da Silva;

6 - Formação académica/profissional dos Investigadores incluindo o proponente e demais autores

Anabela Baptista Costa Guerreiro Licenciatura em Comunicação Social pela Universidade da Beira Interior com profissionalização docente pela Escola Superior de Educação de Castelo Branco, especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro, formador acreditado pelo Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua na área e domínio Educação Especial, Cognitivo e Motor. Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa, Mestrado em Ciências da Educação, Formação Pessoal e Social pela Universidade Católica Portuguesa e Doutoramento e Agregação em Educação pela Universidade da Beira Interior. Professora Doutora Sofia Sant'Ana Malheiro da Silva Licenciatura em Ciências da Educação, especialidade em Educação Especial, pela Universidade de Lisboa, Mestre em Ciências da Educação,

especialidade em Teoria e Desenvolvimento Curricular, pela Universidade de Lisboa, Doutoramento em Ciências da Educação, especialista em Comunicação Educacional Multimédia pela Universidade Aberta, Portugal.

7 - Funções atuais dos Investigadores incluindo o proponente e demais autores

Anabela Baptista Costa Guerreiro Professora de Educação Especial em todos os ciclos da escolaridade obrigatória; Membro da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) do Agrupamento de Escolas "A Lã e a Neve" – Covilhã. Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco Professora Associada com Agregação do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior; Investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora – CIEPUE; Diretora do Doutoramento em Educação da Universidade da Beira Interior. Professora Doutora Sofia Sant'Ana Malheiro da Silva Professora Auxiliar Convidada, pela Vice-Reitoria Ensino da Universidade da Beira Interior, no âmbito de uma candidatura ao Programa Operacional do Capital Humano (POCH), cofinanciado pelo Portugal 2020 e o Fundo Social Europeu; Responsável pelo programa de capacitação de Docentes "UBILearning HUB", atividade 5 integrada no projeto denominado "Skills 4 Pós-Covid – Competências para o Futuro no Ensino Superior"; Membro Integrado do LE@D – Laboratório de Educação a Distância e e-Learning da Universidade Aberta.

8 - Tarefas a desempenhar no projeto dos Investigadores incluindo o proponente e demais autores

Anabela Baptista Costa Guerreiro Elaboração de Tese de Doutoramento em Educação – Incluir na (Uni)Diversidade – doutoranda a frequentar o 3º ano do referido curso. Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco Orientadora principal. Professora Doutora Sofia Sant'Ana Malheiro da Silva Coorientadora.

9 - Conflitos de interesses a declarar dos Investigadores incluindo o proponente e demais autores

Não se aplica.

III - Confidencialidade

1 - O projeto exige um tratamento especial da parte da Comissão de Ética, para lá da confidencialidade a que, pelo regulamento, os seus membros estão obrigados? Não

IV - Financiamento / Promoção

1 - O projeto tem algum tipo de financiamento? Não

2 - Algum dos promotores, indivíduos ou entidades que financiam o projeto têm interesses relacionados com os resultados do projeto? Não

V - Protocolo de Investigação

1 - Objetivo primário do projeto

Pretende-se identificar os principais constrangimentos e potencialidades à inclusão na instituição em apreço nos domínios organizacionais, pedagógicos e atitudinais.

2 - Objetivos secundários do projeto

Atendendo àquelas três dimensões e relacionando-as com o acesso e permanência dos estudantes com Necessidades Específicas (NE), procuraremos responder às seguintes questões específicas: Eixo de investigação 1 - Acesso ao ES/à IES: . Dimensão organizacional: Como se implementa a articulação entre as escolas secundárias e a IES aquando do acesso dos estudantes com NE ao ES? . Dimensão pedagógica: Como são divulgadas/operacionalizadas as condições específicas de acesso aos estudantes com NE? . Dimensão atitudinal: Como é que os alunos com NE e famílias perspetivam/experienciam o acesso ao ES? Eixo de investigação 2 - Permanência no ES/ na IES. . Dimensão organizacional: Como é assegurado por parte dos serviços da IES em estudo um apoio específico aos estudantes com NE? . Dimensão pedagógica: Como é assegurada aos estudantes

com NE a acessibilidade ao currículo e atividades curriculares? . Dimensão atitudinal: Como é que os estudantes com NE experienciam a vida académica? Como é implementada a sensibilização da comunidade educativa no âmbito da inclusão? Eixo de investigação 3 – Desafios para uma IES inclusiva Como melhorar as respostas aos estudantes com NE por parte da IES em estudo, nas três dimensões identificadas (organizacional, pedagógica e atitudinal)?

3 - Resumo do conhecimento atual sobre o assunto

A inclusão é um dos pilares atuais da educação fundamentado no reconhecimento do direito de todos os cidadãos a uma educação adequada que permita valorizar o potencial e promover uma cidadania ativa e participada de todos e para todos. No entanto, os esforços para a construção de uma educação inclusiva têm-se centrado na maioria dos países e Portugal não é exceção, na educação básica (Rodrigues, 2012, p. 1) e é neste nível de ensino e mais tarde no ensino secundário onde a legislação e as práticas têm sido mais consistentes, no ES escasseia a legislação (Borges et al., 2017, p.10). No entanto, Rodrigues (2012, p.1) defende que o facto do acesso ao ES ser possível para cada vez mais jovens, o facto da formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma qualificação e emprego e ainda o facto das instituições de ensino superior integrarem o ensino público, implica que atualmente se equacione o caráter inclusivo da universidade sobretudo para jovens com necessidades específicas (NE). Por outro lado, as instituições de ensino superior não podem, nem devem, alhear--se do enquadramento legal relativo à educação inclusiva no contexto pré-universitário e das consequentes intervenções adotadas nos graus de ensino anteriores. A este propósito, e atendendo à necessária consideração e articulação com o enquadramento legal vigente no contexto pré-universitário, que alterou recentemente o enquadramento da educação especial, é defendido que os princípios orientadores da educação inclusiva sejam considerados nas instituições de ensino superior (Antunes et. al., 2020, p. 418). A este propósito é pertinente salientar a importância do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho, normativo referente à Educação Inclusiva, que se foca na aprendizagem de todos os alunos, propõe o abandono de um sistema de categorização por deficiência ou mesmo o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e convoca todas as comunidades educativas a encarar a inclusão como um desígnio.

4 - Bases racionais para a investigação

Os dados e orientações sugeridos pelo enquadramento teórico e pelo estado da arte tornam clara a urgência da reflexão das práticas de inclusão nas instituições de ensino superiores com vista à identificação de constrangimentos e possibilidades e subsequente implementação de mudanças que tenham como horizonte a construção de uma cultura inclusiva. Este é pois, o objetivo do presente estudo, uma vez que pretendemos, partindo das perceções que os agentes da comunidade educativa de uma IES têm a propósito do desempenho da mesma na promoção de práticas inclusivas, investigar as respostas que promove em função das necessidades educativas dos alunos e propor orientações futuras no caminho da inclusão.

5 - Indivíduos a estudar / critérios de inclusão e exclusão

Os indivíduos do estudo estão enquadrados em dois grupos: . Estudantes com necessidades específicas (declaradas ou não) a frequentar qualquer ciclo de estudos oferecido pela IES em investigação; . Docentes de estudantes com necessidades específicas (declaradas ou não) a lecionar qualquer ciclo de estudos oferecido pela IES em investigação.

6 - Tamanho da amostra e fundamentos para o seu cálculo

Uma vez que se pretende obter perspetivas diversas sobre a problemática em estudo, na presente investigação, optou-se por uma escolha intencional dos participantes que sejam socialmente representativos (10 docentes e 10 estudantes).

7 - Como é efetuado o recrutamento?

Após a obtenção da autorização pela Comissão Ética da UBI, os potenciais entrevistados serão contactados: -Informalmente, por conhecimento direto; - Com o recurso a meios de comunicação institucional (email a diretores de curso para aceder ao contacto de docentes); - Com recurso às redes sociais das diferentes faculdades que compõem a IES em estudo (para aceder ao contacto com estudantes com NE).

8 - Existe distribuição aleatória por grupos? Não

9 - Existe ocultação ao experimentador e/ou ao indivíduo avaliado? Não

10 - Procedimentos e equipamentos a utilizar e/ou medições a efetuar

Para alcançar os objetivos definidos para a nossa investigação, realizaremos entrevistas semiestruturadas, individuais aos estudantes e em contexto de focus group aos docentes (com a elaboração prévia de guião/roteiro das entrevistas). Nesta fase serão explicitados os objetivos da investigação, transmitidas as garantias éticas de confidencialidade e anonimato e concretizado o pedido de colaboração. Será ainda solicitada explicitamente a autorização para a gravação áudio (estudantes) e áudio e vídeo (docentes) das entrevistas e transcrição integral/literal das mesmas. Esta será facultada a cada entrevistado para que seja analisada a conformidade das respostas.

11 - Resultados esperados

Aceder às perceções de estudantes com NE e docentes sobre o acesso ao ensino superior em geral e o acesso à IES em estudo, em particular, assim como as suas perceções sobre as práticas inclusivas (organizacionais, pedagógicas e atitudinais) da IES em estudo na construção de uma cultura inclusiva. Pretende-se ainda identificar os principais desafios para IES em estudo na construção de práticas e ambientes mais inclusivos.

12 - Como é feito o tratamento estatístico dos dados?

Será feita uma análise de conteúdo qualitativa dos dados recolhidos.

13 - Existem elementos ou entidades terceiros ao estudo que participam no tratamento estatístico? Não

14 - São feitas recolhas de amostras biológicas? Não

15 - Estão programadas análises interinas? Não

16 - Existem critérios predefinidos para a interrupção do estudo? Não

17 - Bibliografia referente ao conhecimento atual sobre o assunto

Anache, A. A., Rovetto, S. S. M., & Oliveira, R. A. de. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. Revista Educação Especial, 27(49), 299–312. https://doi.org/10.5902/1984686x9037 Antunes, A. P., Rodrigues, D., da Silva Almeida, L., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusion in the portuguese higher education: Analysis of regulatory framework of students with special educational needs. Fronteiras, 9(3), 397–422. https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422 Branco, M. L. (2018). O longo caminho da não discriminação: Os direitos das pessoas com deficiência. Ética: Dos Fundamentos Filosóficos Aos Princípios de Ação, 92–97. http://hdl.handle.net/10400.6/7374 Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas / Inclusion of Special Education's target audience in Brazilian Higher Education: History, policies and practices. Revista de Educação PUC-Campinas, 22(3), 371–387. https://doaj.org/article/9662ae216d90428f8b71a2780af7e164 Camacho, M. J. (2004, outubro, novembro, dezembro). No trilho da inclusão. Revista Diversidades, 2(6), 4-5.http://www02.madeiraedu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx Declaracion de Salamanca y Marco de Accion para las Necesidades educativas Especiales. (1994, June). UNESCO. European Commission. (2021). Union of Equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030. In European Union. https://doi.org/10.2767/31633 Pereira Antunes, A., Rodrigues, D., Almeida, L. da S., & Estêvão Rodrigues, S. (2020). Inclusão no Ensino Superior Português: Análise do Enquadramento Regulamentar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, 9(3), 397–422. https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422

18 - Existem estudos já publicados com metodologia semelhante à deste projeto (dos mesmos ou de outros autores)? Sim

18.1 - Especifique

Abreu, S., (2013). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre inclusão no ensino superior. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Institucional da Universidade da Madeira. http://hdl.handle.net/10400.13/330 Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior.Revista Portuguesa de Educação (Vol. 30, Issue 2). https://doi.org/10.21814/rpe.10766 Espadinha C. (2010). Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: estudo de caso centrado em alunos com baixa visão. [Tese de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa] Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.5/3354 Pereira Antunes, A., Rodrigues, D., Almeida, L. da S., & Estêvão Rodrigues, S. (2020). Inclusão no Ensino Superior Português: Análise do Enquadramento Regulamentar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, 9(3), 397–422. https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422 Santos E. (2014). Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: um estudo qualitativo [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/14358

19 - Data prevista para o início do estudo: 2024-03-01

20 - Nota(s)

30 de Junho de 2024

VI - Aspetos Éticos

1 - Uma vez aprovado pela Comissão de Ética a existência do estudo será pública e o seu protocolo publicamente acessível? Não

1.2 - Após a conclusão do trabalho, onde?

Acervo científico da UBI.

2 - Quem procede ao recrutamento dos participantes no estudo?

As investigadoras.

2.1 - Existem colaboradores externos no processo de recrutamento? Não

3 - Existe algum tipo de pagamento ou contrapartida aos indivíduos submetidos a experimentação devido à sua participação no estudo? Não

4 - Existe algum ascendente ou relacionamento entre quem procede ao recrutamento e os indivíduos que integram o estudo que possa interferir com a autonomia destes e com o seu direito de recusa de participação? Não

4.2 - Como é garantida a liberdade de participação nestas circunstâncias?

Os indivíduos participantes escolhem participar na presente investigação com assinatura de documento de consentimento informado onde se garante todas as condições de confidencialidade.

5 - Quais os benefícios que se esperam para os indivíduos estudados pela sua participação neste estudo?

Os participantes neste estudo podem contribuir decisivamente para a construção/consolidação de uma cultura e de atitudes inclusivas do ES em geral e especificamente da IES em estudo, com vista à remoção de constrangimentos que dificultam o percurso académico dos estudantes com NE. Assim, o testemunho dos estudantes permitirá identificar: . As principais dificuldades dos estudantes no acesso ao ensino superior; . Os fatores que levaram a escolher o curso; . Os fatores que levaram a escolher a IES em estudo; . Os principais

constrangimentos/desafios na permanência do estudante com NE no ensino superior/IES a nível: organizacional (inexistência de serviços de apoio, ajudas técnicas, acessibilidade, eventos extracurriculares); pedagógico (tutorias/mentorias, adaptações no processo de avaliação, adaptações nos contextos de ensino aprendizagem); atitudinal (identificação de situações de discriminação e preconceito). Por outro lado, o testemunho dos docentes permitirá: - Fazer o levantamento de experiências anteriores com estudantes NE vivenciadas pelos participantes e estabelecer possível relação com a sua perceção com a inclusão dos mesmos; - Identificar as suas percepções sobre o acesso dos estudantes com NE ao ES; - Identificar constrangimentos e desafios no acesso ao ES por parte dos estudantes com NE; - Identificar as respostas institucionais à inclusão de estudantes com NE; - Identificar respostas de diferenciação pedagógica no contexto académico em estudo e principais obstáculos à mesma.

6 - Existem riscos para os indivíduos estudados devido à sua participação neste estudo? Não

7 - Para além do que o estudo tem como objetivo avaliar, os participantes são submetidos a exames, tratamentos, ou qualquer outro tipo de risco ou incómodo a que não seriam normalmente submetidos se não participassem no estudo? Não

8 - É gerado uma base de dados, um arquivo ou um ficheiro com dados no contexto deste projeto? Sim

8.1 - Quem tem acesso aos dados do estudo, nomeadamente os relativos a informação respeitante aos indivíduos envolvidos?

As investigadoras e os dados apenas serão usados no âmbito da presente investigação.

8.2 - Como são os indivíduos que participam informados sobre quem tem acesso aos seus dados desse mesmo estudo?

Através de documento relativo ao consentimento informado.

8.3 - Foi solicitada autorização à Comissão de Proteção de Dados (se não, explique porquê)?

Sim.

VII - Documento de declaração de Consentimento Livre, Informado e Esclarecido ou sua dispensa

1 - Existe como anexo ao protocolo? Sim

2 - Contém informação sobre objetivos do trabalho? Sim

3 - Contém informação sumariada sobre aquilo a que o participante será sujeito? Sim

4 - Contém informação sobre benefícios esperados para quem participa? Sim

5 - Contém informação sobre riscos previsíveis para quem participa? Sim

6 - Contém informação sobre equipa de investigação (se possível identificação e qualificação de todos os investigadores, mas pelo menos do(s) investigador(es) titular e supervisor? Sim

7 - Contém informação sobre fontes de financiamento? Não

7.1 - Porquê?

Não há fontes de financiamento.

8 - Contém informação sobre remunerações ou proveitos para além dos científicos dos investigadores e conflitos de interesse? Não

8.1 - Porquê?

Não existem proveitos para além dos científicos.

9 - Contém informação sobre quem tem acesso aos dados do estudo, nomeadamente os relativos a informação respeitante aos indivíduos envolvidos? Sim

VIII - Folha de Assinaturas e de Comprometimento

1 - Assinam todos os autores do estudo? Sim

IX - Outros Anexos

1 - Anexo

2 - Anexo

3 - Anexo

4 - Anexo

Apêndice II - Declaração de Consentimento Livre, Informado e Esclarecido

SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO E DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro(a) Aluno(a)

Encontrando-me a frequentar o 3.º Ciclo / Doutoramento em Educação, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, e estando a desenvolver uma tese intitulada "*Incluir na (Uni)Diversidade*", orientada pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, professora associada com agregação naquele departamento e coorientado pela Professora Doutora Sofia Malheiro, professora auxiliar convidada da Universidade da Beira Interior e responsável pelo projeto "*UBI-Learning HUB*", venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de dados que pretendo efetuar.

Esta tese, que não beneficia de qualquer tipo de financiamento, tem como propósito recolher informações sobre as perceções que os intervenientes de uma instituição de ensino superior têm sobre as respostas educativas que a instituição oferece, bem como identificar quais os constrangimentos e desafios que a mesma terá que enfrentar no cumprimento do desígnio da inclusão. A sua participação, enquanto entrevistado(a), é decisiva para a concretização deste estudo, não lhe acarreta qualquer risco, havendo possibilidade de a qualquer momento interromper a mesma, comunicando essa intenção através dos contactos da investigadora principal. Asseguro que em circunstância alguma será mencionada a sua identificação, assim como garanto absoluta confidencialidade das informações prestadas, que servirão somente para a presente investigação, a qual se concretizará na referida tese e publicação de dois artigos científicos a publicar/divulgar em revistas/congressos de índole nacional e/ou internacional.

Solicito autorização para gravar a entrevista em áudio, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível, assegurando desde já que, após a transcrição, a mesma lhe será facultada para que analise a conformidade das suas respostas e será destruída após conclusão da investigação.

Com os meus melhores cumprimentos,

A Doutoranda

_____

(Anabela Baptista Costa Guerreiro)

Declaro aceitar participar neste estudo, permitir a gravação da entrevista e a utilização dos dados biográficos que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação, pelas investigadoras envolvidas e nas garantias de confidencialidade e anonimato que são aqui explanadas.

O (A) Entrevistado(a)

_____

Em _____/ _____/ 20_____

Contactos para informação complementar – 919562298 /abcguerreiro@gmail.com

SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO E DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro(a) Professor(a)

Eu, Anabela Baptista Costa Guerreiro, encontrando-me a frequentar o 3º Ciclo/Doutoramento em Educação, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, e estando a desenvolver uma tese intitulada "*Incluir na (Uni)Diversidade*", cuja orientação está a cargo da Professora Doutora Maria Luísa Branco, professora associada com agregação neste departamento e coorientada pela Professora Doutora Sofia Malheiro, professora auxiliar convidada da Universidade da Beira Interior e responsável pelo projeto *"UBI-Learning HUB"*, venho por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de dados que se pretende efetuar no âmbito da referida tese.

Esta tese, que não beneficia de qualquer tipo de financiamento, tem como propósito recolher informações sobre as perceções que os intervenientes de uma instituição de ensino superior têm sobre as respostas educativas que a instituição oferece, bem como identificar quais os constrangimentos e desafios que a mesma terá que enfrentar no cumprimento do desígnio da inclusão. A sua participação, enquanto entrevistado(a) em contexto de *focus group*, é decisiva para a concretização desta investigação, não lhe acarreta qualquer risco, havendo possibilidade de a qualquer momento interromper a mesma, comunicando essa intenção através dos contactos do investigador principal. Asseguro que em circunstância alguma será mencionada a sua identificação, assim como garanto a absoluta confidencialidade das informações prestadas, que servirão somente para a presente investigação, a qual se concretizará na referida tese e publicação de dois artigos científicos a publicar/divulgar em revistas/congressos de índole nacional e/ou internacional.

Solicito autorização para gravar o debate em áudio e vídeo, de modo a permitir que a recolha de toda a informação seja o mais completa possível, assegurando desde já que, após a transcrição, a mesma lhe será facultada para que analise a conformidade das suas respostas e será destruída após conclusão da investigação.

Com os melhores cumprimentos,

A Doutoranda

_____

(Anabela Baptista Costa Guerreiro)

Declaro aceitar participar neste estudo, permitir a gravação (áudio e vídeo) do debate e a utilização dos dados biográficos que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, pelas investigadoras envolvidas e nas garantias de confidencialidade e anonimato que são aqui explanadas.

O (A) Entrevistado(a)

_____

Em ____/ ____/ 20_____

Contactos para informação complementar – 919562298 /abcguerreiro@gmail.com

Apêndice III - Folha de Assinaturas e de Comprometimento das investigadoras

VIII. Folha de Assinaturas e de Comprometimento

(a anexar em pdf depois de preenchida)

VIII.2. Assinaturas

Proponente (Nome) Isabela Baptista Cobe Guerreiro

Assinatura:

Isabela Baptista Cobe Guerreiro

Orientador/Supervisor (Nome) Maria Luiza Frazão Rodrigues BRAVO

Assinatura:

Maria Luiza BRAVO

Coorientador (Nome) **Sofia Sant'Ana Lopes Malheiro da Silva**

Assinatura:

Sofia Sant'Ana Lopes Malheiro da Silva

Apêndice IV - Guião das Entrevistas – Estudantes

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ESTUDANTES C/NE (Necessidades Específicas)

TEMA " A Inclusão na (Uni)Diversidade"

OBJETIVOS GERAIS DO ESTUDO:

- Conhecer as percepções que os intervenientes da IES em estudo têm sobre as respostas educativas inclusivas que aquela oferece;

- Identificar práticas de inclusão na IES em estudo;

- Identificar os constrangimentos e desafios que a IES em estudo terá de enfrentar no cumprimento do desígnio da inclusão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO:

- Identificar os principais constrangimentos e desafios à inclusão na IES em estudo nos domínios organizacionais, pedagógicos e atitudinais.

OBJETIVOS DA ENTREVISTA

- Conhecer as percepções que os estudantes com NE e IES em estudo têm sobre as respostas educativas inclusivas que aquela oferece.

ENTREVISTA

Blocos temáticos	**Objetivos específicos**	**Questões Orientadoras**	**Verificação** (assinalar X aquando da resposta aos objetivos)	**Observações**
A - Legitimação da entrevista: . Questões éticas; . Motivação do entrevistado;	- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista;	- Explicação sumária dos objetivos da entrevista no contexto da investigação.		
	- Garantir a confidencialidade;	- Explicação sobre o anonimato e confidencialidade da entrevista.		
	- Motivar o entrevistado;	- Informar sobre a importância do seu contributo para o êxito da investigação e agradecer a colaboração.		
	- Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.	- Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.		
B - Percurso pré-universitário do estudante	- Identificar experiências importantes no percurso pré-universitário do estudante;	- Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário? (Exemplifica com factos vivenciados).		
	- Apoios disponibilizados no contexto escolar;	- Quais os apoios que destacas dessas experiências e porque foram importantes?		
	- Envolvimento dos pares, docentes, técnicos e família.	- Quais foram as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no teu percurso pré-universitário e que foram decisivas?		
D - Acesso à Universidade	. Identificar as principais dificuldades dos estudantes no acesso ao ensino superior (possível relação com a falta de apoio das estruturas escolares e adaptações desajustadas aquando da realização de exames);	- Na tua opinião, porque ainda existe um reduzido número de estudantes com NE a frequentar o Ensino Superior?		
		-Quais foram as motivações/expetativas que te levaram a concorrer ao ensino superior?		
		-Como descreves o teu processo de acesso ao ensino superior?		
		Que tipo de apoios/esclarecimentos tiveste?		
		-Até que ponto consideras que as adaptações, aquando da realização de exames, foram ajustadas às tuas necessidades?		

	. Identificar os factores que levaram a escolher o curso (possível relação entre a NE e o curso escolhido);	-Quais foram as motivações que te levaram a escolher esta instituição/curso?		
		-Como avalias a tua satisfação com a escolha que fizeste?		
		- Como prevês o teu futuro profissional?		
	. Identificar os factores que levaram a escolher a IES (possível relação com a proximidade da família e inexistência de redes de apoio).	-Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?		
E - Permanência na Universidade	. Identificar os principais constrangimentos/desafios na permanência do estudante c/ NE no ensino superior/IES a nível: . Organizacional (inexistência de serviços de apoio, ajudas técnicas, acessibilidade, eventos extracurriculares);	-Até que ponto as tuas expectativas relativas ao ingresso no ensino superior se concretizaram?		
		- Como avalias o teu acolhimento nesta universidade?		
		- Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?		
		- Como avalias a acessibilidade (física e digital) da Universidade? O que mudarias?		
		- Costumas estar envolvido em atividades extracurriculares? (clubes, núcleos, projetos, atividades desportivas ou culturais) Para ti, qual é a importância dos mesmos?		

	.Pedagógico (tutorias/mentorias, adaptações no processo de avaliação, adaptações nos contextos de ensino aprendizagem);	-De que modo os métodos de ensino/aprendizagem têm sido adaptados às tuas necessidades/características?		
		-De que modo a avaliação tem sido adaptada às tuas características?		
	. Atitudinal (identificação de situações de discriminação e preconceito).	- Como caracterizas a tua relação com os teus colegas?		
		- Como avalias a tua relação com os teus professores?		
		- No teu entender, como seria a relação ideal?		
		- Qual é para ti o maior obstáculo na vida académica e o que farias para o (a) resolver?		
		- Quais são as tuas maiores alegrias e realizações na universidade?		
		- Como avalias esta universidade em termos de inclusão e o que mudarias?		
F – Questões e informações finais	. Questionar o entrevistado no sentido de averiguar se quer colocar alguma questão; . Agradecer a colaboração do entrevistado e informá-lo sobre a necessidade de transcrição da entrevista para validação (à posteriori).	- Gostarias de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?		
		- Agradecimento pela participação e solicitação de autorização para a transcrição da entrevista.		
OBSERVAÇÕES Pode surgir a necessidade de realizar outras questões no decorrer da entrevista, dada a particularidade e singularidade do percurso de vida de cada entrevistado.				

Apêndice V - Roteiro dos Grupos Focais – Professores

ROTEIRO *FOCUS GROUP* – DIRETORES DE CURSO/DOCENTES DE ALUNOS C/Necessidades Específicas (NE)

TEMA " A Inclusão na (Uni)Diversidade"

OBJETIVOS GERAIS DO ESTUDO:

- Conhecer as percepções que os intervenientes da IES em estudo têm sobre as respostas educativas inclusivas que aquela oferece;

- Identificar práticas de inclusão na IES em estudo;

- Identificar os constrangimentos e desafios que a IES em estudo terá que enfrentar no cumprimento do desígnio da inclusão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO:

- Identificar os principais constrangimentos e desafios de inclusão na IES em estudo nos domínios organizacionais, pedagógicos e atitudinais.

OBJETIVOS DA ENTREVISTA

- Conhecer as percepções que os diretores de curso/docentes da IES em estudo têm sobre as respostas educativas inclusivas que a IES em estudo oferece.

ROTEIRO *FOCUS GROUP*

Tópicos Temáticos	Objetivos	Informações/Questões orientadoras	Verificação (assinalar X aquando da resposta aos objetivos)	Observações
A - Legitimação do debate: . Questões éticas; . Motivação dos entrevistados.	- Explicitar os fundamentos e objetivos do debate;	- Explicitação sobre os objectivos gerais e específicos do estudo e do debate;		
	- Garantir a confidencialidade;	- Explicação sobre o anonimato e confidencialidade do debate;		
	- Motivar os entrevistados;	- Informar sobre a importância do contributo para o êxito da investigação e agradecer a colaboração;		
	- Solicitar autorização para o registo áudio e vídeo do debate.	- Pedido de autorização para proceder à gravação do debate.		
B - Experiência do docente	- Caracterizar o contacto com alunos com NE;	- Conseguem identificar quando é que começou a haver uma maior afluência de alunos com NE ao ensino superior?		
		- Com que NE se têm deparado mais na vossa prática docente?		
	- Fazer o levantamento de experiências anteriores vivenciadas pelos participantes e estabelecer possível relação com a sua perceção com a inclusão dos estudantes com NE no ES.	- Podem falar de algumas experiências com alunos com NE que marcaram o vosso percurso profissional?		
		- Como avaliam a vossa relação com os estudantes com NE?		

C – Acesso à Universidade	- Identificar as percepções dos docentes sobre o acesso dos estudantes com NE ao ES; - Identificar constrangimentos e desafios no acesso ao ES por parte dos estudantes com NE.	- Como encaram a existência de um número cada vez maior de estudantes com NE no ES?		
		- Como avaliam o impacto da inclusão de estudantes com NE no ensino superior?		
		Que conhecimento têm sobre o apoio dos serviços das IES à candidatura destes estudantes ao ES?		
		- Que importância atribuem ao apoio dos serviços das IES aquando da candidatura destes estudantes ao ES?		
		Na vossa opinião como e por quem deve ser implementado?		
D- Permanência na Universidade	- Conceito de inclusão; - Identificar as respostas institucionais à inclusão de estudantes com NE.	- Pela vossa experiência, quais as respostas que a IES onde lecionam implementa em relação aos alunos com NE?		
		Quais os principais intervenientes?		
		- Que factores podem inibir a permanência de estudantes com NE na IES em que lecionam? Identifiquem alguns exemplos (recursos humanos e equipamentos específicos, serviços de apoio, métodos e estratégias pedagógicas, acessibilidade física e de		
		comunicação/informação).		
	- Identificar respostas de diferenciação pedagógica no contexto académico em estudo e principais obstáculos à mesma.	- Aquando da presença de um estudante com NE na sala de aula sentem necessidade de implementar estratégias/procedimentos específicos/diferenciados? Como os/as concretizam?		
		- Quais são os maiores desafios que encontram para uma diferenciação pedagógica efetiva?;		
		Na vossa opinião qual a pertinência da realização de estudos sobre a inclusão no ES?		
E – Questões e informações finais	. Questionar os participantes no sentido de averiguar se querem colocar alguma questão; . Agradecer a colaboração dos participantes e informar sobre a necessidade de transcrição do debate para validação (à posteriori).	- Gostariam de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?		
		- Agradecimento pela participação e solicitação de autorização para a transcrição do debate.		
OBSERVAÇÕES Pode surgir a necessidade de realizar outras questões no decorrer do debate, dada a particularidade e singularidade do percurso de vida de cada interveniente.				

Apêndice VI -Transcrição das Entrevistas – Estudantes

ENTREVISTA 1 (ESTUDANTE A1)

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: Feminino **Idade:** 44 anos

Residência: Vila Velha de Ródão **Faculdade:** Ciências Sociais e Humanas

Ciclo de Formação: Mestrado **Curso:** Empreendedorismo e Criação de Empresas **Condição/Limitação:** Limitação de saúde (ansiedade)

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a tua disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu te apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de te teres disponibilizado para a gravação áudio desta entrevista e fornecer os teus dados biográficos. A entrevista irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com o teu percurso pré-universitário, outra sobre o acesso ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência no mesmo. Vou começar por te pedir que te recordes do teu percurso pré-universitário e perguntar-te:

(E): Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário?

Estudante A1 (EA): A ansiedade acaba por verificar mais, após o secundário e mais a nível da universidade. Para trás a nível do ensino básico e até ao secundário, não houve assim grandes alterações. Tive, ali uma fase também de em que os meus pais se separaram, que se calhar houve ali alguma situação, que se calhar hoje até se reflete no que se passa, mas que acabei por ter que que viver um bocadinho sob minha responsabilidade, aos doze anos. Pronto, é aquela idade que a gente está ali na puberdade e que que as coisas são todas novas e pronto, mas graças a Deus consegui, consegui ultrapassar as situações, mas pronto é sempre um momento que nos marca, não é? A nível da escola nunca foi muito

visível, sempre fui uma aluna constante, não era uma excelente aluna, mas também não era uma péssima aluna. Nunca chumbei. Nessa altura, não senti necessidade de ter apoio psicológico e sempre consegui ultrapassar as situações mais difíceis. Se calhar como tinha um irmão, não seria ser uma mãe, mas estava sempre muito preocupada com ele, se calhar porque era mais velho e a nível da puberdade e do crescimento dele, havia, às vezes, uns pequenos desvios que me preocupavam. Eu preocupava-me se ele não estava na paragem do autocarro e ia ver se ele ainda estava no café ou se estava noutro sítio. Esquecia-me um bocadinho de mim. Preocupava um bocadinho com o meu irmão, também porque precisava que ele que ele chegasse bem a casa, porque nós não vivíamos no sítio onde estudávamos, vivíamos a trinta quilómetros e então pronto. Era complicado. A ansiedade tenho-a notado mais desde há cinco, seis anos atrás e isso tem que ver com a parte pessoal e de relacionamentos que em que a pessoa que estava perto de mim me rebaixava e isso mexia com a minha autoestima. Frases como "já tens uma licenciatura, mas isso não serve para nada, não vai contribuir para mais nada", ou seja, não havia incentivo para continuar e isso, como a gente costuma dizer, uma mentira ouvida muitas vezes, acaba por ser verdade. E o cérebro se calhar começa a assimilar isso como uma ordem que não é verdadeira, mas que dita tantas vezes, a gente acaba por vivenciar uma coisa que não era aquilo que deveria ser ou devíamos estar a pensar. Estou agora num processo de desconstrução que tem que ser trabalhado, que não está ainda na totalidade trabalhado nem ultrapassado, sei que tem muito trabalho a fazer, pois não é processo fácil.

(E): Quais os apoios que destacas dessas experiências e porque foram importantes?

(EA): No nono ano estava em Vila velha de Ródão e depois fui fazer esse ano em Lisboa e depois voltei para Castelo Branco para fazer o ensino secundário. Apesar destas minhas vivências nunca tive apoio psicológico. Se calhar até precisaria, mas nunca se falou sobre isso. Se calhar até porque a imagem do psicólogo, se calhar noutros tempos não era vista como é vista atualmente, ou a saúde mental nunca se calhar foi tão, tão, pensada como hoje em dia, porque se calhar ir ao psicólogo, ou ir ao psiquiatra era só para malucos, ou seja se calhar nunca se pensou que se calhar se houvesse aquele acompanhamento se calhar mais precoce, que no futuro seria, seria, melhor, pronto, se calhar há coisas que podem

estar refletidas lá de atrás. A integração nas diferentes escolas nunca foi algo difícil para mim, pela minha forma de ser, sou uma pessoa comunicativa e sempre foi fácil fazer amigos, nunca foi difícil. Por isso, mesmo quando fui para Lisboa, se calhar tinha uma pronúncia um bocadinho daqui da zona, e havia colegas que gozavam um bocadinho, mas até esses colegas que gozavam comigo até ficaram os meus melhores amigos no final do ano, por isso pronto a coisa resolveu-se, assim. Depois, entretanto, e isso é uma coisa mais familiar, o meu pai e a minha mãe tiveram uma pequena discussão e eu acabei por voltar outra vez aqui à minha raiz, pronto. Estas coisas, se calhar, pois é o que é estou a dizer, têm reflexo, agora, não é? Acabei por voltar outra vez para Castelo Branco e estive do décimo ao décimo segundo ano aqui em Castelo Branco.

(E): Quais foram as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no teu percurso pré-universitário e que foram decisivas?

(EA): Sei lá, até tive uma professora de português, por acaso, era assim se calhar mais preocupada comigo, mas não uma psicóloga. Porque era a professora que se que me deixava um bocadinho mais à vontade para que, se eu tivesse alguma dificuldade para fazer algum exame ou assim, lhe pedir alguma ajuda. Lembro-me uma vez de a ter encontrado e ela dizer.me "então A1, já leu os Maias e eu dizia, "ó professora, aquilo é muito difícil. Então vou trazer-lhe não sei o quê que você depois através daquilo vai estudar," ou seja era preocupada comigo porque se calhar sentia que eu acabava por ser, se calhar a mãe do meu irmão, ou sempre preocupada sempre com muito com o meu irmão, e pronto, e achei que essa professora em específico se calhar deu-me alguma atenção sim.

(E): Na tua opinião, porque ainda existe um reduzido número de estudantes com NE a frequentar o Ensino Superior?

(EA): Se calhar porque as universidades ainda não pensaram tão bem como dar a volta a esta situação, como se calhar, pensar em criar licenciatura específicas para este tipo de público, é um bocado por aí. Claro que eu acho que é importante haver disciplinas que possam ser conjugadas ou trabalhos de equipa ou de grupo para também os desenvolver para o mercado de trabalho. Nós quando vamos para o mercado de trabalho, trabalhamos em equipas que são multidisciplinares e depois no mercado de trabalho acabamos por encontrar esse tipo de pessoas, e acho que a integração nos trabalhos de grupo é fundamental. Considero os trabalhos de grupo contribuíram para o meu desenvolvimento de competências

3

para o trabalho com equipas, mesmo no meu atual local de trabalho. Nós todos precisamos uns dos outros, independentemente de ter mais ou menos capacidades, cada um tem as suas valências ou competências, melhores ou piores numa determinada área.

(E): Quais foram as motivações/expetativas que te levaram a concorrer ao ensino superior?

(EA): Eu comecei o meu secundário num curso tecnológico, ou seja, eu tinha a oportunidade de ou ficar por ali e ter uma parte já bocadinho profissional, ou então seguir para a universidade. Depois houve possibilidade e os meus pais acharam que que era possível eu ir para a universidade e então depois concorri. Queria ir para arquitetura que a média era bastante alta, dezoito na altura, e a minha média não era tão alta. Agora a média está um bocadinho mais baixa, mas nessa altura em noventa e oito, noventa e nove a média era de dezoito e acabei para ir para uma privada. Queria ser arquiteta, mas o que eu idealizei do curso da arquitetura que eu ia tirar, as saídas profissionais e o próprio percurso dentro da da arquitetura, a forma como estava estruturado, com precedências como por exemplo, o projeto dois não poder ser feito sem ter projeto um feito, fez-me pensar duas vezes, e como estava numa universidade privada comecei a pensar nas despesas que isso podia trazer para os meus pais, e então acabei por mudar de curso e fui para design industrial. Só anos mais tarde é que acabei por desenvolver alguma coisa dentro da área do desenho, porque comecei depois muito nova a trabalhar mais com a área de emprego, e então tenho feito tudo um bocadinho por aí, na área do empreendedorismo.

(E): Como descreves o teu processo de acesso ao ensino superior? Que tipo de apoios/esclarecimentos tiveste?

(EA): Lembro-me de terem dado uma listagem de universidades, e depois não sei se nos deram as médias do ano anterior para nós termos uma noção de quais é que eram as médias que iriam estar mais ou menos. E eu penso que foi assim, e depois dentro daquela listagem, acabei por optar por, já não sei se eram três, se eram cinco opções, já não me recordo bem.

(E): Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?

(EA): Sendo que eu não precisava muito do mestrado, mas já me tinha candidatado em dois mil e nove e como não houve, na altura, um número de alunos suficiente para abrir e é uma área que continuo a gostar bastante e procuro

4

estar atualizada, decidi candidatar-me novamente. Também porque tinha um projeto individual que queria desenvolver, achei que o mestrado seria uma oportunidade para fazer o plano de negócios desse projeto e assim, era uma mais valia eu entrar.

A minha família não sei se compreendeu as minhas expetativas e objetivos, mas apoiou, sobretudo a minha mãe.

(E): O Mestrado está a corresponder às tuas expetativas?

(EA): Sim, está a corresponder às minhas expetativas Sim, está a corresponder às expectativas, é aquilo, vai ao encontro àquilo que eu queria e aprender, e vai-me permitir no futuro, se Deus quiser e tudo correr bem, iniciar o meu projeto que está em *standby*.

(E): Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?

(EA): Este meu problema de ansiedade reflete-se sobretudo quando tenho alguma frequência, algum trabalho, alguma demonstração de aprovação, ou seja, quando eu vou ter que prestar provas, quando me vou expor para falar. Essas situações não me deixam confortáveis e acabo por dizer não sou capaz, não sou capaz e de tal maneira que se torna limitativo, e em determinadas situações já foi mesmo ao limite e ser tão limitativo que nem sequer apareço porque não sou capaz de estar presente. Não é por falta de capacidade, mas por falta de confiança. De confiança, para chegar lá e demonstrar. Eu já fiz teatro, já falei para público várias vezes e nunca tive problemas, só há cinco ou seis anos é que parece que, que não sei o que é que me acontece que não é ataque cardíaco, mas o corpo não vai, não cede.

A universidade tem o gabinete de apoio psicológico onde estou inscrita e tenho ali algum acompanhamento, mas não posso considerar propriamente um acompanhamento, é apenas como se fosse um ombro amigo. Mesmo que nos deem algumas ferramentas para nós irmos trabalhando, há certas situações e certos alunos que não podem ter apenas um acompanhamento mensal., ou de dois em dois meses. Há problemas que têm que ser atacados com maior insistência. Devia ser percetível quando é que o aluno precisa de ter um acompanhamento mais regular, e depois quando é que ele pode começar a ser libertado, para que isso até possa acontecer com menos frequência. Obviamente, que nós podemos cá fora, e se calhar devemos procurar ajuda cá fora, mas eu

5

penso que dentro da universidade e havendo esta disponibilidade da própria universidade se deveria criar um grupo de apoio com mais elementos para conseguir dar mais apoio. Acho que isso também poderia ser uma mais valia para o sucesso da universidade, porque depois os próprios alunos se poderão transformar em melhores alunos, com melhores resultados, exemplos de superação. Querendo ser uma das melhores, se calhar isto até podia ser valorizado dentro da própria universidade e a universidade da beira interior se destacar, por exemplo nesta área do acompanhamento aos alunos. Haver casos de sucesso e os próprios alunos falarem sobre o seu caso e como é que conseguiram superar, valorizando o apoio muito próximo da universidade. Eu acho que isso era muito importante. Eu sinto essa dificuldade enquanto utilizadora do serviço, pois eu passei por momentos em que tinha provas de avaliação, alturas em tinha o maior pique de ansiedade e nessas fases eu não tive acompanhamento, e era quando eu precisava mais dele, e que senti que precisava mais dele.

Cheguei ao serviço de psicologia através da minha coordenadora de curso, que que falou deste serviço porque eu não tinha conhecimento da sua existência. Ela disse-me "A1, tem ao teu dispor este serviço, vamos tentar contactá-los. Tenho que ver como chegar lá". Depois ela deu-me umas indicações, eu contactei e e comecei a ser seguida. Teve que haver uma sensibilidade da professora pois eu dizia-lhe "professora eu não sou capaz, não sou capaz "e acabei por falar do meu problema pessoal e o que é que me estava a acontecer.

A nível de sessões, acho que deviam ter mais elementos para dar um apoio mais próximo porque acredito que haja mesmo muitos alunos, acredito mesmo que haja muitos alunos e acho que cada vez vai haver mais. Por isso acho que é muito importante este apoio da universidade.

Sou uma aluna mais velha, eu não estudava há vinte anos, não é? Acabei a licenciatura há vinte anos atrás. E depois deparo-me com um mestrado em que tem que se fazer artigos científicos ficamos um bocadinho assustados. Deveria um acompanhamento ou mesmo um gabinete de apoio para a realização deste tipo de trabalhos. Eu sou finalista, mas continuo a ter dúvidas em como fazer, sinto dificuldade em por exemplo em saber qual é a forma correta. Eu tive a cadeira de metodologias de investigação, mas acho insuficiente. Para além disso era optativa e tinha uma exigência muito grande, ou seja, para os alunos que tinham um

6

bocadinho mais dificuldade nesta parte, se calhar fugiram um bocadinho à cadeira. Podia haver um gabinete de apoio ao aluno até criado por outros alunos, que pudessem depois desenvolver essa área com outros alunos da universidade.

(E): Costumas estar envolvido em atividades extracurriculares? (clubes, núcleos, projetos, atividades desportivas ou culturais) Para ti, qual é a importância dos mesmos?

(EA): Não porque como trabalho em Vila Velha de Ródão não será muito fácil. Mas, já falei com colegas e professores se souberem de alguma coisa até gostava de contribuir ou participar porque é um curso que me diz muito e é uma área que eu gosto bastante. Mesmo no futuro, quando terminar o mestrado, também não me importo ficar ligada à universidade nesse sentido, de ajudar até na captação e integração de novos alunos, com necessidades específicas ou não.

(E): Como caracterizas a tua relação com os teus professores?

(EA): Claro que há sempre professores mais próximos e professores que se distanciam mais. Acho que há professores que estão sempre muito presentes e tentam ajudar ao máximo para que o trabalho vá no bom caminho, e depois há professores que, que sei lá, podiam dar uma atenção diferente. Não são a generalidade, mas pronto, nem todos temos que ser iguais, mas que se calhar em algumas disciplinas há uma parte de matéria que é debitada, e depois não vai servir, ou seja, serve para nosso conhecimento sobre a matéria obviamente, mas depois não há nenhuma avaliação daquela matéria, e ir à aula ou não ir, torna-se quase indiferente, ir ou não ir. Portanto, não se consegue às vezes perceber a utilidade daquilo que está a aprender. Há um episódio exemplificativo daquilo que estou a dizer que aconteceu quando eu fui às oito da manhã para uma aula de três horas, nunca perdi uma aula daquele professor e só ao fim de uma hora é que aquele professor olhou para mim e considerei eventualmente até sair da sala porque parecia que não estava ali, parecia que estava transparente, não sei se calhar até estava. Estávamos quatro alunos, estavam dois num lado, eu estava no centro e estava uma colega no lado direito. Eu estava com atenção à aula dele, mas ele nem sequer olhava para mim.

(E): Relativamente aos colegas houve assim algum alguma situação que também lhe crie alguma ansiedade?

(EA): Não. Eu por acaso posso dizer que neste aspeto sou uma sortuda. Na minha primeira turma, estou há três anos para tentar finalizar, eu era das alunas mais

velhas e talvez até do curso e por acaso fui muito bem acolhida porque todos me chamavam para fazer trabalhos de grupo, quis sempre trabalhar com grupos diferentes, correu sempre tudo bem. Relativamente aos colegas e aos grupos de trabalho que tenho aos colegas, só posso dizer bem.

(E): Qual é para ti o maior obstáculo na vida académica e o que farias para o (a) resolver?

(EA): Já fui falando em algumas dificuldades que fui sentindo e de algumas deficiências em alguns serviços, mas não considero que haja um obstáculo incapacitante para mim. A não ser a minha ansiedade, pois já tive dois ataques de pânico nas minhas viagens para a universidade, no túnel da Gardunha. Tive um primeiro ataque de pânico numa viagem e depois nas semanas seguintes não sei como consegui chegar ao outro lado do túnel.

(E): Quais são as tuas maiores alegrias e realizações na universidade?

(EA): A amizade que fiz pelo menos com colegas, um deles é para a vida, e a minha coordenadora de curso que é uma pessoa formidável e que me acompanhou e acho que acompanha qualquer aluno daquele curso, ou que seja mais próximo dela.

Uma das experiências que tive do Erasmus + foi muito interessante. Foi bom o contacto próximo com a minha coordenadora, o estar próxima de colegas de vários anos, porque acabo por ser finalista, mas já estou há três, e até de alunos que já terminaram e que também eram do curso e que foram. Foi uma experiência muito boa pelo o contacto com outras universidades que estiveram presentes no e com os colegas de diferentes nacionalidades. Foi uma experiência muito boa que levo da universidade e agradeço a quem me proporcionou a experiência e a quem esteve presente e com quem convivi.

(E): Como avalias esta universidade em termos de inclusão e o que mudarias?

(EA): Tem trabalho a fazer, muito trabalho. E naquilo que falamos da questão de, por exemplo, criar licenciatura específicas. Tentar fazer uma avaliação através de provas através das quais se possa identificar as maiores necessidades daquela pessoa para entrar no mercado de trabalho e definir formação para colmatar essas necessidades. Posteriormente fazer protocolos e parcerias com empresas para tornar a formação mais funcional, mais prática e receber estes alunos em contexto de trabalho, como já se faz ao nível do ensino secundário.

(E): Gostarias de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?

(EA): Sim, porque nesta questão da inclusão não se pode criar barreiras às pessoas, ou seja, temos é que todos trabalhar para que isso possa ir no bom caminho e criar oportunidades para todos. E agradecer. Gostei muito de fazer a entrevista e obrigada à A também pelo convite.

(E): Resta-me, mais uma vez, agradecer a tua colaboração e desejar-te as maiores felicidades pessoais, académicas e profissionais.

(EA): Obrigada!

9

ENTREVISTA 2 (ESTUDANTE C1)

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: Feminino **Idade:** 20 anos

Residência: Tomar **Faculdade:** Ciências Sociais e Humanas

Ciclo de Formação: Licenciatura **Curso:** Ciências do Desporto

Condição/Limitação: Dislexia

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a tua disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu te apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de te teres disponibilizado para a gravação áudio desta entrevista e fornecer os teus dados biográficos. A entrevista irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com o teu percurso pré-universitário, outra sobre o acesso ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência no mesmo. Vou começar por te pedir que te recordes do teu percurso pré-universitário e perguntar-te:

(E): Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário?

Estudante C1 (EC): Positivamente, acho que tive muita ajuda dos professores e, isso nunca faltou, e de alguns colegas também, já de outros, não posso dizer o mesmo. Havia alguma discriminação porque os meus testes eram diferentes, e alguns colegas meus não gostavam muito da situação. Porque olhavam para mim e viam uma pessoa normal, e então não achavam justo. Isso era algo que me deixava um bocado desconfortável, ter testes adaptados, com a alteração, por vezes, da estrutura das questões. Por exemplo se tirasse uma boa nota em algum teste que tivesse sido adaptado, a nota não era validada pelos meus colegas. Por exemplo a história era uma disciplina que gostava muito e até tinha boas notas,

mas como havia algumas adaptações, havia sempre comentários. As adaptações não tornavam as questões mais fáceis, mas adaptavam-se às minhas necessidades. Por exemplo, a geografia tinha muito para escrever e como eu precisava de mais tempo, algumas perguntas eram de escolha múltipla e isso, acho que não tirava a dificuldade da pergunta. Tinha também mais tempo para a realização dos mesmos. Leitura orientada de enunciados só tive nos exames de nono ano, ao longo do meu percurso não beneficiei desta medida, só neste contexto. E sempre fui penalizada pelos meus erros ortográficos.

Tive sempre apoio de professores de educação especial. No ensino básico era interessante, fazíamos jogos e gostava. Dava-me muito bem com a minha professora. Depois ao longo dos anos, mais no oitavo e nono, ajudava-me a fazer, trabalhos de casa, estudar para os testes, e perguntava-me como é que as coisas iam.

A minha dislexia foi-me diagnosticada cedo, acho que foi no quarto, quinto ano, não tenho muito bem a certeza já, mas foi no ensino primário. Depois fui ao psicólogo ou médico, não tenho bem certeza mesmo no hospital, porque eu frequentei também fora da escola.

Desde muito cedo que comecei a sentir dificuldades na leitura e na escrita, mas só no sétimo ano tomei mais consciência delas e só no nono tentei mudar a minha situação. Comecei a ler e a escrever mais, pois achava que de certa forma, isso poderia ajudar a não ter essas adaptações, pois isso incomodava-me muito por causa dos comentários de algumas pessoas, não de todas. Por exemplo na disciplina de inglês, eu tinha testes adaptados e tínhamos mais tempo, não era só eu, havia um grupo de alunos, éramos quatro, andávamos no apoio especial e houve uma colega nossa que simplesmente começou a reclamar com a professora, que, não podia ser assim, porque nós não devíamos ter esse apoio e a professora obviamente defendeu-nos. Mas esta situação marcou-me, mas deu-me mais força para começar a ler e a escrever mais e a tentar ultrapassar as minhas dificuldades.

(E): Quais foram as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no teu percurso pré-universitário e que foram decisivas?

(EC): As professoras de apoio e a minha professora de geografia. A minha professora de geografia tinha dislexia. E então ela percebia-me muito bem, tinha testes adaptados, e ela percebia muito bem a minha situação e sempre me deu apoio.

2

(E): Na tua opinião, porque ainda existe um reduzido número de estudantes com NE a frequentar o Ensino Superior?

(EC): Eu penso que muitas das vezes parte deles próprios. O que eu quero dizer é que, não existe ajuda suficiente como é óbvio, não estou a desculpar a sociedade, mas muitas dessas pessoas, tentam-se esconder, ou porque têm vergonha ou porque acham que não vão ser aceites, já colocam esse pensamento na cabeça e não dão uma oportunidade a si próprias. E acham que não são bons o suficiente, não têm a capacidade, acham que vão sempre ser olhados de lado, nunca vão ser aceites, porque são diferentes. Acho que a maioria dos casos, parte por aí, e depois pode não haver incentivo, por parte da família, amigos, mesmo também da sociedade, das instituições, universidades. Acho por exemplo que a universidade não está preparada para ter casos de estudantes com limitações motoras, principalmente aqui no nosso polo, para o meu colega J3 por exemplo, ter acesso, ele tem que dar uma volta enorme. E eu acho isso mau. Mesmo fora do polo, há sítios que não têm por exemplo rampas. Se estas pessoas querem ir a algum café há sempre complicações, porque ou precisa de rampas próprias para subir para algum estabelecimento ou têm complicações porque o caminho é estreito. E muitas vezes para não se sujeitarem a isso ficam no seu canto, não vão, não convivem.

(E): Quais foram as motivações/expetativas que te levaram a concorrer ao ensino superior?

(EC): Eu, quando me candidatei, não sabia muito bem qual o curso que devia escolher. Tinha várias opções, esta opção vi no último dia, foi no último ou foi no penúltimo dia. Mas como sempre gostei de desporto, achei que ciências do desporto seria um bom curso para mim porque lá está, sempre gostei de desporto e li sobre o curso e sobre esta instituição e também porque não tinha feito os pré-requisitos, só soube da existência mais tarde, e pareceu-me ser interessante e por isso é que meti como primeira opção.

(E): E como prevês o teu futuro profissional?

(EC): Ainda não sei, mas de todas as áreas que menos me interessa é treino de equipas, por exemplo, futsal ou vólei por exemplo. Ainda estou em processo de descoberta do curso e de todas as possibilidades que ele oferece.

(E): Como descreves o teu processo de acesso ao ensino superior?

(EC): Não sabia que pessoas como eu poderiam ter acesso com o contingente

especial. Não me foi dito, até porque eu no ensino secundário não tive apoio do ensino especial por indicações da professora do nono ano. Ela achou que eu não precisava, perguntou se eu concordada e concordei. Na altura disseram-me que iriam falar comigo sobre o assunto, eu demonstrei-me disponível, mas depois nunca falaram comigo. Acho que foi uma boa decisão. Acho que não precisei de grande apoio, eu tinha mais tempo, porque apesar de eu não ter o apoio direto, com uma professora, eu tinha mais tempo, nos testes.

(E): Que tipo de apoios/esclarecimentos tiveste?

(EC): Nos exames de nono ano tive mais tempo, mas no secundário já não, foi tudo igual ao dos meus colegas.

(E): Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?

(EC): A minha família sempre me apoiou, independentemente do curso que eu escolhesse. E queriam que viesse para a universidade também. Não vim por pressão, vim por vontade. Mas sempre senti o apoio de toda a gente da família.

(E): Como avalias o teu acolhimento nesta universidade?

(EC): No geral bem, mas não há aqui distinção, pelo menos para mim. Para colegas, por exemplo com limitações motoras as dificuldades são mais visíveis e a diferenciação é natural e óbvia, mas casos como o meu, não.

(E): Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?

(EC): Eu deveria ter mais tempo como tinha no ensino básico e secundário. Ainda há pouco tempo fiz uma frequência que deixei a última pergunta por causa do tempo. Foi-me retirada a frequência. Porque no fundo, mesmo que tivesses direito a isso, a universidade não tem conhecimento dessa situação. A universidade nunca teve conhecimento que tenho dislexia e que tenho essas necessidades, porque eu entrei no contingente normal. Eu também nunca me informei sobre este assunto, até porque os meus professores do secundário sempre me disseram, se por acaso eu frequentasse a universidade eu tinha que me habituar a não ter tempo, porque na universidade é igual para todos. Foi o que me foi dito e então nunca pesquisei, admito, falha minha, nunca pesquisei muito sobre isso.

(E): Costumas estar envolvido em atividades extracurriculares? (clubes, núcleos, projetos, atividades desportivas ou culturais) Para ti, qual é a importância dos mesmos?

4

(EC): Não. Talvez pense em envolver-me em alguma modalidade de desporto, mas para já não.

(E): De que modo os métodos de ensino/aprendizagem têm sido adaptados às tuas necessidades/características?

(EC): Em algumas cadeiras não. Por exemplo, alguns professores, não julgo obviamente, se é difícil ser professor, mas alguns colocam os *powerpoints,* limitam-se a falar, fecham e acabou e isso para mim não resulta. Eu não consigo reter muita informação assim. Poderiam dar exemplos mais práticos, talvez repartir a matéria e não dar tudo logo, despejar a informação e agora temos que decorar. Eu tenho dificuldades em decorar porque eu decoro, porque o sistema de ensino é assim, a maioria das cadeiras é decorar e despejar e, às vezes não consigo reter informação porque faço esse decorar, mas às vezes decoro e não fica nada, não sei explicar. Decoro, mas não consigo memorizar, reter. Fico com conhecimentos vagos e não fico com a matéria aprofundada.

(E): Como avalias a tua relação com os teus professores?

(EC): Há uma cadeira em específico que nós temos, que a professora tem algo que me cativa que é a interação. Vai-nos perguntando a nossa opinião, vai vendo se estamos a perceber. Eu acho que isso é fundamental. Porque depois estabelece-se um diálogo entre professor e alunos sobre as questões que estão a ser dadas na aula e isso é muito importante. Eu acabo por aprender mais assim, porque me lembro dessas situações do que propriamente o que estava no *Powerpoint*. O facto de haver interação e de haver uma conversa, eu adquiro mais conhecimento. Há mais proximidade com o professor e podemos fazer questões sobre a matéria que está a ser dada.

(E): Qual é para ti o maior obstáculo na vida académica e o que farias para o (a) resolver?

(EC): A dificuldade que eu sinto mais aqui, em termos de avaliação, é mesmo o tempo, porque eu sempre fui habituada a ter mais tempo, e eu acho na minha opinião que é mau, porque eu acho que não é o tempo que defina o conhecimento nem a capacidade intelectual, e muitas das vezes colocam pouco tempo para o que eu acho necessário para mim. Por exemplo, se for um teste de escrita, normalmente eu sou sempre das últimas, isso para mim não tem problema, mas algumas frequências sinto um bocado de stresse, porque sei que o tempo está a acabar, para mim foi pouco tempo, e depois retiram-me a frequência.

5

(E): Como avalias esta universidade em termos de inclusão e o que mudarias?
(EC): Há alguma coisa feita, mas ainda há muito por fazer. Acho que, por exemplo, no caso das pessoas com limitações físicas ou outras mais visíveis, é mais fácil. As pessoas têm mais necessidade de ajudar, apoiar, até mesmo ter pena, porque muitas pessoas têm pena destas pessoas, como acontece com o meu colega de turma, o J3. Ou seja, não olham para a pessoa em si, olhem para a doença, para a deficiência. E isso já é da sociedade em si. Pessoas que tenham algum tipo de doença cognitiva ou algo que não seja visível, é diferente. Eu nunca disse a ninguém que tinha dislexia, talvez por vergonha. Porque se eu tivesse apoio, eu seria a segunda pessoa da turma a ter apoio e acredito que fosse olhada de lado, porque aparentemente, fisicamente sou igual aos outros e não queria passar por esse tipo de conflitos, nunca quis. É uma questão de me proteger desses conflitos.
(E): Gostarias de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?
(EC): Não, acho que no essencial, já falei sobre as minhas experiências mais marcantes no meu percurso escolar.
(E): Resta-me, mais uma vez, agradecer a tua colaboração e desejar-te as maiores felicidades pessoais, académicas e profissionais.
(EC): Obrigada!

6

ENTREVISTA 3 (ESTUDANTE I1)

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: Feminino **Idade:** 24 anos

Residência: Trancoso **Faculdade:** Artes e Letras

Ciclo de Formação: Doutoramento **Curso:** Ciências da Comunicação

Condição/Limitação: Limitação visual

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a tua disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu te apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de te teres disponibilizado para a gravação áudio desta entrevista e fornecer os teus dados biográficos. A entrevista irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com o teu percurso pré-universitário, outra sobre o acesso ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência no mesmo. Vou começar por te pedir que te recordes do teu percurso pré-universitário e perguntar-te:

(E): Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário?

Estudante I1 (EI): Eu andei sempre no mesmo agrupamento escolas que é o agrupamento de escolas da minha área de residência, sempre em Trancoso. Fiz tudo lá, do primeiro ao décimo segundo ano. Como eu tenho o problema de visão desde os oito anos, desde sempre, isso foi uma realidade. Não sofri de nenhum tipo de exclusão ou coisa semelhante, mas no início causou uma certa estranheza e gerava uma certa curiosidade porque as pessoas não sabiam muito bem como era o meu grau de funcionalidade nem o que é que podiam fazer para ajudar, para que as aulas corressem melhor ou para que eu andasse melhor na escola. Só que depois, lá está, como fiz todo o meu percurso no agrupamento de escolas de

1

Trancoso, chegou a um ponto em que já éramos todos conhecidos, então aquilo fluiu muito mais fácil.

Eu fui muito feliz na escola desde o primeiro ano até o décimo segundo, e acho que as experiências que me marcaram mais não tiveram tanto a ver com aulas nem nada, era mais a parte social do recreio e das tardes livres. Eu sempre tive um grupo de amigos em que nós fazíamos muita, muita coisa. Acho que assim do que me lembro com mais nostalgia era os jogos de matraquilhos, as cartas, nos intervalos e os jogos de escondidas em que andávamos aos pares e tínhamos de nos encontrar uns aos outros. Essas três coisas marcaram muito porque era como eu passava os intervalos e era muito, muito divertido. Depois, outras experiências que me tenham marcado, foram duas que já foram no décimo segundo ano, e que teve um bocadinho a ver com aquilo que eu queria fazer no futuro, fui eu que apresentei o Sarau Cultural de Trancoso e o Sarau Desportivo de Trancoso no ano em que fui finalista, e eu gostei muito e isso também me marcou muito. O que dizer mais, todas as visitas de estudo me marcaram muito porque foram todas muito divertidas, sobretudo uma viagem que fiz a Barcelona, na altura por moral, que foi muito, muito, muito fixe, foi assim a primeira vez que viajei sozinha, sem familiar, sem nada, e correu muito bem, fui com a minha melhor amiga, foi muito divertido. Depois há experiências que também me marcaram mais pelo lado negativo. Negativo, não por nada em especial, mas porque eu também sempre fui um bocadinho mais tímida e não falava tanto e não me queixava, o que não é o caso agora, mas na altura foram duas situações, ligadas ao problema de visão que tenho. Embora em nenhum dos casos o problema tenha sido da pessoa que fez isso. Acho que a culpa até, na verdade era um bocadinho minha, porque, se eu não disser o que eu acho ou o que funciona melhor para mim, as outras pessoas também não vão adivinhar como é que as coisas podem resultar. Mas acho que aquilo se chama, salto em altura, não estou bem certa disto, mas acho que é o salto em altura em que nós vamos a correr, depois temos assim uma fita, uma linha, e nós temos de saltar por cima daquilo. E eu a uma certa distância, não vejo nem perto, quanto mais ao longe, e então eu chegava sempre à linha, nunca a via e então caía sempre. E aquilo aconteceu repetidamente. Eu fui, por acaso, contar aos meus pais e eles disseram-me, “mas devias ter dito, e a professora certamente que iria resolver isso”. E depois mal a minha professora soube, ela era espetacular e obviamente, resolveu logo o problema, em vez da fita ser branca pôs, uma fita

cola preta à volta para aquilo se destacar mais do restante material. Outra situação aconteceu no décimo segundo ano também, em que nós estávamos a ter uma aula de educação física, só que dessa vez era de apresentação oral. Aquele professor era muito, como é que posso dizer, picuinhas. Segundo o que eu percebo quando olho para alguém eu não olho para essa pessoa, eu olho sempre para o lado, mas nessa aula de apresentação, ele queria que nós estivéssemos sempre a olhar para ele, e eu estava, mas não estava, portanto para ele eu não estava a olhar para ele. Eu já tinha visto que, com as pessoas que vinham antes de mim, por estarmos a ser inquiridos por ordem alfabética, ele era assim bocado mauzinho. E quando chegou à minha vez eu até já estava um bocado ansiosa e a pensar "o que é que ele vai dizer de mim?". E de facto, ele foi um bocado bruto, mas depois também, acabamos por falar com ele e ele acabou por pedir desculpa. Acho que foram assim as únicas duas situações, porque de resto, e lá está se eu tivesse falado em ambos os momentos, acho que nenhuma das coisas me tinham acontecido. Já a professora J, a de educação física sempre foi cinco estrelas, foi mesmo uma questão de não estar sensibilizada para isso. De resto, todas as experiências foram muito, muito positivas. Participei em tudo o que havia para participar e a melhor, foi o projeto *Zéthoven* que foi lá para Trancoso em dois mil e doze e eu inscrevi-me com as minhas amigas, então nós fizemos muitos concertos, fomos também numa viagem para França com eles e até nem cantávamos nada de extraordinário. Foi muito, muito. muito divertido.

Relativamente à minha limitação eu tenho uma doença que se chama *Stargart* e que basicamente o que acontece é que eu perdi toda a visão central e só tenho visão periférica. E é uma doença degenerativa, ou seja, eu vou perdendo visão ao longo do tempo, comecei a primeira perda, pronto dos cem por cento para os oitenta, depois perdi muito, que foi quando os meus pais deram conta, que foi ali nos meus oito anos, que perdi dos oitenta por cento para os vinte, foi uma perda muito grande, depois passados uns anos perdi os vinte para os dez, e agora, há seis ou sete anos, perdi dos dez para os seis por cento de visão. E é no que eu estou agora já, mais ou menos desde o início da faculdade ou antes, estou nos seis por cento de visão. A questão é, eu também francamente eu nunca me lembro, porque como tudo começou aos oito anos não me lembro bem como é que era ver antes, e agora. Não tenho essa memória comparativa, portanto para mim eu sempre vi o que vejo agora, por isso não me faz assim uma extraordinária diferença.

3

(E): Quais os apoios que destacas dessas experiências e porque foram importantes?

(EI): No primeiro ciclo durante mais ou menos durante um ano andou a tentar-se perceber o que é que eu tinha efetivamente, porque a doença que eu tenho é um pouco rara e para se chegar lá tivemos que fazer alguns exames. Numa primeira fase o que acontecia era, para eu por exemplo nas aulas me conseguir adaptar, uma de duas coisas, houve três até, que foi o imprimir as coisas e fotocopiar as coisas em A3, em vez de A4, só que depois isso também já começou a ser muito pequeno porque o A3 não aumenta assim tanto o tamanho de letra, a folha é muito maior, mas o tamanho de letra em si, não aumenta muito. Então depois o que começamos por fazer foi, cada folha do livro, do manual que se utilizava, por exemplo, uma folha de um colega meu, um A4, no meu corresponderia para aí a duas ou três folhas porque, aumentávamos parte por parte para aquilo ficar verdadeiramente maior. E depois outra coisa que utilizámos foi, um plano inclinado, que era para aquilo estar mais próximo da minha visão. Só que depois lá está, eu perdi muita visão e já nada disso estava a resultar. Então depois eu não sei muito bem precisar quando, mas para aí no sexto ano, sétimo por aí, comecei a utilizar uma lupa TV que eu já tinha em casa, que é basicamente uma lupa que aumenta muito, muito. Portanto, eu escrevo aqui e a lupa está assim aqui e aquilo aumenta muito. Eu escrevia à mão. Portanto ponho o papel aqui, ele tem aqui uma lupazinha e ecrã que me vem assim aqui para junto da minha cara. Eu escrevo aqui e vejo aqui. Portanto as pessoas normalmente escrevem assim debruçadas e eu escrevo assim direita com aquilo aqui. E consigo aumentar de tal ordem que eu consigo ficar por exemplo com uma letra neste ecrã, ou com uma palavra, conforme o que quiser. Depois aquilo tem um tabuleiro que eu vou mexendo aqui, e vendo o que aparece.

Mas na escola isso por si só não estava a resultar porque não dava para virar para o quadro, e eu não conseguia ver nada do que estava no quadro. Então depois utilizei uma outra máquina que até foi pedida pela escola ao CRTIC da Guarda e chegou-nos à escola uma *Magnilink*, em que basicamente estava ligada ao meu computador, tinha um programa que é o que ainda hoje utilizo, e que basicamente é uma câmara movível que eu conseguia focar para o quadro, e ver o que estava no quadro no meu ecrã do computador, e focar para baixo e ver o que é que eu estava a escrever. E foi isso que durou até eu vir para a faculdade. Numa primeira

4

fase eu levava sempre o meu computador, andava sempre a parecer uma "burra de carga" com a minha mochila, a mala do computador, a mala da lupa, e se eventualmente tivesse educação física ou assim, a mala da educação física. Depois chegou a um ponto, como era muita coisa, a escola arranjou um computador fixo, instalámos isso no computador da escola e ficou sempre na mesma sala, que era para eu não ter de andar com tantas coisas para trás e para frente.

Eu sempre fui, muito boa aluna. Então, em termos pedagógicos assim em termos de apoios nunca foi preciso mais nada. Eu tive foi, já não sei precisar quando, mas talvez no terceiro ciclo, do sétimo ao nono ano, uma professora que basicamente ela ia ter comigo, marcamos assim meia hora a quarenta e cinco minutos, e que me treinava para eu ganhar mais destreza a trabalhar com a lupa para ser mais rápida. O que nós fazíamos não era nada relacionado com pedagogia, nem com português, nem matemática, nem nada isso. O que nós fazíamos era por exemplo, sopa de letras ou palavras cruzadas que era para eu ganhar destreza a mexer na lupa, a aumentar, a diminuir, e perceber os processos por exemplo fazer *zoom in* ou o *zoom out*, os contrastes de corpo para ver o que é que funcionava melhor comigo ou não, portanto foi mais nesse sentido que eu tive apoio e não tanto no sentido pedagógico.

(E): Quais foram as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no teu percurso pré-universitário e que foram decisivas?

Foram os meus pais de longe, de longe. Porque eles sempre correram muito atrás, para perceber, primeiro, o que é que eu tinha e depois o que é que podiam fazer para que eu tivesse um bom percurso académico e uma boa qualidade de vida. Foram eles que começaram a procurar tudo, todos os materiais que pudessem existir, tudo aquilo que eu pudesse ter e que me facilitasse a minha vida. Por isso eles foram de longe o principal apoio. Depois obviamente, todos os professores que eu tive até ao momento, foram muito importantes porque eles também fizeram sempre tudo, tentaram adaptar-se sempre o máximo possível para que eu, nas aulas, conseguisse acompanhar e para que me sentisse confortável em todas as tarefas. Mas se tivesse de destacar assim alguém seria de longe os meus pais.

(E): Na tua opinião, porque ainda existe um reduzido número de estudantes com NE a frequentar o Ensino Superior?

(EI): Eu acho, e posso estar muita errada, mas eu acho que não tem

5

propriamente a ver com o facto de serem estudantes com necessidades educativas especiais. Eu pelo menos eu parto do pressuposto, e tendo em conta o meu próprio exemplo, que se nós quisermos muito uma coisa, nós vamos conseguir, independentemente do problema ou da condição que nós tenhamos. Eu acho é que isso já pode vir um bocadinho de trás, e também da forma como isso foi trabalhado em casa. Por exemplo, para mim a minha limitação sempre foi uma coisa normal, nunca senti nenhum tipo de exclusão ou de discriminação por ter o problema que tenho. E sempre tive muita vontade de continuar. E essas duas coisas acho que fizeram-me chegar até aqui. Agora obviamente, se existem pessoas que são mais retraídas, que não se sentem bem com a condição que têm, eu acho que isso vai condicionar o acesso ao ensino superior, mas acho que o problema não está propiamente no ensino superior, mas na bagagem que essas pessoas já trazem, e na força ou não que têm para continuar.

(E): Quais foram as motivações ou as expectativas que te levaram a concorrer ao ensino superior?

Eu sempre quis muito ir para a faculdade, e as minhas expectativas era tirar um curso para depois ser aquilo que que eu quisesse ser na minha área. E pronto, foi basicamente isso. Sempre soube que queria ir para a faculdade e para mim sempre foi claro que queria ir para comunicação, para trabalhar em rádio ou em televisão. E então foi por causa desse sonho que eu vim para o ensino superior.

(E): Como descreves o teu processo de acesso ao ensino superior?

(EI): Quando concorri no concurso nacional de acesso, eu concorri com aquela variante de alunos com necessidades educativas especiais. Com contingente especial. E pronto, supostamente a universidade tinha uma vaga ao abrigo deste contingente e entrei. A questão foi que quando cheguei cá, embora eles tivessem essa vaga disponível, eles não tinham material nenhum que pudesse colmatar as minhas necessidades. Então depois houve um compasso de espera, mas foram muito rápidos a resolver, falei, na altura, com o vice-reitor, e ele agilizou tudo muito rápido. Durante quinze dias ou assim fui eu quem trouxe para faculdade, a minha lupa e computador de casa, mas depois eles arranjaram equipamento. com CRTIC de Castelo Branco, tal e qual como eu tinha na minha secundária. O computador ficou sempre na mesma sala, cá na universidade, e ficou até eu acabar o mestrado. Agora no doutoramento e tendo em conta que só tenho aulas à sexta-feira à tarde, e que as aulas são mais de discussão e debate, trago só o meu

computador e se precisar tirar algumas notas, escrevo no computador, e como os professores também já me conhecem se eventualmente existir algum material mais importante, então eles enviam e escusamos de estar a reter o material, porque o que a universidade me cedia era emprestado pelo CRTIC de Castelo Branco. A partir do momento em que eu acabei o meu ciclo de estudos (mestrado), esse material, para não ficar retido, porque mais ninguém aqui na universidade estava a precisar dele, teve de ser devolvido para ser entregue a outra pessoa, pois não fazia sentido, eu no doutoramento, vindo cá só uma tarde, estar a cativar esse material. O equipamento foi para uma criança do distrito que precisa mais dele do que eu e eu fico contente com isso.

(E): Na altura do acesso ao ensino superior**,** que tipo de apoios/esclarecimentos tiveste?

(EI): Eu fiz aqueles testes psicotécnicos no nono ano e não cumpri nada do que vinha lá. Eles diziam-me para ir para humanidades e eu fui para científico. Depois na carreira académica até bateu mais ou menos certo. Acho que foi a única coisa. Os meus pais também me deixaram sempre muito à vontade para eu ir para o que eu quisesse para que eu me sentisse mais confortável, e mais ou menos ali a partir do oitavo, nono ano, eu já sabia que queria ir para comunicação. Mesmo assim, fui para científico, porque eu pensava, "vai daí que eu mudo de ideias e científico é mais abrangente?", mas isso é uma utopia, que eu percebo agora que é estúpida. Mas pronto, na altura foi o que eu pensei, mas depois quando foi na candidatura, todas as minhas opções eram comunicação, e a primeira foi comunicação nesta universidade, que foi onde entrei.

Acho que no ensino secundário seria útil dar voz aos alunos ou ex-alunos das várias universidades para falarem delas. Para eles falarem das suas experiências, porque os professores, à partida, que é quem normalmente faz as palestras de divulgação das instituições de ensino superior, nunca vão dizer mal, vão dizer sempre, "isto é a coisa mais maravilhosa, isto é extraordinário". Os alunos com conhecimento de causa conseguiriam dizer" aquela instituição é muito boa nisto, tenham atenção àquilo, eu acho que vale a pena ir para este curso, mas se calhar para este já ouvi dizer que não é assim tão bom". Em relação aos alunos com as minhas limitações, eu acho que não devem fazer disto "um bicho de sete cabeças". Eu acho que às vezes as pessoas fazem *um* "bicho de sete cabeças" naquilo que não o é, e fazem drama muito grande em torno de uma coisa, mais ou menos

7

simples. Nestes casos, e para facilitar a comunicação, deveria haver uma intermediação entre a escola onde o aluno andou e a instituição do ensino superior onde o aluno ingressou. No caso da minha universidade, "ok, nós recebemos aqui a I1, ela estudou em Trancoso e diz que tem necessidades educativas especiais, então, vamos entrar em contacto com a escola de Trancoso, falar com alguém de lá, para tentar perceber como é que a podemos ajudar, o que é que foi feito, se é muito complicado ou não, com quem é que eles próprios falaram para adquirirem os materiais", por exemplo. Acho que seria uma boa estratégia.

(E): Até que ponto consideras que as adaptações, aquando da realização de exames, foram ajustadas às tuas necessidades?

Sim, foram ajustadas e foram muitas. Como eu utilizava uma lupa, eu tinha que fazer sempre o exame numa sala à parte, porque senão toda a gente via o que eu escrevia, porque normalmente eu tinha que ficar sempre na primeira fila, que era para conseguir focar para o quadro, mas se eu ficasse na primeira fila, as pessoas que estavam atrás de mim, conseguiam ver sempre aquilo que eu escrevia. Portanto, tinha que fazer sempre o exame, numa sala à parte, depois eu já não tenho bem certo quanto é que era o tempo de exame, mas por exemplo, se o exame demorasse duas horas, eu tinha sempre mais uma hora, se o exame demorasse uma hora eu tinha duas, sempre assim. Portanto acho que foram adequadas porque a única coisa que eu sempre senti mais falta era de ter mais tempo. Eu demoro um bocadinho mais tempo a ler, um bocadinho mais tempo a escrever, e às vezes fazer as coisas no mesmo tempo dos outros era um bocadinho complicado e stressante. Portanto para mim esse era o ponto fundamental. Eu posso ter um exame igual, mas eu tenho que ter mais tempo. Tanto que nunca tive adaptações de testes e às vezes faziam-me a pergunta "se queria ter algumas adaptações ou não, mais perguntas, menos perguntas", e eu sempre disse para ser tudo igual. Só queria era ter mais tempo para poder fazer as coisas, e foi isso que aconteceu nos exames nacionais, portanto acho que foi tudo tranquilo.

(E): Quais foram as motivações que te levaram a escolher esta instituição/curso?

(EI): O curso para mim sempre foi claro, sempre foi claro que tinha de ser comunicação social, ciências de comunicação, jornalismo, qualquer coisa dentro dessa área, porque era e é aquilo que eu quero fazer no futuro. Quanto à instituição, essa foi uma resolução mais complicada de tomar. Eu não vim para

8

esta universidade por achar particularmente interessante vir para a C ou vir para esta universidade. Numa primeira fase, eu queria ir para Lisboa, para a Nova, e eu tinha média para entrar na Nova, só que, depois isso tinha aqui várias questões, sobretudo três, que é como eu sou de Trancoso, Lisboa fica extremamente longe, eu para ir e vir demorava quatro horas, a correr tudo bem. Depois eram questões financeiras porque obviamente para estar em Lisboa, o dispêndio financeiro é muito superior áquilo que é aqui na C, e embora felizmente os meus pais tivessem condições para poder suportar isso, eu também não queria que eles estivessem tão sobrecarregados, e depois por outro lado, mesmo para mim, estar lá, ia ser muito diferente da minha realidade e conseguir adaptar-me era bastante complicado. Porque das duas uma, ou eu ficava muito perto da faculdade, e conseguia por exemplo fazer o percurso a pé, ou então teria de me adaptar a questões de metros, autocarros e como essa nunca foi uma realidade minha, isso também me assustava um bocadinho. Depois eu fui lá conhecer a Universidade Nova, e aconteceram duas coisas. Primeiro, eu senti que para lá chegar foi uma confusão tremenda, isso assustou-me, e depois cheguei lá dentro e talvez seja assim bocado aleatório o que eu vou dizer, mas eu estive lá e não senti que pertencia àquele sítio, "isto é uma coisa muito estranha para mim". Aí decidi pôr esta universidade em primeiro lugar, porque era o sítio que ficava mais perto, era uma universidade, porque eu preferia ir para uma universidade do que para um politécnico, e já cá havia bastantes pessoas também de Trancoso, ficava perto para se fosse preciso alguma coisa, e pronto, vim para esta universidade. E ao contrário do que aconteceu em Lisboa, a primeira vez que eu entrei aqui eu pensei, "ok, eu fiz uma boa decisão". Tanto é, que fiz a licenciatura, depois podia ter saído e ir para outro lado para o mestrado, mas continuei cá, e podia ter escolhido ter ido para outro lado para o doutoramento e também continuei cá. Porque depois a partir do momento em que fiquei, gostei muito e quis ficar. Eu já fui a Lisboa, eu já estive, entretanto no meu estágio curricular a viver três meses em Lisboa. E eu adorei, adorei. Só que, lá está, mais uma vez, nesses três meses eu vivi numa condição de muito, muito privilégio, ou seja, eu vivia mesmo ao lado do meu sítio de estágio, os meus pais tiveram que suportar essa despesa, e correu tudo muito bem, mas porque estava tudo mesmo muito, muito, focalizado e centrada ali. Talvez se estivesse, como a maior parte das pessoas, mais longe, fosse uma adaptação muito complicada. Entretanto, também já percebi que não

9

me daria muito bem em Lisboa porque gosto muito de estar por perto da minha casa e das minhas pessoas e assim, acho que demorar quatro horas para cima e quatro horas, para baixo, é um bocadinho complicado.

(E): Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?

(EI): Ficaram muito contentes, muito contentes. Não querendo estar aqui com falsa modéstia, mas sou do tipo prodígio, "a Inês foi, a Inês conseguiu", e então eles vibram com tudo, muito mais do que eu. "Tive esta nota" e eles ficam doidos, eu pronto, "está bem". Eles ficam muito mais contentes com tudo do que eu.

(E): Até que ponto as tuas expectativas relativas ao ingresso no ensino superior se concretizaram?

(EI): Eu acho que se concretizaram totalmente. Na verdade, quando eu entrei nesta universidade não tinha assim uma grande expectativa, porque eu queria ir para Lisboa, mas depois quando entrei, foi muito melhor do que aquilo que eu pensava. Sobretudo porque as pessoas que cá trabalham, os professores que me deram aulas e assim, são todas pessoas cinco estrelas. Sempre que foi preciso alguma coisa eles faziam, resolviam, concretizavam, então eu nunca tive que me chatear com nada e, neste momento muitos dos meus grandes grupos de amigos são da faculdade. Portanto, cumpriu plenamente as minhas expectativas. E o meu acolhimento foi ótimo.

(E): Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?

(EI): Acho que varia muito de caso para caso, porque são coisas muito específicas. Porque há coisas que resultam para umas pessoas e para outras não resultam. No meu caso, o que eu precisava era, em termos técnicos, da lupa que dá para ver para o quadro e para baixo, depois por exemplo, no caso da rádio e televisão, que eu tinha essas cadeiras, para eu saber qual era a via que eu tinha de levantar por exemplo para ligar, numa mesa de som de rádio. Essa também foi uma questão, mas que o professor R, um santo, aquele homem, pôs lá uma marquinha que era para eu saber que era aquela que eu tinha de levantar até aquele determinado sítio para o meu microfone estar no ar. São assim pequenas coisas, mas que acho que variam muito. Obviamente se eu tivesse num curso de laboratório, as coisas a utilizar e a adaptar teriam necessariamente de ser outras. Mas eu acho, no meu caso, era a lupa que dava para focar simultaneamente para o quadro, e para a mesa. Depois outra coisa que acontece, aqui na universidade

numas escadas de pedra, as escadas quando são, por exemplo todas brancas, ou todas de uma cor assim clara, para descer, pelo menos para mim, é um bocadinho complicado. Para resultar para mim, o que têm de ter é, uma fitinha preta por exemplo na borda que é para eu saber que aquele degrau acaba ali e que vem outro para descer em segurança, mas são essas pequenas coisas. Quanto às pessoas que devem estar envolvidas, no meu caso, porque talvez não seja um bom caso, porque comigo correu tudo mesmo muito bem, mas por exemplo, eu acho que os professores têm de estar obviamente envolvidos, tendo consciência que eles têm muitos alunos para "aturar". Mas por exemplo, o diretor de curso tem de saber do que se trata, e neste caso, alguém que ajude a agilizar as coisas. No meu caso foi o vice-reitor, mas não sei se tem necessariamente de ser o vice-reitor, mas alguém que mexa os cordelinhos para os aparelhos chegarem, no fundo, pronto é isso. E depois, a nível técnico, nós ali em baixo temos um sítio que é o CREA que é onde estão os estúdios de rádio e de televisão, e onde estão duas pessoas que eu sempre que tinha algum problema eram fundamentais são os técnicos de informática. Muitas vezes eu dizia "senhor M, senhor M, eu preciso, alguém vá por favor resolver este problema", e eles iam. Então, acho que as pessoas fundamentais, é o diretor do curso saber como é que pode ajudar, alguém com grau acima poder agilizar as coisas no que é preciso fazer, e depois alguém que no dia a dia possa ajudar e socorrer se for preciso alguma coisa.

Para além da lupa, no computador eu tenho um programa que se chama *Zoom Text* e aquilo dá para aumentar até ao tamanho que eu quiser. Aquilo normalmente a pessoa vê aquilo no um, eu normalmente ponho por exemplo aquilo no multiplicar por oito ou nove e aquilo fica muito grande. Normalmente as pessoas até ficam um bocado enjoadas quando estão a ver-me trabalhar porque eu faço tudo muito rápido e, enquanto as pessoas veem um todo, eu só vejo em parte, mas para mim isso também sempre foi uma realidade, porque isso também não é problema. Há outra funcionalidade neste programa que eu normalmente não utilizo, que é pôr a senhora a ler as coisas. Ela lê o nome das pastas, se eu escrever no Word ela lê o que eu estou a escrever, se eu pesquisar ela lê os resultados de pesquisa, mas eu não gosto muito de usar isso, porque ela é um bocadinho aborrecida. Mas pronto, é assim que que eu faço.

(E): Como avalias a acessibilidade (física e digital) da universidade? O que mudarias?

11

(EI): A carta de condução não tenho, não é, porque é impossível. O que acontece é que aqui na C como eu já passei cá muito tempo, vou para todo o lado sozinha, sei onde fica tudo, não há problema nenhum. Quando são sítios novos, é mais complicado, mas tenho uma boa capacidade de orientação. Então, se eu passei num sítio, dificilmente o esqueço e eu sei se fui por ali, tenho de ir por ali, e dá tudo mais ou menos certo. Por exemplo no caso de Lisboa, eu costumava dizer a brincar, que no raio dois quilómetros eu já conhecia tudo, porque eu fazia tudo a pé e fiquei a conhecer muito bem aquela zona. Obviamente que se me tiram dali e me vão pôr num sítio que eu nunca vi antes, é um bocadinho mais complicado, e nesses casos, nunca ando sozinha. Em sítios que conheço, ando sempre sozinha, a pé, e corre tudo bem. Se for para apanhar autocarro, Guarda - Lisboa, também apanho sozinha, até porque normalmente, por exemplo as rodoviárias dizem, "está a dar entrada, o autocarro número x" e eu sei que é aquele que está a entrar e é naquele que eu entro. Também nem me deixavam entrar no outro, se não tivesse o bilhete certo. Andar nos autocarros aqui na C, por exemplo, é uma coisa que para mim é mais complicada porque nunca estive habituada a isso, porque aqui na C eu faço sempre tudo a pé, e então nunca apanho autocarros. Os autocarros urbanos, ou estão muito certos com a hora, e eu sei que é às dez e vinte sete que passa o autocarro que eu preciso de apanhar, ou se já estiver atrasado, eu não consigo ler o que diz no autocarro, para onde vai e qual é o número do autocarro. Então tenho obrigatoriamente de perguntar à pessoa. Mas no geral, tenho um bom sentido de orientação nos sítios que eu conheço tipo Trancoso, Guarda, Covilhã, Coimbra, mais ou menos ali o centro do Porto, e aqueles dois quilómetros de Lisboa, eu ando bem sozinha e sem ninguém. Os sítios que eu não conheço, preciso de andar acompanhada. Nestes casos vou normalmente acompanhada com os meus pais ou com as minhas amigas., pois também faço muitas viagens com as minhas amigas, e são elas que orientam tudo, eu vou só atrás. Por exemplo, se eu estiver numa cidade e se tiver de voltar para o sítio de onde viemos, desde que eu tenha feito esse percurso a pé, eu volto. Sem problema nenhum. Agora se tivermos de ir de transportes ou assim já é mais complicado. Mas normalmente são os meus pais ou as minhas amigas que me acompanham nesses casos.

Aqui na universidade, em termos de acessibilidades físicas, para mim a maior questão, são só duas, é mesmo as escadas e a necessidade de ter uma fita preta

12

como já referi, e aqui na universidade nem há muitas, mas às vezes há portas transparentes que aquilo é um demónio que uma pessoa nem sabe que está ali uma porta transparente, que também deviam ter, sei lá, um puxador mais perto do final da porta para nós percebermos que era uma porta, ou estarem abertas, ou terem uma marca qualquer que delimite que aquilo é uma porta. Mas a nível de acessibilidade, acho que é sobretudo isso.

(E): Costumas estar envolvido em atividades extracurriculares? (clubes, núcleos, projetos, atividades desportivas ou culturais) Para ti, qual é a importância dos mesmos?

(EI): Depende. É assim, na escola até ao décimo segundo ano, eu andei no *Zéthoven*, andei no grupo de danças de salão, no eco escolas, num grupo de físico química, num grupo de teatro, andei em muitos. Depois de vir para a faculdade, nunca andei assim em tantos grupos. Participei num que era o REC, mas de certa forma estava ligado à academia, aquilo eram os repórteres em construção, onde se faziam reportagens para a rádio Renascença e agora para a Antena um, mas pronto, participei nisso. Estive ligada a uma candidatura ao núcleo de estudantes de ciências da comunicação, apesar de não termos ganho, mas fora disso, não. Ando agora no ginásio e nas minhas aulas de grupo.

(E): De que modo os métodos de ensino/aprendizagem têm sido adaptados às tuas necessidades/características? E de que modo a avaliação tem sido adaptada às tuas características?

(EI): Sim, a minha avaliação sempre foi igual aos outros, a entrega de trabalhos, é igual, as frequências sempre foram iguais, sempre com essa "nuance" de ter mais tempo, caso fosse necessário. Só houve uma vez, que foi diferente. Foi aqui na faculdade que era um teste de consulta. Se para fazer um teste normal eu iria demorar mais tempo do que os meus colegas, num teste com consulta iria demorar ainda mais. Assim, eu e a minha professora acordámos que eu fazia exatamente as mesmas perguntas, mas sem consulta. Ou seja, ela disse-me mais ou menos a matéria que calhava e eu estudei e fiz o teste sem consulta, foi a única exceção, de resto em termos de avaliação foi sempre igual.

Em termos de adaptação dos professores em relação a mim, lá está, no início, eles tinham assim muita curiosidade e estranheza porque não percebiam muito bem como é que as coisas funcionavam. Mas depois, acabaram por entrar no ritmo. Em termos por exemplo, de apresentações em *PowerPoint*, eles sempre tiveram

13

o cuidado, mas tanto comigo como para com os outros, de disponibilizar os *PowerPoints*, ou seja, isso facilitava muito porque não tinha de estar com a preocupação de transcrever ou tirar notas. Acho que essa foi assim a principal adaptação. Depois existem sempre, por exemplo, aquelas coisas que eu estava a dizer, em relação à sala de rádio, algumas adaptações específicas, para eu conseguir trabalhar com os aparelhos, trabalhar com as câmaras de televisão, algumas indicações e marcas que eles colocavam nos aparelhos para eu saber onde é que eu tinha de carregar para efetuar determinadas tarefas.

Em termos assim de aulas específicas, eles também costumavam ter cuidado por exemplo, neste caso o quadro é de giz, mas há quadros brancos. E por exemplo, os quadros brancos não se veem muito bem, também depende da posição que tiver em relação ao sol, mas o azul normalmente não se lê muito bem, ou pelo menos eu não conseguia ler muito bem, então eles tinham o cuidado sempre de escrever a preto, que era para eu conseguir ler melhor o que lá estava. Depois por exemplo, embora a lupa tenha uma grande amplitude, como eu estava na primeira fila às vezes, havia partes do quadro onde ela não conseguia chegar. Então eles também tinham o cuidado de escrever numa área onde a minha lupa conseguisse captar facilmente. Depois por exemplo, ainda agora no doutoramento, o outro dia tivemos aqui uma aula sobre um programa qualquer, e eu estava a fazer a mesma coisa no meu computador, e eu obviamente não conseguia ver aquilo que eles estavam a projetar, mas o professor dizia-me, imagine, "é o quinto botão cor de laranja", e eu já sabia que tinha que carregar no quinto botão cor de laranja, ou seja ele fazia a ponte entre aquilo que estava a acontecer, e aquilo que eu tinha que fazer. Outras vezes por exemplo, imagine um vídeo que nem se vê muito bem, ou que tem umas legendas manhosas, ou alguma coisa assim. Eles também tinham sempre o cuidado de narrar ao mesmo tempo que que as coisas iam acontecendo, ou que apareciam.

(E): Como avalias a tua relação com os teus professores?

(EI): No geral a relação com os professores é impecável. Mas há alguns que eu acho que são um bocado rudes. Não é comigo em particular, porque até acho que gostam de mim, mas no geral, talvez em quinze professores existam dois nestas circunstâncias. São um bocado prepotentes, com a mania, "eu é que sei, eu é que estou, eu é que fui, eu é que estudei", sendo um bocado arrogantes e criando um distanciamento para com os alunos. Não tem nada a ver comigo em particular,

14

tem a ver com o feitio deles, e isso acontece com os professores de quem toda a gente se queixa. Mas, os outros não. Nós temos professores que agora no doutoramento, se for preciso vamos tomar um café ao bar com eles e está tudo tranquilo em relação a isso.

(E): Qual é para ti o maior obstáculo na vida académica e o que farias para o (a) resolver?

(EI): Eu sempre fui muito feliz aqui. Muito. Eu até costumo dizer que o doutoramento tem a capacidade de estragar aquilo que foi construído até aqui. Mas não é por nada em específico, é mesmo por ser uma coisa muito, muito pesada, estamos sempre de volta das mesmas coisas, sempre a ler. Por exemplo, uma coisa que eu sempre gostei muito na faculdade, na licenciatura e no mestrado, é que nós tínhamos aulas, mas nós tínhamos muito tempo para estarmos uns com os outros. E qualquer trabalho em grupo era uma galhofa, era muito divertido. Aqui é um trabalho muito solitário, ainda por cima, nós só somos cinco na minha turma, damo-nos todos super bem, mas depois ao final do dia, como só temos, por exemplo uma, duas aulas por semana, à sexta-feira, o resto da semana estamos um bocado desligados, e não é por não nos darmos bem, é porque uns trabalham, outros isto, outros aquilo. Então passamos muito tempo sozinhos sempre de volta das mesmas coisas, isso é um bocado frustrante. A dissertação do mestrado é uma coisa que não temos muito para onde fugir dela, a não ser que desistamos. O doutoramento é uma coisa que nos metemos nele porque queremos. E eu já sabia ao que vinha, mas, há dias em que eu digo assim, "não isto não é assim tão mau, isto até me dá pica, sim senhor, que capítulo bonito que ficou, estou mesmo orgulhosa", e depois há dias que digo "meu deus, porque é que eu me meti nisto, podia estar a fazer outra coisa que eu gostasse mais". Pronto é um bocado conforme as ondas. Por exemplo, eu já saí duma aula a dizer sim senhor, fiz a decisão certa, e na aula a seguir pensei, meu deus porque é que eu me meti aqui? Pronto, varia um bocado. Mas eu acho que, embora as pessoas todas digam que fazer uma tese ou uma dissertação é muito complicado, acho que nunca nos alertam para a coisa certa. Que é, sublinhar que fazer uma tese ou uma dissertação não é complicado, a meu ver, do ponto de vista, de executar. Executar uma tese não é assim muito complicado. Temos de ler umas coisas, ok, isso dá trabalho, mas é ver, este autor diz isto, este autor disse aquilo, "cozinhar" um bocadinho e escrever umas coisas. Isso não é difícil, tal como não é difícil fazer

15

uma entrevista ou grupo de discussão ou uma análise de conteúdo, isso não é difícil. Pode dar trabalho, mas não é difícil. O mais difícil disso tudo, é teres a consciência de que primeiro, o tempo está por tua conta, e tu tens de criar as tuas próprias rotinas porque senão vai descambar muito facilmente, e é teres a noção que, no caso do mestrado durante um ano, ou no caso do doutoramento, durante três, vais passar noventa por cento do teu tempo sozinho, a desesperar com aquilo que tens à frente. Eu acho que aí é que está o real cerne da questão, e depois é muito fácil tu perderes o foco e começares a distrair-te com outras coisas. Eu acho que, quando as pessoas dizem, "é muito complicado", não, não é complicado. Se fizeste um trabalho académico eventualmente vais ser capaz de fazer uma tese. Tanto faz ter quarenta páginas como cento e vinte, mas tens que estar preparado para estar muito tempo de volta disso, sozinho, e vais ter que te desenrascar, dê lá por onde der. E é nesse ponto em que tu desistes ou não, desiste pelo menos quem não tem a capacidade de perceber que eventualmente um dia aquilo vai acabar. Pronto, eu acho que esse é o principal obstáculo. Só começaram a dizer-me isso, a despertar-me para estes constrangimentos, agora no doutoramento. E eu penso, "pois, mas já deviam avisar isso no mestrado, que era para uma pessoa vir mais preparada".

Outro obstáculo que agora me lembrei foi as aulas online. As aulas online não funcionam, esqueçam isso, isso é péssimo, é trágico, isso não resulta para ninguém. Eu apanhei o final da minha licenciatura e o primeiro mês do mestrado assim em pandemia, e foi trágico. Não era pelos professores, não era por nós, mas aquilo não resultava, nem por nada. Porque havia muitas distrações, depois por exemplo no meu caso, como tínhamos lá está, a rádio e a televisão não dava para fazer nada de jeito porque estávamos em casa, e não tínhamos os materiais necessários para o fazer, nem podíamos sair de casa para criar conteúdos fora de casa, então era muito, muito complicado. A componente prática foi muito difícil.

(E): Quais são as tuas maiores alegrias e realizações na universidade?

(EI): Foram muitas. As minhas amigas, de longe e também gostei muito do ambiente académico. Eu nunca fui aquela pessoa de sair muito à noite, mas acho que saí nos momentos certos. Nos jantares de curso fui, e foi muito divertido, nas serenatas fui, e foi muito divertido, às vezes, íamos aí a um bar e foi muito divertido. Não saí muito, mas quando saí, foi mesmo muito fixe. Outra das minhas maiores alegrias foi o dia da defesa da minha tese. Porque foi, "está aqui,

16

está feito, estou muito orgulhosa".

Dentro da faculdade também tenho muito boas memórias. Muitas vezes o ateliê de rádio e o ateliê de televisão estavam basicamente por nossa conta e pudemos fazer coisas muito divertidas. Fizemos coisas que nós nunca pensámos que pudéssemos fazer, e que tivemos que fazer sob pressão. Entrevistámos por exemplo o reitor, e nós ficamos, "pronto, ok isto é uma cena, uma experiência mesmo muito fixe, estamos aqui perante o senhor a entrevistá-lo".

(E): Então, e como avalias esta universidade em termos de inclusão e o que é que mudarias?

(EI): Eu, no meu caso concreto, eu não mudaria nada. Eu, se voltasse a fazer o meu percurso queria que fosse exatamente igual ao que foi, não mudava nada. Agora, não sei se, pensando assim, de forma mais geral, se de facto a universidade está preparada. Mas também acho que só se consegue preparar tendo à sua frente o caso específico, porque as coisas vão variar muito de pessoa para pessoa, de situação para situação. No meu caso, por exemplo, se fosse aluno cem por cento cego, certamente nenhuma lupa me serviria para nada. Se o meu problema fosse de surdez, por exemplo, existiriam muitas coisas, não precisava de lupa nenhuma, talvez precisasse de mais apoio visual. Portanto, também não faz sentido a universidade ter essas coisas, porque são até coisas tecnológicas que estão sempre a passar de moda e que quando chega alguém já há uma coisa nova mais espetacular que pode ser utilizada. Assim, acho que não faz sentido a universidade estar a acumular materiais quando não sabe se vão ser aplicáveis.

Para a universidade se preparar melhor será necessário criar boas relações com empresas ou entidades, com os CRTICS, a CAPO, e outras, para que quando chegar um estudante com necessidades específicas poder agir com a maior rapidez possível. Por exemplo, quando eu vim pra cá, fomos nós (família) que indicámos o CRTIC de Castelo Branco no caso, porque já tínhamos conhecimento como funcionava o CRTIC da Guarda. Quando falamos em inclusão também falamos por exemplo, de uma pessoa que, ande de cadeira de rodas, e que sofreu de algum tipo de paralisia. Certamente para essas pessoas, o que é fundamental é ficarem numa sala onde não tenham de subir escadas nem descer escadas para chegar até à sala, onde tenham facilidade de entrar com uma cadeira de rodas em qualquer lado, e não tanto se consegue ver para o quadro ou não, portanto tem de haver uma adaptação conforme o caso.

17

(E): Gostarias de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?

(EI): Mais informação não. Gostaria de falar sobre a minha pessoa e sublinhar que não tenho problema nenhum com a limitação de visão que tenho, para mim é um traço de personalidade, "não me aquece nem me arrefece" porque, lá está, eu não me lembro como é que era antes, nunca sofri de qualquer tipo de discriminação, e se às vezes houve qualquer coisa que tivesse mexido mais comigo, não foi porque as pessoas me quisessem excluir de alguma maneira, acontecia porque as pessoas não estão socialmente dotadas da capacidade de lidar com pessoas que sejam diferentes. E a culpa não é necessariamente delas, é porque não cresceram com essa capacidade, porque nunca lidaram com ninguém assim. Portanto, também não podemos estar a exigir de uma pessoa, algo muito diferente daquilo com que ela está habituada a lidar. A questão é se perante a diferença elas são capazes de "ok, vou aprender a lidar com isto ou não, não vou aprender a lidar". Mas no meu caso em concreto, toda a gente foi sempre, cinco estrelas, eu não tenho nada a dizer. Eu costumo dizer que os melhores anos da minha vida foram na faculdade, e foram. A licenciatura e o mestrado foram espetaculares, os professores foram sempre muito, muito fixe, criei grupos de amigos incríveis, a dona D, o senhor M, o senhor Z. Eu gostei mesmo muito. E lá está, era o que eu estava a dizer, acho que, a adequação do ensino superior aos alunos não pode ser feita de forma geral, porque isso não vai resultar nunca. Tem de ser de forma específica. Tem de se ver caso a caso, "ok, chegaste, tens este problema o que é que podemos fazer para te ajudar? É isto, pronto então, vamos executar o mais rapidamente possível", acho que é a única maneira.

(E): Resta-me, mais uma vez, agradecer a tua colaboração e desejar-te as maiores felicidades pessoais, académicas e profissionais.

(EI): Obrigada!

18

ENTREVISTA 4 (ESTUDANTE J1)

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: Feminino **Idade:** 21 anos

Residência: Covilhã **Faculdade:** Ciências Sociais e Humanas

Ciclo de Formação: Licenciatura **Curso:** Ciências do Desporto

Condição/Limitação: Dislexia

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a tua disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu te apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de te teres disponibilizado para a gravação áudio desta entrevista e fornecer os teus dados biográficos. A entrevista irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com o teu percurso pré-universitário, outra sobre o acesso ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência no mesmo. Vou começar por te pedir que te recordes do teu percurso pré-universitário e perguntar-te:

(E): Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário?

Estudante J1 (EJ): Desde o meu infantário sempre fui uma miúda muito agitada, eu nunca parava quieta. Ainda hoje eu chego à noite acho que ainda tenho mais energia do que de manhã. No primeiro ano eu estava na AECS e depois ia para casa da minha avó, depois de um dia inteiro de aulas e atividades extracurriculares, nunca queria fazer os trabalhos de casa. A minha mãe saia do trabalho, por volta das nove horas da noite e por isso também era complicado estar a ajudar-me a fazer os trabalhos de casa àquela hora e no segundo ano sai das AECS. Depois entre o segundo ao sétimo ano estive num centro de

1

explicações, com a professora Joana e sempre gostei. Depois comecei a ter explicações de português e história em casa da professora.

Eu sempre tive problemas na escola. O quinto ano foi um ano especialmente difícil para mim, faziam *bullying* comigo, morreu o meu avô. Esse ano chumbei, mudei de turma e foi o melhor que me aconteceu. Gostei muito da turma e fiz amigos e tinha reforços a algumas disciplinas.

Quando entrei para a escola secundária Frei Heitor Pinto e até ao nono ano correu tudo bem, a turma era unida mas todos tínhamos acompanhamento do serviço de psicologia porque diziam que a turma era problemática. No meu oitavo ano comecei a ser acompanhamento individualmente pela psicóloga da escola e por uma professora que me acompanhava em algumas aulas, apenas nas línguas, para me ajudar essencialmente na leitura de textos e testes. Estes apoios foram importantes porque quando por exemplo a professora me lia os testes eu conseguia perceber melhor o que era pedido.

O meu secundário foi um pouco caótico. Fui para desporto, mas logo no primeiro semestre pedi transferência, pois achava que a carga horária era excessiva. Então mudei para humanidades, mas a integração também não foi fácil e diziam-me "tu entraste depois, tu é que tens que te adaptar" e começaram-me a excluir e comecei a afastar-me. Se eu me sinto a mais, eu não vou impor a minha presença. Se eu não me sinto bem e vejo que as pessoas me desprezam eu prefiro estar sozinha. Eu concluí o ano com muita dificuldade, devido a esta situação e as minhas notas foram mínimas para poder transitar. No ano seguinte pedi transferência para a outra turma de humanidades, mas ainda foi pior porque havia uma rapariga que fazia *bullying* comigo e tentava virar os colegas de turma contra mim, até chegou a haver confronto físico com um colega e foi horrível a situação. No décimo segundo continuei na mesma turma, mas andava mais com a turma do meu namorado e esse ano foi tranquilo.

(E): Quais foram as motivações/expetativas que te levaram a concorrer ao ensino superior?

(EJ): Eu queria ir para fisioterapia, mas como só tinha feito o exame de português acabei por ir para desporto. Ainda assim, fui para o curso de desporto a achar que depois de o concluir conseguiria fazer o mestrado em fisioterapia. Depressa cheguei à conclusão que faltar-me-iam muitas bases, muitos

2

conhecimentos, nomeadamente na área da biologia e dificilmente o conseguiria concluir.

(E): Quais foram as motivações que te levaram a escolher esta instituição/curso?

(EJ): Escolhi o curso, como já disse, a achar que seria o passaporte para o curso de fisioterapia. Escolhi fazer o curso nesta universidade, pois a maioria das opções em desporto são em politécnicos e então achei que os cursos seriam mais práticos do que teóricos e como o que eu queria fazer era fisioterapia, achei que um curso mais teórico servia melhor os meus objetivos. Sendo que tenho uma universidade cá para o curso que queria também não se justificava ir para fora e ter mais despesas, sobretudo devido ao custo do alojamento que é muito caro.

(E): Como descreves o teu processo de acesso ao ensino superior?

(EJ): Eu sempre tive ajuda nos exames, tanto que fazia numa sala à parte com os professores a lerem-me os exames e tinha mais tempo para os fazer. Achava que estas adaptações eram as necessárias para mim, mas não consegui fazer o exame (tirar nota positiva) e tive um ano "parada" a estudar para repetir o exame de português. Tive explicações fora da escola para me preparar para o exame e tive que ir às duas fases. Acabei com doze e concorri. Quando concorri à universidade eu usei o contingente especial e a minha média subiu. Tive que pedir um relatório à escola e assinalei no formulário de matrícula/candidatura que estava a concorrer ao abrigo do contingente especial.

(E): Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?

(EJ): Ficaram contentes. A minha mãe também tirou um curso no Porto e ela acha que toda a gente tem que ter um curso para ser alguém na vida. Posição com a qual não concordo. Há formação profissional na área de fisioterapia com a qual se consegue trabalhar. Eu conheço um rapaz que fez esse percurso e hoje trabalha em várias clínicas.

(E): Até que ponto as tuas expectativas relativas ao ingresso no ensino superior se concretizaram?

(EJ): Pelo o que já disse não se concretizaram, pois cheguei à conclusão que não conseguirei através do curso de desporto tirar fisioterapia. Conseguir até conseguiria, mas seria um caminho muito difícil e provavelmente inglório.

(E): Como avalias o teu acolhimento nesta universidade?

(EJ): Senti-me completamente perdida. Uma vez que entrei com contingente especial estava à espera que me dessem informação sobre alguns apoios e/ou

ajudas para os alunos com NEE, mas ninguém me disse nada, ninguém me informou sobre nada. Eu só usei o contingente para entrar, porque de resto ninguém me disse nada, ninguém me ajudou em nada, nada.

Também os serviços são complicados, pois por exemplo o horário de atendimento dos serviços académicos é coincidente com o das aulas e é muito limitado, assim por vezes temos que faltar às aulas para ir para lá ou chegando à hora de fecho do atendimento, mandam as pessoas embora.

(E): Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?

(EJ): A transição para o ensino superior acho que é difícil para toda a gente. Eu ou menos ainda estava na minha cidade e conhecia algumas pessoas que foram para o curso.

Eu já entrei na segunda fase e nalgumas disciplinas como perdi alguma matéria senti-me desorientada. Nunca tive materiais diferenciados, nem nunca foi aplicada qualquer estratégia, materiais/recursos diferenciados, pois ninguém sabia que eu tinha dificuldades inerentes à dislexia e foi tudo igual aos meus colegas. Nunca tive leitura de enunciados como tive no secundário. Em algumas disciplinas e dependendo do professor poderia haver esclarecimento de dúvidas e/ou reforço de matérias em horários de atendimento.

Por outro lado, os professores na universidade são na generalidade muito complicados, acho que alguns são pouco acessíveis. Tive uma professora muito intransigente em relação aos horários de entrada nas aulas. Por exemplo se a aula era às nove, ela às oito e cinquenta e oito já tinha a porta fechada e já ninguém entrava. Ela estava sempre aos gritos connosco, ela humilha-nos e ri-se de nós.

(E): Como avalias a acessibilidade (física e digital) da universidade? O que mudarias?

(EJ): O site da universidade é muito lento e o acesso aos serviços digitais nem sempre é fácil.

(E): Costumas estar envolvido em atividades extracurriculares? (clubes, núcleos, projetos, atividades desportivas ou culturais) Para ti, qual é a importância dos mesmos?

(EJ): Como sou de cá tenho atividades extracurriculares fora da universidade, como por exemplo na equitação, uma atividade que me ajudou e ajuda na concentração.

4

(E): Como caracterizas a tua relação com os teus colegas?

(EJ): A relação com os meus colegas é boa. Nos trabalhos de grupo, no entanto, é muito complicado pois a gestão do tempo com os meus colegas para a sua concretização era difícil. No fundo cada um tem um ritmo de trabalho diferente e alguns dos meus colegas deixam para a última da hora a sua realização. Chegamos a fazer trabalhos na véspera do dia da apresentação e às vezes corre mal. Houve uma situação em que o tema apresentado não tinha nada que ver com aquilo que a professora pedia. Eu tenho necessidade de começar a preparar as coisas com mais antecedência, sobretudo se tenho muitos trabalhos para o mesmo período.

(E): Como avalias a tua relação com os teus professores? No teu entender, como seria a relação ideal?

(EJ): Como já fui dizendo eles não deveriam despachar a matéria, deveriam ter mais calma a dar e a explicar os conteúdos.

(E): Qual é para ti o maior obstáculo na vida académica e o que farias para o (a) resolver?

(EJ): Gostaria que os professores tivessem mais calma a explicar a matéria. Porque eles despejam hoje e não voltam a falar dessa matéria.

Para além disso acho que o facto de ter entrado com contingente especial deveria ter tido algum tipo de apoio por parte dos serviços de psicologia, talvez. Eu foi como que tivesse um cartão, mostrei aquele cartão a "dizer" que tenho aquelas necessidades, entro e "agora desenrasca-te lá dentro".

(E): Quais são as tuas maiores alegrias e realizações na universidade?

(EJ): Eu gostei muito de trajar. Quando eu era mais nova associava o traje a estudantes e os estudantes associava-os a "borracheiras" e eu como tinha medo de bêbados, eu não queria ir para a universidade, nem sequer queria trajar. Hoje o traje associo-o às minhas conquistas e às dificuldades que consegui ultrapassar até chegar até aqui.

(E): Gostarias de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?

(EJ): Não, acho que disse tudo o que era importante.

(E): Resta-me, mais uma vez, agradecer a tua colaboração e desejar-te as maiores felicidades pessoais, académicas e profissionais.

(EJ): Obrigada!

ENTREVISTA 5 (ESTUDANTE J2)

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: Masculino **Idade:** 22 anos

Residência: Covilhã **Faculdade:** Ciências Sociais e Humanas

Ciclo de Formação: Mestrado **Curso:** Gestão

Condição/Limitação: Limitação motora

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a tua disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu te apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de te teres disponibilizado para a gravação áudio desta entrevista e fornecer os teus dados biográficos. A entrevista irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com o teu percurso pré-universitário, outra sobre o acesso ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência no mesmo. Vou começar por te pedir que te recordes do teu percurso pré-universitário e perguntar-te:

(E): Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário?

Estudante J2 (EJ): Acho que no ensino básico e secundário, houve inclusão social, sem dúvida. Este facto deveu-se a excelentes professores e colegas que sempre me ajudaram quando era preciso alguma coisa.

Lembro-me no meu nono ano, quando fui operado às costas, nunca perdi os apontamentos graças a uma professora de apoio que tive e a uma colega que me faziam chegar os mesmos. E em casa fui trabalhando para ir acompanhando e conseguir transitar esse ano. Também nesse ano sofri de *bullying* talvez por causa das minhas limitações e não foi fácil, pois por vezes ficava um pouco desanimado, pois havia umas miúdas que se metiam sempre comigo e com o M, a chamarem-

1

nos nomes e a tentarem intimidarem-nos. Consegui ultrapassar a situação com a ajuda de alguns colegas e dos meus pais.

No meu quinto ano também foi um ano complicado, pois não consegui fazer educação física e era a parte que eu mais gostava. Fui operado a uma perna e tive que ficar numa cadeira de rodas durante seis meses. Mas, também na educação física tive uma excelente professora, pois fui acompanhando a turma até ao final do décimo segundo ano. A professora, como sabia que o grupo dos rapazes para mim não era tão bom, metia-me sempre no grupo das raparigas e eu era "simpaticamente" o melhor e adorava na mesma. Este grupo era menos violento e perigoso para mim.

(E): Quais os apoios que destacas dessas experiências e porque foram importantes?

(EJ): Desde que fui operado, sempre tive a minha cadeira na sala de aula que levei de casa. Era uma cadeira mais alta e mais confortável. Também tive a transcrição de testes por parte de alguns docentes, pois os dedos e as mãos começaram-me a doer.

(E): Quais foram as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no teu percurso pré-universitário e que foram decisivas?

(EJ): A professora de educação especial, os professores que sempre me transcreveram as frequências e exames e também graças aos meus colegas que tinha na altura que sempre me ajudaram quando era preciso. Quando a mochila estava mais pesada ou até mesmo quando não estava, eles disponibilizaram-se sempre para a transportar, e mesmo quando não era necessário eu tinha que dizer "que sim". Também o facto de viver perto da escola facilitou, pois ganhei mais autonomia para ir para a escola e regressar, sozinho. Os meus pais também foram sempre um grande apoio, sempre me incentivaram a seguir e aconselharam-me que sempre que tivesse alguma dúvida para chamar o responsável e esclarecer. Foram sempre uns excelentes pais que sempre me acompanharam em tudo e que já realizaram vários sonhos da minha vida, um dos quais era ir ao estádio da luz e de facto já fui ver um jogo. Eles fazem tudo por mim e eu também sempre faço tudo por eles!

(E): Na tua opinião, porque ainda existe um reduzido número de estudantes com NE e deficiência a frequentar o Ensino Superior?

(EJ): Eu acho que o ensino superior não é inclusivo. Muito se fala em inclusão, mas isso não passa da teoria, são precisas a atitude e empatia. Porque a inclusão não se refere apenas à presença física de estudantes diversos, mas também à criação do ambiente que valorize e respeite as diferenças individuais. O ensino superior, neste sentido, ainda não está pronto para nos receber.

(E): Quais foram as motivações/expetativas que te levaram a concorrer ao ensino superior?

(EJ): Tinha expetativas de continuar a estudar e aprender mais e ser alguém no futuro. Ter a minha autonomia financeira.

(E): Como descreves o teu processo de acesso ao ensino superior?

(EJ): Nessa altura, optei pelo exame de matemática, onde obtive doze valores e português onde obtive dezasseis. Mas escolhi gestão e estou muito contente com isso. Quando eu era pequeno dizia aos meus pais para esquecerem a hipótese de ir para contabilidade, e reforçava que "não iria para a mesma profissão dos meus pais". Vinte e dois anos depois, resultado? Gabinete de contabilidade e adoro.
Entrei com o contingente especial, mas questiono-me seriamente se o meu processo de matrícula foi analisado. Era composto por todos os relatórios médicos e atestado multiusos e estava à espera que alguém me contactasse antes do início das aulas. Mesas e cadeiras foram solicitadas antes da minha entrada na instituição, numa reunião como o diretor de curso, eu e os meus pais. Acho que deveria ter sido o gabinete de psicologia a fazer isso. Foi graças ao diretor de curso, a mim e aos meus pais, aliás, tudo aquilo de que usufrui foi pela insistência dos meus pais e minha e pela compreensão e boa vontade dos docentes, não vi informação nenhuma por parte da universidade. O gabinete de psicologia só me contactou agora no mestrado, para ir lá e em termos das minhas necessidades educativas não sabiam de nada. Parece que tinha caído ali de parapente.

(E): Quais foram as motivações que te levaram a escolher esta instituição/curso?

(EJ): Sempre considerei esta universidade uma das melhores do país e sempre pensei "se tenho aqui uma das melhores do país, na minha cidade, o que é que eu vou fazer lá para fora? Nada". E a escolha do curso foi porque eu sempre adorei matemática e ao mesmo tempo sempre tive algum interesse pela contabilidade. Depois descobri outras disciplinas que também adorei, como cálculo financeiro que apesar de ser difícil o professor disse que "o João sempre se esforçou, sempre se dedicou, estava sempre a tirar dúvidas e vejam isto como um exemplo".

3

(E): Então, estás satisfeito com a escolha que fizeste?

(EJ): Sim e depois com os colegas que arranjei que sempre me ajudaram, não podia ter arranjado melhor.

(E): Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?

(EJ): Reagiu muito bem. Ficaram muito felizes por eu ter entrado. Depois ainda ficaram mais felizes, porque a minha mãe entrou no mesmo ano que eu e íamos ser colegas. A minha família ficou muito feliz por mim porque sabia que o meu maior sonho era vir para a universidade, tirar o curso que tirei e tornar-me um bom profissional.

(E): Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?

(EJ): Eu estou sempre concentrado, sentado à frente pois acho que é sempre onde se fica melhor. E outros apoios, que foram pedidos pela minha mãe e que passaram também para o mestrado, foi a cadeira mais confortável e mesa mais alta. Tenho mais tempo nas frequências, as minhas frequências têm que ser em A3, em algumas disciplinas escrevo à mão e noutras, quando os professores deixam escrevo no computador. Nas disciplinas onde as frequências exigiam mais cálculos os professores dividiam a frequência. Uma parte da frequência fazia, por exemplo de manhã, no gabinete dos professores e a outra fazia de tarde com os meus colegas.

Para o esclarecimento de dúvidas todos se mostraram disponíveis para o fazer e até havia professores que depois da hora de jantar, se fosse preciso, tiravam dúvidas. Nas aulas de informática por exemplo o meu professor colocava-me resmas de papel na secretária para ficar mais alta e também utilizava muito o zoom para eu ver melhor.

Copiar do quadro era para mim, impensável. Para mim era impensável, a minha sorte era que sempre tive colegas e boas amigas que me mandavam os apontamentos. Nem sempre tive tempo para passar o que estava no quadro, valeram-me os colegas que me facultavam os apontamentos, como já disse.

Adaptadores para canetas e lápis teve que ser a minha mãe a comprá-los e nesta última frequência trouxe e seriam materiais que a universidade também deveria disponibilizar. É preciso ter em conta também a disposição das secretárias nas salas de aula, a altura das mesmas e a sinalização necessária para que todo o

4

ambiente seja seguro e acessível para todos os estudantes, promovendo assim a igualdade de oportunidades dentro da instituição de ensino.

Por outro lado, em contexto de aula há muita competição. Por exemplo é sempre um problema para arranjar grupo para os trabalhos coletivos. Assim, acho que os próprios docentes deviam intervir pois sabem que isso acontece. Isso é muito mau, pois já fiquei muito fragilizado com estas situações e afetado emocionalmente. No mestrado tem sido muito pior e tenho que pedir aos colegas se posso ficar no seu grupo e é desagradável. As mesmas pessoas que são assim e não sabem colocar-se no papel do outro, andam fora do campus universitário a fazer voluntariado e ação social. Ganham pontos no currículo, mas dentro da universidade não é assim, têm os grupinhos deles e esquecem-se das outras pessoas. Em relação aos trabalhos de grupo acho que a minha inclusão nos grupos deveria ser mais fácil, porque há alunos que pensam que têm que trabalhar sempre com os mesmos. Quanto a mim, procuro tentar não me fragilizar tanto com estas situações, pois no final, vejo que em relação aos outros colegas, também acontece o mesmo e que quase na data limite da entrega dos referidos trabalhos, ainda estão a pedir para fazer parte dos grupos.

(E): Como avalias a acessibilidade (física e digital) da Universidade?

(EJ): A acessibilidade é a pior parte de todas. Há a necessidade de rampas e acesso aos elevadores que frequentemente estão avariados. Acontece que com muita frequência os dois elevadores estarem avariados e demoram um mês a serem arranjados. Nestas alturas tenho que subir as escadas com a ajuda de colegas e quando a mochila está muito pesada são eles que a levam. Já me aconteceu inclusivamente ficar preso no elevador por este ter avariado e por sorte tive sinal no telemóvel e pedi ajuda a uma colega. Depois da ajuda dos senhores da portaria, passada meia hora, lá consegui sair. Nunca utilizei a cantina porque tem imensos estudantes e tenho que estar muito tempo à espera da minha vez. Não há ninguém que dê apoio também com o tabuleiro e deslocação para a mesa. As entradas para a faculdade, quer por cima, quer por baixo estão em péssimo estado. Para me deslocar para a universidade tem que vir a minha mãe ou o meu tio.

(E): Costumas estar envolvido em atividades extracurriculares? (clubes, núcleos, projetos, atividades desportivas ou culturais) Para ti, qual é a importância dos mesmos?

5

(EJ): Tirando os convívios com os meus colegas não participo em nenhum clube. Já me quiseram fazer sócio da UG e foi uma pena não ter aderido. Porque não sabia quais eram as pessoas que constituíam o clube e afinal vim a descobrir que estavam lá amigos meus.

(E): De que modo a avaliação tem sido adaptada às tuas características?

(EJ): No início do primeiro ano fiquei alérgico às frequências porque por exemplo a cálculo matemático tirei quatro porque não contava o raciocínio, só contava o resultado, pois os testes eram da internet. Mas depois o professor, no dia seguinte, contactou-me e eu disse-lhe que não estava à espera daquela nota e depois mandou-me um email e outra ficha para resolver. A minha explicadora M, contribuiu para o meu sucesso a muitas cadeiras. Sem ela não teria conseguido tirar os resultados que tirei e fazer algumas cadeiras. No entanto era um custo extra.

(E): Como caracterizas a tua relação com os teus colegas?

(EJ): Eu integrei-me na turma, mas não foi um processo fácil. Mas como sou sociável, resiliente e cativo as pessoas pela minha boa disposição e como estou sempre a ajudar, às vezes mais do que os outros a mim próprio, vão-se ultrapassando as dificuldades. Encontrei bons jovens que me ajudaram a participar em eventos, em jantares, festas. Eu antes ia com a C que era do meu grupo de amigos, que estávamos sempre juntos ao intervalo e tudo que era da minha turma de licenciatura. Também a M, a S, o JN, o FR, por exemplo, o PM , eram sempre aqueles que sabendo das minhas dificuldades me ajudavam. Eu dava-lhes o dinheiro e eles lá me pagavam para ir aos jantares por exemplo. Os jantares eram sempre muito bons, muita animação e algumas fotografias.

Também uma miúda que me ajudou muito, que é a minha melhor amiga, a minha amiga especial, e que sei que sempre lhe estarei grato e que ainda falamos, foi agora para Lisboa, a Joaninha, a Joana Fernandes, o grupo dela sempre foi muito bom comigo, a AI, a E que sempre me deram apontamentos, estive sempre com elas nos intervalos e sempre estive à vontade com elas.

(E): Como avalias esta universidade em termos de inclusão e o que mudarias?

(EJ): A instituição não promove a igualdade social, não conheço nenhum projeto ou evento que tenha sido feito pela universidade, no sentido eliminar barreiras. Só autónomo e independente, mas faço muito para que assim seja. Gostava que houvesse maior contributo por parte do ensino superior para a construção de uma

sociedade mais inclusiva e plural. A legislação estabelece adaptações de materiais educacionais e torná-los acessíveis a estudantes com deficiências visuais, auditivas, cognitivas ou outras, incluindo a obrigatoriedade de disponibilizar alternativas acessíveis, como textos em braille, que nunca vi cá na universidade, audiobooks, que o meu diretor de curso disse que eu tinha acesso, mas nunca vi, legendas automáticas em vídeos, alguns vídeos são mesmo sem legendas e materiais didáticos com *design* universal que podem ser facilmente adaptados para atender as necessidades individuais dos estudantes, também nunca vi nada disso aqui na universidade. Nunca tive áudios das aulas, que isso foi uma coisa que o diretor de curso me disse que teria acesso e que me facilitaria muito pois não precisava de estar sempre a escrever e poderia ouvi-los sempre que precisasse. Nem vídeos. Apenas um docente facultava vídeos, mas isso era para todos os alunos, caso não pudéssemos vir. E por lei tenho direito a eles. Nunca tive acesso ao programa *Speech to Text*, um programa que converte a fala em texto. Nunca tive nada disto. São precisas estas medidas para que cada aluno se sinta valorizado e capaz de contribuir plenamente para a comunidade universitária.

É igualmente importante que as instituições de ensino superior forneçam informação e formação aos professores e equipa académica para adaptarem materiais educacionais de forma inclusiva e acessível.

É urgente investir em capital humano e tecnologia, eliminar barreiras e investir na capacitação e desenvolvimento profissional dos docentes para que todos os estudantes tenham acesso a materiais educacionais de alta qualidade e que atendam às suas necessidades individuais, promovendo a inclusão e acessibilidade no ambiente académico.

(E): Quais são as tuas maiores alegrias e realizações na universidade?

(EJ): Uma das minhas maiores alegrias, foi o facto de eu e a minha mãe irmos juntos à latada e à nossa bênção das pastas. Nunca pensei que isto pudesse acontecer. Eu e a minha mãe a estudar juntos. Foram os melhores momentos da minha vida.

A frequência da universidade permitiu também que conhecesse a minha melhor amiga, e permitiu que pela primeira vez tivesse feito um convite à Joana para ir ao *Shopping*, no dia catorze e ela foi. Foi uma experiência única que eu nunca esquecerei. Quando eu parti o cotovelo ela ligava-me todas as semanas a

7

perguntar se eu estava melhor. Para além do *Shopping* foi o jantar e baile de gala onde tirei muitas fotos com ela e dancei com ela. A cereja no topo do bolo foi a minha eleição como rei da gala e eu não estava à espera. Quando ouvi"JM" eu achei que deveria haver algum JM a mais. Eu ia todo bonitinho, de fato e tudo e a J disse-me que tinha adorado que tivesse sido o rei da gala. Dançamos a última música, a do Rui Veloso e ainda tirámos uma foto. Foi excelente. A Universidade trouxe-me estas vivências todas que não estava à espera.

8

ENTREVISTA 6 (ESTUDANTE J3)

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: Masculino **Idade:** 26 anos

Residência: Belmonte **Faculdade:** Ciências Sociais e Humanas

Ciclo de Formação: Licenciatura **Curso:** Ciências do desporto

Condição/Limitação: Limitação motora

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a tua disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu te apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de te teres disponibilizado para a gravação áudio desta entrevista e fornecer os teus dados biográficos. A entrevista irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com o teu percurso pré-universitário, outra sobre o acesso ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência no mesmo. Vou começar por te pedir que te recordes do teu percurso pré-universitário e perguntar-te:

(E): Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário?

Estudante J3 (EJ): Para ser sincero, foi um percurso bastante tranquilo. Sempre fui acompanhado e tratado como um aluno, digamos normal. Tinha apoios, como por exemplo mais tempo para a realização dos testes, a partir do secundário fazia os testes por computador porque até aí eu consegui fazer por mim e os apontamentos eram facultados por colegas meus. A escola fotocopiava-me esses apontamentos sem qualquer custo e até aí foi um percurso bastante normal.

Tive duas professoras de apoio. Tive uma que me acompanhou quase até ao fim do secundário depois ela foi-se embora, veio outra. Eu já conhecia essa professora

1

de apoio, já me tinha dado apoio em casa, no domicílio, mesmo antes de entrar para escola. Portanto já a conhecia, já tinha trabalhado com ela, e dávamo-nos bem. Com a professora que a veio substituir também nos demos bem. A professora acompanhava-me ao pavilhão para as aulas de educação física e quando estava a chover ficávamos na escola a fazer ou trabalhos no âmbito da disciplina ou algum tipo de atividades de treino de motricidade fina. Eu ia às aulas de educação física quando elas eram de noventa minutos, assistia às aulas, os professores davam-me um guião sobre a aula e sobre os exercícios que iriam ser realizados, para eu me inteirar do que ia acontecer na aula.

A D, a minha assistente pessoal, surge há cinco anos, quando já estava aqui na faculdade. Esta possibilidade surge através do CAVI, há cinco anos. Eu fiz a inscrição, fui logo dos primeiros a fazer e atribuíram-me uma assistente pessoal. A D faz-me todos os dias os cuidados de higiene pessoal, acompanha-me à e na faculdade.

(E): Quais foram as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no teu percurso pré-universitário e que foram decisivas?

Estudante T (EJ): Os meus pais. A minha mãe acompanhou-me na escola até ao sexto ano e dava-me apoio, depois os meus pais separaram-se e eu fiquei em casa do meu pai. A minha mãe deixou de conseguir dar-me apoio e depois o apoio começou a ser feito pela escola.

(E): Na tua opinião, porque ainda existe um reduzido número de estudantes com NE e deficiência a frequentar o Ensino Superior?

(EJ): Para já porque ainda há muito estigma na sociedade, somos muito postos de lado pela sociedade, mas na minha opinião é um pouco culpa nossa. Damo-nos pouco a conhecer à sociedade, lutamos pouco pelos nossos direitos. Nós participamos pouco, fechamo-nos muito em casa, muito de nós resguardam-se, escondem-se talvez por iliteracia das famílias e isso fez com que a sociedade nos colocasse de parte. Felizmente não foi o meu caso, os meus pais sempre me incentivaram a participar em bastantes coisas, por exemplo andei numa escola de música do quinto ao nono ano. Por outro lado, depende do tipo de necessidades que cada um tem, pois há pessoas que têm mais necessidades do que outras e isso pode ser impeditivo para a frequência do ensino superior.

(E): Quais foram as motivações/expetativas que te levaram a concorrer ao ensino superior?

Nunca foi objetivo meu entrar na universidade. Nunca fiz planos para o futuro, nunca fiz planos a longo prazo. Entrei porque o meu pai queria que eu viesse para aqui, viesses tirar um curso. Na altura escolhi o curso de psicologia, um pouco à sorte. Senti que era um desafio. Cheguei até ao terceiro ano, deixei algumas disciplinas para trás. Poderia ter uma licenciatura agora, mas já não dava mais e optei pelo desporto. Sempre gostei muito de desporto e optei por vir para este curso.

(E): Como prevês o teu futuro profissional?

(EJ): Eu estou um pouco indeciso. Há uma área que eu não gostava muito, sou sincero, a da educação, mas todas as outras opções estão em aberto. Talvez gestão do desporto ou treino, a escolha ainda está em aberto.

(E): Como descreves o teu processo de acesso ao ensino superior? Que tipo de apoios /esclarecimentos tiveste?

(EJ): Entrei com o contingente especial. Optei por realizar o exame nacional de português e usufrui de mais tempo para o realizar e transcrição, eu ditava à minha professora e ela escrevia.

(E): Até que ponto consideras que as adaptações, aquando da realização de exames, foram ajustadas às tuas necessidades?

(EJ): Acho que foram as suficientes e adequadas.

(E): Aquando do teu acesso ao ensino superior que tipo de apoios/esclarecimentos tiveste?

Da escola secundária, não tive qualquer tipo de informação. Até porque eu acabei o secundário e fiquei logo em casa. Tive uma fase difícil em termos de saúde e então decidi parar um ano, descansar, porque precisava mesmo, e então foi aí que ingressei no ensino superior. Então vim à procura de informação. Vim aos serviços académicos, perceber como é que me podia matricular e que ajudas é que eu podia ter. Foi nos serviços académicos que me informaram sobre o contingente especial e que teria direito às propinas. Basicamente foi isso, não foi muito mais do que isso. E depois, informaram-me sobre todos os procedimentos burocráticos e documentos a preencher.

(EJ): Entraste na universidade, através do contingente especial e alguém veio ter contigo averiguar o que tu precisavas?

Não foi bem assim. O que acontecia e ainda acontece é que eu falei e falo com os professores, explico a minha situação e cada professor tentava e tenta arranjar

3

soluções. Há sempre uma negociação e depende da boa vontade deles, acima de tudo.

(E): Como fazes o transporte para a universidade?

(EJ): Até ao semestre passado, eu vinha com a carrinha da Santa Casa da Misericórdia de Belmonte, mas como este semestre os horários não coincidem com a disponibilidade da Santa Casa, eu tenho que trazer a minha carrinha. E já no semestre passado, por exemplo, as aulas práticas de atletismo que eram no complexo desportivo eu já tinha que levar a minha carrinha conduzida pela D. O ano passado foi proposta por uma professora de desporto uma visita de estudo, ela tentou informar-se e transportes adaptados não havia. A visita de estudo acabou por não se realizar, mas se tivesse acontecido, teria que ter ido com transporte próprio.

(E): Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?

Reagiram bem, pois o meu pai foi o grande responsável por estar aqui. A minha mãe também apoiou sempre as minhas decisões, fossem quais fossem. Arrependo-me de não ter transitado do curso de psicologia para o desporto mais cedo.

(E): Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?

(EJ): O tipo de apoio depende do tipo de frequência que os professores fazem. No primeiro ano (de psicologia) quando ainda não era acompanhado pela Dinora, caso a frequência fosse oral, eu fazia com os meus colegas normalmente, caso a frequência fosse de escrita eu fazia no computador e tinha mais tempo. A partir do momento que veio a D, passei para a parte da transcrição, eu dito e ela escreve e agora aqui, (no curso de desporto), também tenho feito frequências orais por indicação do diretor de curso. Não tem sido a todas as cadeiras, mas apenas em algumas e a outras eu dito e ela escreve, dependendo das cadeiras.

Nas aulas não há necessidade de ter qualquer tipo de cuidados especiais, apenas preciso de ter acesso aos *powerpoints*. Normalmente todos os *powerpoints* são cedidos a todos os alunos, caso isso não aconteça eu peço aos professores e eles cedem-me depois. Não sinto necessidade de outro tipo de adaptações.

(EJ): Como avalias a acessibilidade (física e digital) da universidade? O que mudarias?

Casas de banho adaptadas é um problema, porque para a minha situação não há.

4

Tento fazer as minhas necessidades antes de sair de casa e quando lá chego. Em termos de acesso também há problemas porque há um elevador, mas está muitas vezes avariado e isso é um problema porque se preciso de ir para o piso de cima, tenho que dar uma volta enorme e o caminho não está muito acessível. Há estacionamento para mim, mas não tenho acesso à cantina. A cantina funciona lá em cima e não consigo ter acesso, trago o meu farnel e como aqui nesta sala.

(E): Costumas estar envolvido em atividades extracurriculares? (clubes, núcleos, projetos, atividades desportivas ou culturais) Para ti, qual é a importância dos mesmos?

Não, gosto de estar sossegado no meu canto

(E): Como caracterizas a tua relação com os teus colegas?

(EJ): Nunca fui uma pessoa de me dar muito com os meus colegas. Sempre fui uma pessoa de estar mais no meu cantinho. Depois que vim para aqui isso mudou um pouco. Sempre gostei de me dar com toda a gente e nunca gostei de arranjar problemas com ninguém. Os trabalhos de grupo faço normalmente com os mesmos colegas, com o mesmo grupinho.

(E): Qual é para ti o maior obstáculo na vida académica e o que farias para o (a) resolver?

Falta de apoio. Ter alguém que nos consiga acompanhar, principalmente para pessoas que têm dificuldades motoras. Antes de vir a D, vinha sozinho e se precisasse de alguma coisa tinha que pedir aos funcionários, que no caso era ainda no polo IV.

(E): Gostarias de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?

Não, acho que está tudo dito. Recomendaria a universidade para um colega com as minhas características desde que tenha um apoio "D".

(E): Estão resta-me, mais uma vez, agradecer a tua colaboração e desejar-te as maiores felicidades pessoais, académicas e profissionais.

(ET): Obrigada!

5

ENTREVISTA 7 (ESTUDANTE M1)

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: Feminino **Idade:** 25 anos

Residência: Lisboa **Faculdade:** Ciências Sociais e Humanas

Ciclo de Formação: Doutoramento **Curso:** Psicologia Clínica e da Educação

Condição/Limitação: Autismo

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a tua disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu te apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de te teres disponibilizado para a gravação áudio desta entrevista e fornecer os teus dados biográficos. A entrevista irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com o teu percurso pré-universitário, outra sobre o acesso ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência no mesmo. Vou começar por te pedir que te recordes do teu percurso pré-universitário e perguntar-te:

(E): Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário?

Estudante M1 (EM): O meu diagnóstico só veio muito recentemente, há um ano, mas as dificuldades foram sempre sentidas. A parte da escrita e dos erros foi constante, era uma cena um bocado .... (começou a chorar). O ano passado estive a trabalhar com crianças, sobretudo a parte da aprendizagem da leitura e da escrita e então foi quando me dei conta de que eu nunca tinha percebido o que tinha, de quantas vezes fui chamada de burra, quantas vezes eu fui obrigada a escrever cem vezes a mesma palavra, e elas eram muitas, porque no ditado eu dava muitos erros, os comentários eram sempre, "isto podia ser muito melhor se não fossem tantos erros", mas por mais atenção que eu tentasse ter, aquilo não

mudava, não mudava. Eu nunca tinha percebido de quão traumático tinha sido a experiência no percurso escolar sobretudo a primária, com toda a questão dos ditados, e dos erros, e dos comentários "é muito errado, errar" e depois todas as recomendações para ler, e eu lia tanto, desde pequenina, eu só lia, lia, lia, desde os cinco anos aprendi a ler em menos de dois meses, eu lia, lia, lia, lia, mas os erros nunca desapareciam, só o atestado de burrice pelos erros continuava.
Lembro-me também muito bem da questão da exposição, porque eu era tímida, porque era mais reservada, lembro-me de mentir e dizer que não tinha feito os trabalhos de casa, porque eu não queria ser a única a fazer, porque eu era gozada por ser a única que cumpria sempre tudo. Na altura, era motivo de gozo, de ameaças, e eu pensava "não vais ser única a dizer que sim". Lembro muito do pânico da exposição que se manteve sempre, quando tinha que ir ao quadro ou quando tinha que falar. Os ataques de pânico foram surgindo, à medida que fui crescendo com as apresentações orais. Eu sempre as fiz, mas a sobrecarga emocional era gigante e eu ficava de cama uma semana às vezes, depois de avaliações e de apresentações, porque o meu sistema entrava em colapso. (chora novamente). Foram, vários anos muito difíceis, e a dada altura, no meu nono ano, eu só queria que acabasse.
(E): Mudaste de escola nessa altura?
(EM): Não, eu segui sempre, mas, comecei a ferir-me como escape, porque eu já não aguentava aquilo tudo que sentia, porque, era o gozo, era o pânico, era a ansiedade, era a exposição. Eu lembro-me que desde sempre e até hoje, eu entro numa aula, seja presencial ou *online* e sinto ansiedade porque me vão pedir para falar. E depois era muito uma luta de "a M1 dentro de casa não se cala, a M1 sabe tanto sobre tanta coisa". A M1 fora de casa não existia. Era muito calada, tinha muito medo, não sabia como reagir, não sabia o que fazer. Em termos de amigos, sempre me procuraram muito para eu ouvir, para eu escutar, mas eu não pertencia muito bem a lado nenhum, sempre me sentia muito estranha, muito desadequada, e foram vinte cinco anos para perceber porquê. Depois mais tarde, na faculdade, veem os *roleplays*, que eram muito assustadores e continua a ser muito assustador. Há pouco tempo eu tentei explicar a alguém que, para as outras pessoas um *roleplay* é fácil, é muito fácil fingir, e é muito fácil se alguém disser, "vamos imaginar que encontras uma pessoa na rua que teve um acidente, és um psicólogo em situação de crise, como é que reages?" A minha cabeça consegue

fazer trinta cenários diferentes e desenhar linhas diferentes, eu não sei o que é certo, eu não sei o que é esperado, eu não sei o que é que pessoas querem ouvir de mim, então eu não consigo fazer, eu não consigo falar. E sempre fui um bocadinho deixada mais de parte ou vista como menos capaz, por parte dos professores, porque eu não era capaz dessas coisas.

(E): Quais os apoios que destacas dessas experiências e porque foram importantes?

(EM): Os meus pais, porque, sem dúvida sempre me entenderam. E a minha mãe sobretudo, porque o meu pai, às vezes trabalhava muito e ela sempre lutou por mim, mesmo na escola. Há muito pouco tempo eu encontrei um recado da minha mãe escrita dirigida ao professor da primária, onde relatava que eu andava muito triste, que eu não falava, e que ao tentar puxar por mim percebeu que eu estava em pânico porque tinha sido repreendida por ter lido mais à frente do que era suposto. Ou seja, para mim coisas pequenas, repreensões pequenas eram muito significativas, e eu sempre tive esta busca de ler. Se me mandavam ler um capítulo, eu conseguia ler o livro inteiro naquele momento eu ia ler, e depois era repreendida, porque isso era errado. E esta coisa do ser errado sempre me fez questionar "se o que eu faço é errado, o que é que é o certo?". Mas se alguém me ajudou foram, sem dúvida, os meus pais que sempre me foram dando espaço, sempre me foram validando e lutando por mim. Eu tive uma professora que disse que eu devia ter problemas mentais por fazer uma apresentação sobre uma série de *serial killers*, porque na altura era o meu hiper foco estudar os padrões de personalidade, e a minha mãe disse, "ela não tem problema nenhum, é só o que ela gosta", e saber que pelo menos em casa ela tinha essa compreensão, foi sem dúvida um "abraço". Tive alguns professores que de alguma forma me entenderam melhor, eu lembro-me de uma professora que foi a minha diretora de turma e depois foi do meu irmão, e ela disse muitas vezes, vocês são iguais, parece que não estão cá, mas vocês estão, e eu já aprendi que é só aceitar. Ela não me testava e não me questionava, "M1 diga lá o que é que é", porque eu ouvia, eu estava atenta, eu só não conseguia estar parada, sentada a olhar para ela, mas muitas pessoas muitas testam para saber se eu realmente estou ali, se eu realmente oiço, porque eu estou a desenhar, ou porque eu estou a ler outra coisa, mas para mim estar a focar apenas no que está a ser dito não resulta. Aí é que eu não estava realmente a ouvir. Esta professora teve essa sensibilidade, e ela

3

sempre entendeu que eu ouvia, que eu estava atenta, e que estava sobretudo atenta quando se calhar estava a fazer outra coisa. E sinto que, de alguma forma, esta professora, os meus pais, foram os elementos de colo. Lembro-me também de uma professora primária que tive durante apenas um mês, que também teve muito este entendimento, mas ao longo do percurso foi difícil.

(E): E apoios especializados, tiveste algum?

(EM): Como não estava diagnosticada não tive apoios específicos e mesmo a situação dos erros que a minha mãe perguntou várias vezes, porque eu realmente dava muitos erros em todos os meus testes e em todas as disciplinas, a repreensão era a mesma, baixavam pontos sempre pelo mesmo, mas nunca se ligou muito, as respostas iam todas no sentido de eu ser desatenta, desleixada e que isso era eu que tinha que mudar, mas não mudou.

(E): Os teus pais nunca se lembraram de procurar um apoio especializado?

(EM): A minha mãe e o meu pai procuraram, inclusive quando eu comecei a ter muitas crises, na altura a psiquiatra medicou-me e a psicóloga disse aos meus pais que achava que não era ansiedade e pânico, que havia alguma coisa, mas a psiquiatria "batia a pé juntos" que era a minha cabeça que não estava bem, que era só ansiedade. Quando eu tive agora o diagnóstico mais crescida, a minha mãe teve uma conversa comigo e disse, "eu procurei filha, desculpa, eu procurei, mas ninguém viu". "Filha, eu sentia, eu falava muitas vezes para ti, tu não me olhavas, mas depois eu aprendi que tu estavas calma, e quanto mais segura estavas menos olhavas". E, por exemplo, as minhas imagens em criança, os vídeos, eu a rodopiar constantemente, ela sabia que havia alguma coisa. Eu aprendi a ler aos cinco anos muito rápido, ela foi detetando que havia algo especial, diferente em mim, mas os psicólogos, os psiquiatras por onde passei nunca detetavam nada. Eu cheguei a ir a psicólogos uma vez, e davam-me alta e mandavam-me embora, porque era muito crescida, porque eu falava muito bem, porque estava muito à frente, mas eu estava muito à frente a um custo que a minha mãe via, mas os outros não.

(E): E esse diagnóstico veio como e quando?

(EM): O ano passado, ao entrar num mundo mais prático, eu fui-me apercebendo o quanto de mim estava espelhado noutras crianças. E então começou aqui a soar um alerta e fui à procura de uma psicóloga. Uma psicóloga que trabalhasse, que avaliasse esta área, e pronto e o diagnóstico veio e fechou montes de gavetas. Eu, por exemplo, aos quinze anos fui diagnosticada com

4

fibromialgia, hoje sei que provavelmente mais não era do que o autismo e toda a questão do corpo, não é? Porque tudo aquilo que eu estava a sentir que não lhe consegui dar resposta era tão intenso, que se converteu em dores físicas que me levaram a uma cadeira de rodas. Agora muitas questões fazem sentido. O meu olhar, o ter que pensar que eu tenho que pensar para olhar para as outras pessoas, mas eu nem nunca tinha pensado que as outras pessoas não fazem isso. O facto de muitas vezes eu desligar, de não conseguir falar, e às vezes as pessoas dizerem que eu estava zangada, chateada, mas não, eu só desligo, e eu já sei o que é que é, e as pessoas à minha volta sabem o que é que é. Se o diagnóstico tivesse vindo mais cedo teria transformado muito o caminho.

(E): Passando agora, ao acesso ao ensino superior, na tua opinião, porque ainda existe um reduzido número de estudantes com NE e deficiência a frequentar o Ensino Superior?

(EM): Eu costumo dizer que o diagnóstico, se tivesse vindo mais cedo, tinha-me ajudado numas coisas, mas eu acho que me podia ter privado de outras. Porque há diagnósticos que infelizmente continuam a ser rótulo e uma porta fechada. E, eu continuo a sentir que às vezes eu só posso dizer que sou autista depois do meu valor estar provado. Porque se as pessoas sabem primeiro que eu sou autista e depois que eu sou competente, eu nunca vou ser tão competente. E acho que o meu diagnóstico se tivesse sido mais cedo, podia ter sido aquilo que é para tantas outras pessoas de "tu não vais lá chegar, tu não és capaz, tu não consegues, aquilo não é para pessoas com tu". E, querendo ou não, falamos cada vez mais das pessoas tirarem máscaras, serem quem são, mas a sociedade não está pronta. Eu se for quem eu realmente sou, no contexto académico e profissional, eu não sou boa. Eu trabalhei um ano que me levou à exaustão porque eu não podia ser a M1. Eu não posso me descalçar, no local de trabalho, mas odeio andar calçada. Eu não posso andar aos saltinhos e cheia de estereotipias e dar gritos do nada, no local de trabalho, mas isso ajuda-me a aliviar e ser mais produtiva.

(E): Isso acontece? Nas aulas? Gostavas que acontecesse, não é? Tens que te reprimir?

(EM): Eu vivia exausta, e não sabia do que é que era. O meu diagnóstico já veio tarde e vivi a licenciatura e o mestrado fisicamente doente, constantemente doente e isso nunca tinha uma justificação. Porque eu me reprimia e tentava ter autocontrole. Depois do diagnóstico muita gente dizia, "mas não parece", e depois

5

a minha psicóloga explicou-me que "esse processo, o não parecer, tem um custo, que as outras pessoas não têm, "M1, ninguém neurotipifica e fica tão exausto para se mascarar, como uma pessoa neurodivergente". E eu, dei-me conta que passava o dia inteiro a conter-me, durante muitos anos eu não sabia porque é que eu estava tão cansada, tão exausta. Eu consigo falar muito, ser muito comunicativa, na faculdade eu nunca o fiz. Eu tenho colegas hoje, no doutoramento que me dizem, "eu não sabia que tu eras assim". Eu passei cinco anos, sem fazer ligação com ninguém, sem falar, sem chegar a lado nenhum porque eu não conseguia chegar às pessoas.

(E): Se te conhecessem verdadeiramente achas que haveria estigma em relação a ti?

(EM): Eu à partida não conseguia logo ser quem eu sou, naqueles ambientes, e depois, parecia que faltava às pessoas algumas competências, mas às vezes também faltava um bocadinho do mundo e a capacidade de ver, não é? E eu não posso começar a falar à vontade ou ser totalmente sem máscaras à frente de qualquer pessoa, porque muitas vezes, as pessoas vão achar que eu não quero saber delas, ou que eu estou a atropelar, ou que eu sou insensível, e não é isso, mas é isso que é lido quando não me conhecem.

(E): E achas que os alunos com necessidades específicas e deficiência não estão no ensino superior exatamente por estas dificuldades que descreves?

(EM): É por isso, e a própria forma de aprender e de avaliação é todo um assunto por si, também. Por exemplo, para mim, as aulas não resultam. Hoje eu sei disso, as aulas não resultam. Eu não aprendo nas aulas. Porque o que me ensinam nas aulas, eu leio. E esse processo para mim, autónomo, chega. E vir para aulas expositivas, para mim é uma exaustão mental gigante, eu vou chegar ao final do dia sem capacidade de nada. Tal como eu, tantas outras pessoas com as mesmas questões que eu, a exposição, as apresentações, o *roleplay,* para muitos de nós não é confortável, ou para ser confortável tem que ser feito de uma forma diferente. Eu não me sinto bem nessa exposição num grande grupo, talvez me sentisse de um para um. Mas não há esse espaço para a individualidade. E depois há tudo o que a sociedade também diz a quem tem o diagnóstico mais cedo que é, "não é o lugar". Ninguém pensa numa pessoa autista e o vê como médico. Ninguém pensa numa pessoa autista e o vê como psicólogo.

(E): Quais foram as motivações/expetativas que te levaram a concorrer ao

ensino superior?

(EM): No meu décimo segundo ano eu estive sempre doente, eu não fui às aulas, eu fiz o décimo segundo ano só a ir a fazer testes, porque estava fisicamente muito doente, e ninguém entendia o porquê. Mas eu sabia que queria entrar no ensino superior aos dezoito anos, porque sempre adorei aprender, sempre adorei estudar, sempre foi o lugar seguro para mim. Os pais normalmente têm que proibir os filhos de jogar para estudar, os meus pais proibiam-me de estudar. Os meus pais "roubavam-me" os livros nas férias, os meus pais iam-me apagar a luz e tirar os livros do quarto, porque sempre foi onde eu me sentia melhor. Ler, estudar e aprender, foram desde sempre as coisas que mais adorei fazer. Aos cinco anos, desde que aprendi a ler eu lia livros, mas os professores diziam," tu não leste este livro. Li, gostei e entendi". Sempre adorei ler, era mesmo pura paixão. Eu dizia à minha mãe "quando é que as férias acabam? Eu quero ir para a escola, eu quero ir aprender". E sempre gostei muito e sabia que queria estudar e que queria vir, também porque a minha família nunca o fez, e então, já que eu tinha este gosto, já que os meus pais sempre me incentivaram tanto, vim com agrado. E, mesmo de cadeira de rodas na altura, mesmo sem saber como é que eu ia estar quando fosse para a faculdade, estudei, estudei e vim. Não era para vir para psicologia, eu queria muito a área da biomedicina, da parte forense, mas houve um clique em algum momento que me fez perceber que era a psicologia, e querer poder ser para os outros o que alguns profissionais não tinham sido para mim, ou que não foram e que eu precisava que tivessem sido. O primeiro ano fiquei a morar em Verdelhos, apanhava o autocarro às oito da manhã e apanhava-o novamente às seis da tarde, sozinha. Foi um processo muito solitário. Eu depois vim morar para a residência e no segundo ano, tive muita sorte. A pessoa que esteve comigo realmente entendeu-me, mesmo sem eu saber o que é que era, ela entendeu-me e respeitou muito os meus passos e os meus processos, mas na faculdade foi muito solitário. Eu era a pessoa que estava nos trabalhos de grupo, era a pessoa dos apontamentos, mas eu ficava aí, eu não era mais do que isso. Nunca tive um grupo, nunca tive a parte da socialização, foi mesmo um processo a sós.

(E): Quais foram as motivações que te levaram a escolher esta instituição/curso? Como avalias a tua satisfação com a escolha que fizeste?

7

(EM): Eu estou muito satisfeita com a escolha que fiz. Eu sou mesmo apaixonada por isto. Tenho trabalhado com pessoas neurodivergentes que se estão a descobrir na idade adulta o que tem sido também um processo muito bom. No fundo, posso ter esta vertente profissional, mas que não deixa de ser muito pessoal. É bom, abre muitas portas, mas há muitas dores que ficaram uma vida inteira por sarar porque a sociedade não está pronta para nós. Nós não sabíamos o porquê, nós só sentíamos que estávamos errados.

(E): Como prevês o teu futuro profissional?

(EM): Acabar o doutoramento e juntar muito a parte da investigação com a prática clínica. A M1 que adora estudar, quer muito fazer investigação, mas a M1 que quer poder ser aquilo que não foram para ela, quer muita também a parte clínica, então não consigo escolher, vou tentar conciliar os dois.

(E): Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?

(EM): Ficaram muito contentes e apoiaram-me sempre. Os meus pais estão em Lisboa, mas os meus pais nunca me prenderam e a minha mãe sempre me disse que fez os filhos para o mundo. E então sempre nos deixou voar e sempre que precisamos, eles continuam lá.

(E): Até que ponto as tuas expectativas relativas ao ingresso no ensino superior se concretizaram?

(EM): Concretizaram. Foi difícil, o percurso, mas concretizaram. Lá está, foi o que eu já disse que sinto que o os métodos de ensino e aprendizagem e de avaliação não funcionam, às vezes nem para outras pessoas que não têm nenhuma questão, muito menos, funcionam para mim. Para mim as aulas não funcionam.

(E): Como avalias o teu acolhimento nesta universidade?

(EM): Lá está, foi difícil porque, eu não tinha nome para o que tinha. Mas sinto que não houve acolhimento. Eu só cheguei. Ninguém me apresentou nada. Eu vivi um ano em pânico porque eu não sabia onde é que eu estava e onde é que eu devia ir. Ninguém me apresentou nada. Eu estou cá há oito anos eu descobri este ano, coisas que existem dentro do departamento onde eu estudo há oito anos.

No meu primeiro ano apanhava o autocarro de madrugada, estava nas aulas sempre muito contida, calada, mas sempre muito ansiosa, sempre com medo de ir ter que falar, ter que ir apresentar alguma coisa. No primeiro ano muitas vezes, quando não tinha aulas à tarde, eu trazia sempre comida, comia em algum sítio

sozinha, depois ficava a tarde toda a estudar sozinha, depois ia para o autocarro sozinha, depois voltava e era assim, todos os dias. Em algumas fases tive algumas pessoas mais próximas, mas eram trabalhadores estudantes, adultos, mais velhos que não vinham todos os dias. Uma senhora de setenta anos, uma senhora de quarenta, que vinham cá de vez em quando, e eram com elas que eu me sentia bem, era bom porque eu conseguia conversar e estar à vontade. Porque, eu não gosto de falar, de fato, de coisas que não me interessam. Eu não gosto de conversas vazias. Eu não gosto de perder tempo, eu não sei fazer conversa de café, eu não sei fazer conversa de circunstância, eu não sei falar sobre montras, eu não gosto de conversas fúteis. As pessoas têm o direito de falar sobre o que entenderem, mas para mim aqueles temas não tinham significado, eu não tinha nada a dizer, eu não tinha nada a acrescentar. No estágio curricular por exemplo, foi uma grande dificuldade, porque era eu, mais quatro ou cinco estagiários e se falássemos de um tema sobre o qual eu tivesse opinião, que eu tivesse alguma coisa a dizer, eu falava e falava à vontade, mas, a maior parte do tempo, eu não tinha nada a dizer, aquelas pessoas não me interessavam. Com pessoas mais velhas era diferente, as conversas eram diferentes logo davam espaço para eu querer estar e para eu comunicar.

(E): Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?

(EM): Os pais foram muito importantes, psicólogos também foram muito importantes, e aqueles professores que de alguma forma veem um bocadinho mais além e que podem ter um poder bastante transformador. Mas há professores que têm esse poder de ver que não é uma pessoa que é só calada, se calhar tem outras questões. Os professores não devem partir do pressuposto que têm uma medida e há quem não se encaixa. Há muitas razões para nós não cabermos ali, e há muitos professores que não veem isso.

(E): Como avalias a acessibilidade (física e digital) da universidade? O que mudarias?

(EM): Sempre foi tranquilo, gosto quando a maioria das coisas dá para resolver sem precisar de falar pessoalmente, o que para mim são vinte pontos a favor. Porque, para mim, é importante que eu possa resolver por email e não ter que ir a um serviço porque esse tipo de tarefas, mais burocráticas, esse tipo de comunicação é muito difícil para mim, por exemplo ir a um banco é um pesadelo.

9

Não dá. E então, isso facilita porque aqui há muita coisa que se pode pedir no site, por email e a impressão de documentos também é muito fácil, era só chegar ali abaixo ir ao computador e retirar o documento ou seja, esse tipo de acessos, para mim facilitavam porque eu conseguia chegar às coisas sem ter que ter mais ansiedade.

(E): O contexto pandémico, foi o ideal para ti?

(EM): Não foi porque o formato das aulas continuava o mesmo que era, "um dó li tá e agora falas tu". Então eu estava oito horas à espera de quando é que me mandam falar, e este, eu sei que pode parecer bué estúpido porque eu posso saber a resposta, mas eu não quero falar, eu só não quero falar. E aquilo era muita ansiedade de "agora tens que falar tu".

(E): De que modo os métodos de ensino/aprendizagem têm sido adaptados às tuas necessidades/características?

(EM): O facto de nos colocarmos à frente de uma turma, ou ter que responder a *roleplays*, uma dinâmica que é constante em sala de aula para mim não funciona. Eu entendo de onde ela vem, eu entendo a necessidade dela, eu entendo que funciona para muita gente, mas para pessoas como eu não funciona, não funciona. Não funciona porque eu vou entrar numa sala de aula, e não sei se eu vou ter que lidar, mais uma vez, com uma situação que é altamente agressiva para mim. E isto acontecia durante oito horas, eu nunca sei o que é que vai acontecer a seguir. Juntando isto à minha necessidade de estabilidade e de previsão, era muito intenso e agressivo e pensava, "e se eu chego àquela sala e eu tenho que responder a uma ficha e ir ao quadro, responder e expor". Não parece nada, mas para mim é horrível.

(E): Nunca te passou pela cabeça, expressares esses teus sentimentos aos professores?

(EM): Nunca. Desde pequena que isto foi sempre uma questão e eu lembro-me desde sempre, os professores dizerem "ela tem que falar, ela tem que ir ao quadro, ela tem que responder, ela tem que participar". Eu sempre vi isso como uma coisa que se tem que fazer, o defeito era meu e eu era quem não conseguia. Então não ia pedir ajuda para uma coisa que me foi ensinada que tinha que ser assim.

(E): Costumas estar envolvida em atividades extracurriculares? (clubes, núcleos, projetos, atividades desportivas ou culturais) Para ti, qual é a importância dos mesmos?

10

(EM): Não, eu fugia disso. Também, há todo um sistema de praxes que as pessoas fazem parte. Eu cheguei na segunda fase, já toda a gente se conhecia menos a mim, eu acho que foi desde o início, uma *outsider*.

Eu estou agora no doutoramento a desenvolver um núcleo para a igualdade e diversidade de género e sexual. Mas nunca fiz parte de nada, nunca fui a uma festa, porque por exemplo eu para ir a uma festa, teria que ter alguém de muita confiança ao meu lado, porque são ambientes que muito facilmente ficam demasiado para mim, como muito barulho, luzes, tudo é muito. Hoje eu tenho um grupo de pessoas que sabem, que entendem, veem os sinais, dizem logo, "onde é que estão os teus "coisinhos" para por nos ouvidos?". Na altura não tinha esses recursos, então simplesmente não ia. Hoje em dia já tenho, já percebo o que me provoca as crises, já tenho mais soluções, mas eu nunca fui a nada. Nunca fui a um jantar de curso, não fui à minha bênção. Não fui a nada.

(E): Como caracterizas a tua relação com os teus colegas?

(EM): Em termos de socialização, eu tentei, mas eu não me encaixava. Porque eu não me encaixo muitas vezes nas conversas, nunca me encaixei muito, sempre foi muito difícil com pares da mesma idade. Eu sempre consegui conversar muito bem com adultos, mas com os pares sempre foi muito difícil.

(E): Como avalias a tua relação com os teus professores?

(EM): Na faculdade, tive professores que me entenderam muito bem, lá está na altura não sabiam que era autismo, tive outras questões de saúde, e sempre tiveram muito a preocupação de entender e de ajustar e ter uma certa flexibilidade e aí eu não me posso queixar. Por exemplo em relação às datas de testes. Sempre tive essa ajuda e abertura, mas eu era obrigada a fazer o que toda a gente fazia. Tivesse o pânico que tivesse, sentisse o que eu sentisse, eu tinha que fazer os *roleplay* e fi-los, a muito custo, com muita ansiedade, com muitas noites mal dormidas, e fiquei fisicamente doente muitas vezes à conta disso. Os professores tinham um padrão e uma medida para todos, e é aquilo.

(E): No teu entender, como seria a relação ideal?

(EM): Eu acho que aquela ideia de haver um espaço de estamos abertos a conversar sem uma exposição ao grupo, poderia ter feito a diferença. Eu tive a experiência de falar com uma professora no secundário sobre a minha ansiedade e o meu pânico, e eu tive que falar à frente da turma toda sobre o que é que eu tinha e porque é que eu tinha. Isso não resulta, só piora. Os professores não têm

11

que adivinhar, mas para alguém autista muitas vezes também é preciso mostrarem disponibilidade para eu saber que posso ir, que é seguro, que é permitido, porque eu não sei, se é, eu não sei se posso, eu não sei se é suposto, e se me tivessem dito que era suposto e que era permitido, eu podia ter pedido ajuda.

(E): Quais são as tuas maiores alegrias e realizações na universidade? E em contraponto qual é para ti o maior obstáculo na vida académica e o que farias para o (a) resolver?

(EM): Alegria e realização foi sem dúvida tudo o que eu aprendi porque para mim não há nada como isso, e eu gosto realmente de estudar e aprender. O meu pai desde pequenina que disse que eu não saía daqui, porque eu sempre fui aficionada por aprender e sinto que a faculdade me trouxe muito, muito trabalho autónomo, porque eu liguei toda a bibliografia extra e tudo por puro gosto, pura vontade. Os obstáculos foi a parte na vida acadêmica. Eu adorei a faculdade, o que aprendi, o que não gosto é o modo como a faculdade funciona, não é para mim.

(E): Como avalias esta universidade em termos de inclusão e o que mudarias?

(EM): Eu cheguei aqui, em segunda fase ainda por cima, cheguei aqui de paraquedas, ou seja, eu já me sinto um *outsider* por natureza e ter chegado em segunda fase, não há qualquer movimento de conexão para quem não nos consegue "ver" instintivamente e senti-me desamparada. Falta algo na integração, porque nós achamos que toda a gente que chega à escola, ao ensino superior tem as competências ou à vontade para ir falar, para explorar, para abrir caminho, que se sente à vontade para falar à frente de uma turma, para responder a uma pergunta, para fazer dinâmicas, para jogar ao "faz de conta", mas se calhar nós não nos sentimos todos à vontade com o mesmo, e com isto não quer dizer que não precisemos de desafios e sair da nossa zona de conforto, mas acho que tem que haver também um limite e um respeito. Eu passei vinte e cinco anos, fora da minha zona de conforto. Passei vinte e cinco anos em pânico.

(E): O que é que achas que te poderia ajudar para tu teres essa abertura, para pedires ajuda, para que no fundo, a tua vida académica ter sido mais feliz?

(EM): Talvez ter um tempo e um espaço para falar do que eu sentia, não uma exposição em grupo, mas numa relação mais próxima com alguém, nem que fosse por escrito e permitir a existência de um espaço para dizer, o que é que me deixava

12

desconfortável. Uma entrevista com uma psicóloga ou com o diretor de curso seria importante para se calhar ali, naquele contexto, descortinar alguns dados. Não digo que toda a gente tenha que fazer uma entrevista, mas haver a abertura para que se "vocês se sentem muito desconfortáveis com algum tipo de avaliação, de situação, quem quiser falar, conversar um bocadinho ou debater algumas ideias, pode marcar uma reunião comigo e vamos conversar sobre isso". Porque eu não ia conseguir falar isto à frente de uma turma inteira, sobretudo naquela altura, e porque sobretudo porque o meu problema não tinha nome, eu não tinha uma justificação para aquilo, eu era só uma miúda que tinha que se fazer à vida, muito provavelmente, que tinha que aprender a falar, "mas eu sei falar, eu sei falar muito bem, eu só não consigo em certas situações porque são altamente desconfortáveis para mim, é só isso". Mas hoje eu sei isso, na altura não, na altura eu era só alguém que não sabia falar.

(E): Gostarias de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?

(EM): Gostei de falar sobre mim e cada vez mais tento falar sobre isto, mesmo as redes sociais tenho-as usado como canal para também trazer alguma informação, porque quando eu me apercebi do meu diagnóstico, e comecei a questionar algo que já havia questionado, mas que agora se reforçou "onde é que estão os adultos autistas, eles não existem?", sinto que tenho que usar cada vez mais a minha voz, as redes sociais, as plataformas que estão disponíveis, para nos tornar visíveis e dizer que nós existimos. Porque eu não tive o diagnóstico em criança, mas se eu tivesse tido, teria sido essencial e teria sido importante que alguém me tivesse dito, "tu podes ser o que quiseres apesar disso". E a maioria das crianças autistas deixa de existir aos dezoito anos. E então acho que também me compete, é um bocadinho minha obrigação, como pessoa autista, como investigadora, e como psicóloga, fazer também a minha parte e falar, mesmo que implique falar muito do pessoal, porque o meu pessoal pode ensinar e ajudar. Então quando me perguntaram se queria participar na investigação, eu não podia dizer que não, pois fala exatamente das "dores" que eu senti. Podia não ter o diagnóstico, mas as dores eu senti-as a vida toda.

(E): Resta-me, mais uma vez, agradecer a tua colaboração e desejar-te as maiores felicidades pessoais, académicas e profissionais.

(EM): Obrigada!

13

ENTREVISTA 8 (ESTUDANTE T1)

IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: Masculino **Idade:** 23 anos

Residência: Caldas da Rainha **Faculdade:** Engenharias

Ciclo de Formação: Licenciatura **Curso:** Engenharia e Gestão Industrial

Condição/Limitação: Limitação auditiva

Entrevistador (E): Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a tua disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando eu te apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de te teres disponibilizado para a gravação áudio desta entrevista e fornecer os teus dados biográficos. A entrevista irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com o teu percurso pré-universitário, outra sobre o acesso ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência no mesmo. Vou começar por te pedir que te recordes do teu percurso pré-universitário e perguntar-te:

(E): Quais as experiências que marcaram o teu percurso escolar nos ensinos básico e secundário?

Estudante T1 (ET): O meu percurso pré-universitário pode ser dividido em dois períodos, um antes da colocação do aparelho auditivo e outra depois disso. O aparelho só foi colocado no meu décimo ano e fez toda a diferença na minha vida escolar. Na altura, os médicos diziam que só iria utilizar ou sentir mais falta dele num ambiente universitário, quando fossem áudios em auditórios e em espaços abertos, porque numa sala de dimensões normais, o som bateria nas paredes com mais facilidade e então eu também ouviria com mais facilidade.

1

Até ao meu sexto ano distraía-me muito mais facilmente, conversava muito mais com o colega do lado, ou com o colega da frente e como os alunos eram posicionados por ordem alfabética eu sentava-me nos lugares ao fundo da sala. Tudo isso conjugado com o facto de ter défice de atenção trazia-me maiores dificuldades na aprendizagem.

A partir do meu sétimo ano, comecei a sentar-me estrategicamente na sala, na fila da frente e de maneira a que o meu ouvido direito estivesse virado para a janela para que o meu ouvido esquerdo estivesse sempre direcionado para o professor. Mas até isso acontecer, até se descobrir que eu precisava estar sentado especificamente naquele lugar, o quinto e sexto anos foram anos muito difíceis. No sétimo, oitavo e nono anos passei a usar aquela estratégia e comecei a concentrar-me melhor e as minhas notas subiram de uma forma clara. E os professores também se aperceberam disso.

(E): Até a esta altura ainda não usavas aparelho?

(ET): Só no décimo ano é que me colocaram o aparelho, e desde aí, posso estar sentado onde eu quiser na sala de aula, menos nos auditórios. Nos auditórios convém continuar com o ouvido esquerdo mais ou menos apontado para o professor.

(E): Quais os apoios que destacas dessas experiências e porque foram importantes?

(ET): Neste percurso a minha mãe foi sempre um apoio fundamental porque procurou sempre falar com os professores e explicar-lhes aquilo que eu tinha. Para além da minha mãe o acompanhamento médico também foi importante. Eu tenho uma má formação no ouvido, não fiz os dois ossos mais pequenos do corpo humano e agora estou com menos de oitenta por cento de capacidade auditiva. Eu tinha muitas otites e uma vez fui operado, mas a operação não foi muito bem-sucedida e o médico que operou notou que havia qualquer coisa de errado na formação do meu ouvido. Isto mais ou menos com cinco, seis anos. Nessa altura encaminharam-me para o Hospital Dona Maria Estefânia em Lisboa e quando fiz vinte e um anos mandaram-me para o São João no Porto.

Na passagem do primeiro ciclo para o segundo ciclo, as minhas notas baixaram, e a minha mãe ainda achou que teria sido devido à mudança de ciclo, e no sexto ano a médica sugeriu-me para me posicionar estrategicamente na sala de aula e a partir daí houve melhorias.

2

(E): Essa estratégia foi suficiente ou sentiste a necessidade de outros apoios?
(ET): Se não conseguisse ouvir o que o professor estava a dizer ou não conseguisse perceber alguma matéria dada na aula, a única coisa que tinha era um apoio mais individualizado. Durante a aula se o professor pedia aos outros colegas para fazerem exercícios, eu podia utilizar esse tempo para ele me explicar a matéria e fora de horas tinha a hipótese de lhe pedir para repetir a matéria. Assim que eu conseguisse perceber eu conseguia fazer os exercícios rapidamente e por isso os professores sempre me ajudaram nesse aspeto.
(E): Quais foram as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no teu percurso pré-universitário e que foram decisivas? Já falaste na tua mãe, nos professores, no acompanhamento médico, mas não achas que os apoios e a sua implementação chegaram tardiamente?
(ET): Eu, para mim, sempre fui normal, sempre fui um aluno normal, só ainda não tinha associado a falta de atenção à falta de audição. "Não estou a prestar a atenção, porque não estou a conseguir ouvir". Eu pensava que eu gostava de falar, gostava de distrair os outros e a mim próprio. Agora, olhando para trás há um acumular de coisas que se encaixam e se compreendem melhor.
(E): Passando agora, ao acesso ao ensino superior, na tua opinião, porque ainda existe um reduzido número de estudantes com NE e deficiência a frequentar o Ensino Superior?
(ET): Acho que se deve à falta de paciência por parte dos professores, porque os professores universitários entram na sala e despejam a matéria durante duas horas e vão-se embora e não têm o cuidado que há no secundário de fazer perceber efetivamente as matérias. Realmente passa por aí, por terem mais cuidado a dar as aulas. Por outro lado, sinto que pessoas com autismo, com dislexia e défice de atenção, por exemplo sempre foram catalogados como pessoas burras, que não são esforçadas e isso pode ser desmotivador para continuarem os estudos. No secundário tinha um amigo meu que tinha défice de atenção grave e dislexia e diziam que era preguiçoso, não queria saber das aulas e em vez de continuar o seu percurso normal ele foi para um curso profissional, para acabar os estudos o mais depressa possível, começar a trabalhar e "livrar-se da escola", dizia. Faltou reforço e feedback positivos.
As universidades também não estão preparadas para acolherem estudantes com limitações físicas. As universidades deveriam adaptarem-se a isso. Fui fazer uma

3

visita de estudo à universidade de Aveiro e não estava preparada para alunos com limitações físicas ou para alunos com muletas. A acessibilidade física estava comprometida. Esses obstáculos são os mais fáceis de resolver e mesmo esses ainda estão por resolver. Por outro lado, se houvesse por exemplo alunos com limitações cognitivas, isso implicaria a existência de muitos apoios, esses apoios teriam que aumentar exponencialmente, nomeadamente apoio psicológico. Sinto que no ensino superior em geral e aqui a universidade "descartam" muito o apoio psicológico.

(E): Quais foram as motivações/expetativas que te levaram a concorrer ao ensino superior?

(ET): Já estava à espera de encontrar um "mundo" completamente diferente, até porque foi a primeira vez que sai de casa (das Caldas da Rainha). Foi o grande salto. As primeiras semanas foi um pouco estranho pois, de repente vou para uma cidade nova, não conheço ninguém, longe da família, mas assim que entrei, logo na praxe, conheci pessoas falei-lhes da minha característica e eles estiveram bastante abertos e evitavam gritar, especialmente do meu lado esquerdo. Na praxe conheci muito pessoal, fui integrado rápida e facilmente e aqui fiz muitos amigos que perduram até hoje. Hoje, eu estou a estudar com um amigo que é de um curso diferente do meu e foi dos meus primeiros amigos cá e fazemos praticamente tudo juntos, parece ser o meu tutor. É um apoio muito importante para mim.

Quando entrei estava curioso e excitado para ver como é que eu me comportava face às novas dificuldades. Sempre fui protegido. Sempre tive a mesma turma quase todo o meu percurso escolar e então nunca precisei de fazer amigos, nunca precisei de me dar com pessoas estranhas e questionava-me: "Será que me vou adaptar? Como é que vou adaptar e como é que eu vou lidar com os problemas novos que vão aparecer sem o apoio do costume?" No secundário poderia pedir ajuda a alguém e mesmo se não corresse bem teria sempre outros amigos que me poderiam apoiar. Na universidade, como não conhecia ninguém, tinha sempre aquele pé atrás: "Não vou falar com pessoal estranho porque se correr mal, …". Era para me proteger e também, queria pôr-me à prova e ver como iria lidar com as dificuldades, tinha curiosidade em saber como iria lidar com elas.

O que não estava à espera era de tantas dificuldades nos auditórios. Estava alertado pelos médicos, mas as dificuldades foram impactantes.

4

(E): Como descreves o teu processo de acesso ao ensino superior?
(ET): Sempre fiz um percurso normal. Sempre achei que a minha deficiência não fosse suficiente para ter adaptações no acesso ao ensino superior.
(E): Quais foram as motivações que te levaram a escolher esta instituição/curso?
(ET): Por influência da minha mãe, candidatei-me no nono ano às universidades de verão: cá na C, no Porto e em Aveiro e tive então oportunidade de conhecer melhor estas universidades. Também em visitas de estudo conheci a de Lisboa, fui à *Futurália*. Aquela que gostei mais e me marcou mais, a universidade e especialmente a cidade, foi a C e a C foi a primeira opção. Sempre gostei da hospitalidade das pessoas, foi uma coisa que adorei. Gosto muito da cidade, menos das subidas!
(E): Como avalias a tua satisfação com a escolha que fizeste?
(ET): Estou muito satisfeito, porque penso que a C é um dos melhores sítios para a integração dos alunos com necessidades específicas ou deficiência, pois não há azafamas como por exemplo em Lisboa ou nos grandes centros urbanos. A C "abre mais os braços" aos estudantes do que outras grandes cidades.
(E): Como prevês o teu futuro profissional?
(ET): Imagino-me numa fábrica, pois gosto de meter "as mãos na massa" e lidar com pessoas.
(E): Como reagiu a tua família quando ingressaste nesta universidade?
(ET): A minha mãe gostou, porque a minha mãe, sempre gostou do desconhecido e de desafios. Ela, por exemplo, aprendeu inglês fora do país, no entanto ela tem pena de ser longe. A minha irmã ficou mais triste, porque sentiu muito a minha ausência.
(E): Até que ponto as tuas expectativas relativas ao ingresso no ensino superior se concretizaram?
(ET): A primeira licenciatura não correu tão bem devido às características da mesma, pois não correspondeu às minhas expetativas. Mudei de curso e agora não tenho tantas aulas em auditórios o que também facilita. Bioquímica tinha muitas aulas em auditório, muito maçudas, com muita informação, com muita matéria, muito mais teórica. Apercebi-me que não era aquilo que queria fazer para a minha vida. Faltava-me a parte prática das engenharias que é mais atrativa e muito mais fácil de estudar. Não preciso de estar a ouvir o professor a falar permanentemente. Agora acho que estou no curso certo.

5

(E): Como avalias o teu acolhimento nesta universidade?

(ET): Como já fui referindo a minha integração foi fácil e rápida com os colegas. No início ainda estive sujeito a algum tipo de gozo ou comentários depreciativos a propósito da minha condição e não gostava dos comentários de que "É o surdo ou aquele que não ouve ou podemos falar deste lado que ele não está a ouvir de certeza", mas isso aprendi a ultrapassar e hoje sou eu quem faz piadas com esta minha característica.

Por outro lado, o que eu sinto é que os professores do ensino superior não têm tanta paciência como os professores do básico ou secundário. Se calhar a culpa é minha, por não dar a conhecer esta minha incapacidade. Eu não tenho interesse em me destacar pelo aluno que não ouve, ou por ser tratado de maneira diferente. Não me quero destacar dessa maneira, até porque o aparelho já é uma coisa que se destaca por si próprio. No início incomodava-me, nos dois primeiros anos, mas hoje em dia já brinco com isto, com o facto de não ter conseguido produzir os ossos mais pequenos do meu corpo. A minha mãe até brinca com a situação e diz que isso aconteceu pelo o facto de eu ser preguiçoso e de serem tão pequenos que não fazem tanta diferença.

(E): Na tua opinião que tipo de apoio/recursos é (são) importante (s) para o teu sucesso académico e quem deverá estar envolvido neste(s) apoio(s)?

(ET): Quando cheguei ao ensino superior tive que ser eu a posicionar-me e tive de ser eu a sentar-me de maneira a ouvir o professor e não há aquela organização e preocupação do professor. Sempre que chego a cada aula tenho de pensar onde me irei sentar para conseguir ouvir o professor, mesmo que ele vá para a outra ponta da sala. Quando isto acontece eu tenho que estar um pouco mais atento. Tento sentar-me o mais à direita possível do auditório e sentar-me nas primeiras filas. Enquanto o professor está do meu lado esquerdo, posso estar um pouco mais distraído, se passar para a minha direita eu tenho que me focar um pouco mais. Quando o professor está virado para o quadro ou quando chego atrasado às aulas e tiver que me sentar à direita do professor é mais difícil. Para ultrapassar estas situações tento chegar a tempo às aulas e tento autorregular-me para estar mais atento, o que às vezes é muito difícil.

Eu tenho um histórico de depressão e ansiedade e quando estava no ensino secundário a psicóloga acompanhava-me e ajudava-me e quando fiz a transição para o ensino superior, no primeiro ano ainda tive contacto com essa psicóloga.

6

No segundo semestre tomei a decisão de ver, se por mim, conseguiria seguir em frente e no início consegui, mas depois veio a pandemia complicou um pouquinho, depois tive uns problemas pessoais e pedi apoio psicológico à universidade e não achei que o apoio fosse o melhor e tive que procurar esse apoio fora. Na instituição só há uma psicóloga e é um bocado irónico uma instituição de ensino ter um curso de psicologia e só ter uma psicóloga, e depois o acompanhamento no ensino secundário era mais sistemático e consistente. Chego ao ensino superior e há uma psicóloga para quase 1000 alunos! Assim, é normal que ela não consiga dar o acompanhamento ideal para toda a gente. E depois há os casos mais graves que outros e tem que se priorizar. A universidade deveria fazer um investimento maior neste âmbito.

(E): Como avalias a acessibilidade (física e digital) da universidade?

(ET): A digital é boa, a física não é assim tão boa. Até para vir para aqui, para a biblioteca central, não consigo imaginar-me em cadeira de rodas a vir até aqui. Era urgente mudar a acessibilidade física entre os polos da universidade. Eu tenho aulas nos vários polos e a deslocação entre eles para uma pessoa com mobilidade condicionada é muito difícil.

(E): Costumas estar envolvido em atividades extracurriculares?

(ET): Sim. Pertenço a um clube de fotografia, onde tiro fotografias em vários eventos da universidade. Também estou na UBICAR, que é uma equipa das engenharias onde se constrói um carro e depois se participa em competições internacionais. Estes projetos retiram-me um pouco de tempo ao estudo, mas contribuem muito para o meu desenvolvimento pessoal, especialmente na interação com pessoas diferentes e que podem ser ensinamentos muito importantes no exercício da minha profissão.

(E): De que modo os métodos de ensino/aprendizagem têm sido adaptados às tuas necessidades/características?

(ET): Para mim seria essencial gravar as aulas. Há professores que eu vou lá, explico o que eu tenho, peço autorização para gravar a aula e ele deixa ou não. É um pouco chato estar a pedir, pois há alguns que impõem algumas condições para que essa gravação aconteça, por exemplo ficar apenas para o aluno. Os professores disponibilizam os *powerpoints* aos alunos o que também ajuda, no entanto já me aconteceu, no final da aula ir pedir para me explicar a matéria, tirar algumas dúvidas, alguns professores estão abertos a isso, mas há outros que

7

terminam a aula e são os primeiros a sair. Sinto que os professores não estão abertos, disponíveis como no secundário o que talvez faça sentido, porque são três vezes mais alunos e três vezes mais a quantidade das coisas que têm para fazer.

(E): De que modo a avaliação tem sido adaptada às tuas características?

(ET): Não vejo necessidade de alterar nada.

(E): Qual é para ti o maior obstáculo na vida académica e o que farias para o (a) resolver?

(ET): Não querendo bater na mesma tecla, mas querendo ser sincero, a maneira de pensar de alguns professores, a falta de atenção dos professores para com os alunos. Nota-se mais um distanciamento nos professores mais velhos. Um dos melhores professores que tive em termos de proximidade foi um professor que só dava aulas há três anos. Notava-se que ainda não estava completamente à vontade, mas notava-se que sabia a matéria, sabia como explicar a matéria e estava realmente preocupado se nós estávamos e queríamos ou não aprender. Ele dizia que só estava na aula quem realmente queria estar na aula e que queria realmente aprender e com estes eles preocupava-se. Ele dizia que não conseguia ajudar aquele aluno que não queria ser ajudado. Esta postura do professor era um fator muito motivador para eu ir à aula, ainda que esta fosse aos primeiros tempos da manhã. Penso que os novos professores estão a mudar o paradigma na relação com os estudantes.

(E): Gostarias de acrescentar mais alguma informação a esta entrevista?

Não, só dizer que gostei de participar na investigação e que esta entrevista me permitiu refletir um pouco sobre o meu percurso e os obstáculos que tive que ultrapassar até aqui.

(E): Estão resta-me, mais uma vez, agradecer a tua colaboração e desejar-te as maiores felicidades pessoais, académicas e profissionais.

(ET): Obrigada!

8

Apêndice VII - Análise de Conteúdo - Estudantes (códigos árvore/livres)

Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Fatores organizacionais	0	0
F O - Articulação secundário	4	8
F O - Ingresso no ES	3	5
F O - Serviços/Apoios	7	22
F O - Equipamentos/materiais de apoio	3	13
F O - Acessibilidade física e constrangimentos	5	11
F O - Acessibilidade Digital	4	4
F O - Necessidades identificadas	2	5
Fatores pedagógicos	0	0
F P - Acesso ao ES	3	4
F P - Acesso ao currÍculo	8	36
Fatores Atitudinais	0	0
F A - Relação com a família	8	23
F A - Relação com os pares	7	30
F A - Relação com os docentes	8	27
Fatores Intrínsecos Estudante	0	0
F I - Autoconceito	5	14
F I - Condição/Limitação	7	25
Fatores determinantes no percurso escolar	0	0
P E - Ensino Básico/Secundário	8	30
P E - Ensino Superior	8	37

Incluir na (Uni)Diversidade - Estudantes

Emitido por anabela

Códigos Livres

Nome	Fontes	Refs
Fatores sistémicos	8	34
Fatores ambientais	2	9

Apêndice VIII - Análise de Conteúdo – Estudantes (categorias e subcategorias)

F O - Articulação secundário

T1 — 1 Referências — 0,39%

Referência 1 — 0,39%

Sempre fiz um percurso normal. Sempre achei que a minha deficiência não fosse suficiente para ter adaptações no acesso ao ensino superior.

J3 — 1 Referências — 3,22%

Referência 1 — 3,22%

Da escola secundária, não tive qualquer tipo de informação. Até porque eu acabei o secundário e fiquei logo em casa. Tive uma fase difícil em termos de saúde e então decidi parar um ano, descansar, porque precisava mesmo, e então foi aí que ingressei no ensino superior. Então vim à procura de informação. Vim aos serviços académicos, perceber como é que me podia matricular e que ajudas é que eu podia ter. Foi nos serviços académicos que me informaram sobre o contingente especial e que teria direito às propinas. Basicamente foi isso, não foi muito mais do que isso. E depois, informaram-me sobre todos os procedimentos burocráticos e documentos a preencher.

I1 — 4 Referências — 1,89%

Referência 1 — 0,26%

Eu fiz aqueles testes psicotécnicos no nono ano e não cumpri nada do que vinha lá. Eles diziam-me para ir para humanidades e eu fui para científico. Depois na carreira académica até bateu mais ou menos certo. Acho que foi a única coisa

Referência 2 — 0,68%

Acho que no ensino secundário seria útil dar voz aos alunos ou ex-alunos das várias universidades para falarem delas. Para eles falarem das suas experiências, porque os professores, à partida, que é quem normalmente faz as palestras de divulgação das instituições de ensino superior, nunca vão dizer mal, vão dizer sempre, “isto é a coisa mais maravilhosa, isto é extraordinário”. Os alunos com conhecimento de causa conseguiriam dizer ”aquela instituição é muito boa nisto, tenham atenção àquilo, eu acho que vale a pena ir para este curso, mas se calhar para este já ouvi dizer que não é assim tão bom”

Referência 3 — 0,49%

Em relação aos alunos com as minhas limitações, eu acho que não devem fazer disto “um bicho de sete cabeças”. Eu acho que às vezes as pessoas fazem um “bicho de sete cabeças” naquilo que não o é, e fazem drama muito grande em torno de uma coisa, mais ou menos simples. Nestes casos, e para facilitar a comunicação, deveria haver uma intermediação entre a escola onde o aluno andou e a instituição do ensino superior onde o aluno ingressou.

Referência 4 — 0,46%

“ok, nós recebemos aqui a Inês, ela estudou em Trancoso e diz que tem necessidades educativas especiais, então, vamos entrar em contacto com a escola de Trancoso, falar com alguém de lá, para tentar perceber como é que a podemos ajudar, o que é que foi feito, se é muito complicado ou não, com quem é que eles próprios falaram para adquirirem os materiais”, por exemplo. Acho que seria uma boa estratégia.

C1 — 2 Referências — 1,31%

Referência 1 — 0,37%

Não sabia que pessoas como eu poderiam ter acesso com o contingente especial. Não me foi dito

C1 2 Referências 1,31%

Referência 2 0,94%

Porque no fundo, mesmo que tivesses direito a isso, a universidade não tem conhecimento dessa situação. A universidade nunca teve conhecimento que tenho dislexia e que tenho essas necessidades, porque eu entrei no contingente normal.

F O - Ingresso no ES

J2 — 1 Referências — 0,74%

Referência 1 — 0,74%

Entrei com o contingente especial, mas questiono-me seriamente se o meu processo de matrícula foi analisado. Era composto por todos os relatórios médicos e atestado multiusos e estava à espera que alguém me contactasse antes do início das aulas.

J1 — 3 Referências — 3,94%

Referência 1 — 1,07%

Quando concorri à universidade eu usei o contingente especial e a minha média subiu. Tive que pedir um relatório à escola e assinalei no formulário de matrícula/candidatura que estava a concorrer ao abrigo do contingente especial.

Referência 2 — 1,58%

Senti-me completamente perdida. Uma vez que entrei com contingente especial estava à espera que me dessem informação sobre alguns apoios e/ou ajudas para os alunos com NE, mas ninguém me disse nada, ninguém me informou sobre nada. Eu só usei o contingente para entrar, porque de resto ninguém me disse nada, ninguém me ajudou em nada, nada.

Referência 3 — 1,29%

acho que o facto de ter entrado com contingente especial deveria ter tido algum tipo de apoio por parte dos serviços de psicologia, talvez. Eu foi como que tivesse um cartão, mostrei aquele cartão a “dizer” que tenho aquelas necessidades, entro e “agora desenrasca-te lá dentro”.

I1 — 1 Referências — 0,50%

Referência 1 — 0,50%

Quando concorri no concurso nacional de acesso, eu concorri com aquela variante de alunos com necessidades educativas especiais. Com contingente especial. E pronto, supostamente a universidade tinha uma vaga ao abrigo deste contingente e entrei. A questão foi que quando cheguei cá, embora eles tivessem essa vaga disponível, eles não tinham material nenhum que pudesse colmatar as minhas necessidades. Então depois houve um compasso de espera

F O - Serviços/Apoios

T1 — 7 Referências — 3,13%

Referência 1 — 0,22%

alunos com limitações cognitivas, isso implicaria a existência de muitos apoios

Referência 2 — 0,15%

a universidade “descartam” muito o apoio psicológico.

Referência 3 — 0,40%

Sempre que chego a cada aula tenho de pensar onde me irei sentar para conseguir ouvir o professor, mesmo que ele vá para a outra ponta da sala

Referência 4 — 1,66%

Quando isto acontece eu tenho que estar um pouco mais atento. Tento sentar-me o mais à direita possível do auditório e sentar-me nas primeiras filas. Enquanto o professor está do meu lado esquerdo, posso estar um pouco mais distraído, se passar para a minha direita eu tenho que me focar um pouco mais. Quando o professor está virado para o quadro ou quando chego atrasado às aulas e tiver que me sentar à direita do professor é mais difícil. Para ultrapassar estas situações tento chegar a tempo às aulas e tento autorregular-me para estar mais atento, o que às vezes é muito difícil.

Referência 5 — 0,32%

pedi apoio psicológico à universidade e não achei que o apoio fosse o melhor e tive que procurar esse apoio fora.

Referência 6 — 0,21%

o acompanhamento no ensino secundário era mais sistemático e consistente.

Referência 7 — 0,16%

há os casos mais graves que outros e tem que se priorizar.

M1 — 2 Referências — 0,96%

Referência 1 — 0,49%

sinto que não houve acolhimento. Eu só cheguei. Ninguém me apresentou nada. Eu vivi um ano em pânico porque eu não sabia onde é que eu estava e onde é que eu devia ir. Ninguém me apresentou nada. Eu estou cá há oito anos eu descobri este ano, coisas que existem dentro do departamento onde eu estudo há oito anos.

Referência 2 — 0,46%

Eu cheguei aqui, em segunda fase ainda por cima, cheguei aqui de paraquedas, ou seja, eu já me sinto um outsider por natureza e ter chegado em segunda fase, não há qualquer movimento de conexão para quem não nos consegue “ver” instintivamente e senti-me desamparada. Falta algo na integração,

J3 3 Referências 4,02%

Referência 1 1,63%

A Dinora, a minha assistente pessoal, surge há cinco anos, quando já estava aqui na faculdade. Esta possibilidade surge através do CAVI, há cinco anos. Eu fiz a inscrição, fui logo dos primeiros a fazer e atribuíram-me uma assistente pessoal. A Dinora faz-me todos os dias os cuidados de higiene pessoal, acompanha-me à e na faculdade.

Referência 2 1,18%

Não foi bem assim. O que acontecia e ainda acontece é que eu falei e falo com os professores, explico a minha situação e cada professor tentava e tenta arranjar soluções. Há sempre uma negociação e depende da boa vontade deles, acima de tudo.

Referência 3 1,21%

Falta de apoio. Ter alguém que nos consiga acompanhar, principalmente para pessoas que têm dificuldades motoras. Antes de vir a Dinora, vinha sozinho e se precisasse de alguma coisa tinha que pedir aos funcionários, que no caso era ainda no polo IV.

J2 3 Referências 2,75%

Referência 1 0,33%

Também tive a transcrição de testes por parte de alguns docentes, pois os dedos e as mãos começaram-me a doer.

Referência 2 0,59%

A professora de educação especial, os professores que sempre me transcreveram as frequências e exames e também graças aos meus colegas que tinha na altura que sempre me ajudaram quando era preciso.

Referência 3 1,83%

Mesas e cadeiras foram solicitadas antes da minha entrada na instituição, numa reunião como o diretor de curso, eu e os meus pais. Acho que deveria ter sido o gabinete de psicologia a fazer isso. Foi graças ao diretor de curso, a mim e aos meus pais, aliás, tudo aquilo de que usufrui foi pela insistência dos meus pais e minha e pela compreensão e boa vontade dos docentes, não vi informação nenhuma por parte da universidade. O gabinete de psicologia só me contactou agora no mestrado, para ir lá e em termos das minhas necessidades educativas não sabiam de nada. Parece que tinha caído ali de parapente.

J1 1 Referências 1,29%

Referência 1 1,29%

Também os serviços são complicados, pois por exemplo o horário de atendimento dos serviços académicos é coincidente com o das aulas e é muito limitado, assim por vezes temos que faltar às aulas para ir para lá ou chegando à hora de fecho do atendimento, mandam as pessoas embora.

I1 2 Referências 2,70%

Referência 1 2,31%

Mas eu acho que, embora as pessoas todas digam que fazer uma tese ou uma dissertação é muito complicado, acho que nunca nos alertam para a coisa certa. Que é, sublinhar que fazer uma tese ou uma dissertação não é complicado, a meu ver, do ponto de vista, de executar. Executar uma tese não é assim muito complicado. Temos de ler umas coisas, ok, isso dá trabalho, mas é ver, este autor diz isto, este autor disse aquilo, "cozinhar" um bocadinho e escrever umas coisas. Isso não é difícil, tal como não é difícil fazer uma entrevista ou grupo de discussão ou uma análise de conteúdo, isso não é difícil. Pode dar trabalho, mas não é difícil. O mais difícil disso tudo, é teres a consciência de que primeiro, o tempo está por tua conta, e tu tens de criar as tuas próprias rotinas porque senão vai descambar muito facilmente, e é teres a noção que, no caso do mestrado durante um ano, ou no caso do doutoramento, durante três, vais passar noventa por cento do teu tempo sozinho, a desesperar com aquilo que tens à frente. Eu acho que aí é que está o real cerne da questão, e depois é muito fácil tu perderes o foco e começares a distrair-te com outras coisas. Eu acho que, quando as pessoas dizem, "é muito complicado", não, não é complicado. Se fizeste um trabalho académico eventualmente vais ser capaz de fazer uma tese. Tanto faz ter quarenta páginas como cento e vinte, mas tens que estar preparado para estar muito tempo de volta disso, sozinho, e vais ter que te desenrascar, dê lá por onde der. E é nesse ponto em que tu desistes ou não, desiste pelo menos quem não tem a capacidade de perceber que eventualmente um dia aquilo vai acabar. Pronto, eu acho que esse é o principal obstáculo. Só começaram a dizer-me isso, a despertar-me para estes constrangimentos, agora no doutoramento. E eu penso, "pois, mas já deviam avisar isso no mestrado, que era para uma pessoa vir mais preparada".Outro obstáculo que agora me lembrei foi as aulas online. As aulas online não funcionam, esqueçam isso, isso é péssimo, é trágico, isso não resulta para ninguém.

Referência 2 0,38%

a adequação do ensino superior aos alunos não pode ser feita de forma geral, porque isso não vai resultar nunca. Tem de ser de forma específica. Tem de se ver caso a caso, "ok, chegaste, tens este problema o que é que podemos fazer para te ajudar? É isto, pronto então, vamos executar o mais rapidamente possível", acho que é a única maneira.

A1 4 Referências 7,58%

Referência 1 2,87%

A universidade tem o gabinete de apoio psicológico onde estou inscrita e tenho ali algum acompanhamento, mas não posso considerar propriamente um acompanhamento, é apenas como se fosse um ombro amigo. Mesmo que nos deem algumas ferramentas para nós irmos trabalhando, há certas situações e certos alunos que não podem ter apenas um acompanhamento mensal., ou de dois em dois meses. Há problemas que têm que ser atacados com maior insistência. Devia ser percetível quando é que o aluno precisa de ter um acompanhamento mais regular, e depois quando é que ele pode começar a ser libertado, para que isso até possa acontecer com menos frequência. Obviamente, que nós podemos cá fora, e se calhar devemos procurar ajuda cá fora, mas eu penso que dentro da universidade e havendo esta disponibilidade da própria universidade se deveria criar um grupo de apoio com mais elementos para conseguir dar mais apoio. Acho que isso também poderia ser uma mais valia para o sucesso da universidade, porque depois os próprios alunos se poderão transformar em melhores alunos, com melhores resultados, exemplos de superação.

Referência 2 0,73%

Eu sinto essa dificuldade enquanto utilizadora do serviço, pois eu passei por momentos em que tinha provas de avaliação, alturas em tinha o maior pique de ansiedade e nessas fases eu não tive acompanhamento, e era quando eu precisava mais dele, e que senti que precisava mais dele.

Referência 3 2,91%

A nível de sessões, acho que deviam ter mais elementos para dar um apoio mais próximo porque acredito que haja mesmo muitos alunos, acredito mesmo que haja muitos alunos e acho que cada vez vai haver mais. Por isso acho que é muito importante este apoio da universidade. Sou uma aluna mais velha, eu não estudava há vinte anos, não é? Acabei a licenciatura há vinte anos atrás. E depois deparo-me com um mestrado em que tem que se fazer artigos científicos ficamos um bocadinho assustados. Deveria um acompanhamento ou mesmo um gabinete de apoio para a realização deste tipo de trabalhos. Eu sou finalista, mas continuo a ter dúvidas em como fazer, sinto dificuldade em por exemplo em saber qual é a forma correta. Eu tive a cadeira de metodologias de investigação, mas acho insuficiente. Para além disso era optativa e tinha uma exigência muito grande, ou seja, para os alunos que tinham um bocadinho mais dificuldade nesta parte, se calhar fugiram um bocadinho à cadeira. Podia haver um gabinete de apoio ao aluno até criado por outros alunos, que pudessem depois desenvolver essa área com outros alunos da universidade.

Referência 4 1,07%

Tentar fazer uma avaliação através de provas através das quais se possa identificar as maiores necessidades daquela pessoa para entrar no mercado de trabalho e definir formação para colmatar essas necessidades. Posteriormente fazer protocolos e parcerias com empresas para tornar a formação mais funcional, mais prática e receber estes alunos em contexto de trabalho, como já se faz ao nível do ensino secundário.

F O - Equipamentos/materiais de apoio

J3 — 1 Referências — 0,85%

Referência 1 — 0,85%

quando ainda não era acompanhado pela Dinora, caso a frequência fosse oral, eu fazia com os meus colegas normalmente, caso a frequência fosse de escrita eu fazia no computador

J2 — 4 Referências — 2,94%

Referência 1 — 0,39%

Desde que fui operado, sempre tive a minha cadeira na sala de aula que levei de casa. Era uma cadeira mais alta e mais confortável.

Referência 2 — 0,68%

Eu estou sempre concentrado, sentado à frente pois acho que é sempre onde se fica melhor. E outros apoios, que foram pedidos pela minha mãe e que passaram também para o mestrado, foi a cadeira mais confortável e mesa mais alta.

Referência 3 — 0,50%

as aulas de informática por exemplo o meu professor colocava-me resmas de papel na secretária para ficar mais alta e também utilizava muito o zoom para eu ver melhor.

Referência 4 — 1,36%

Adaptadores para canetas e lápis teve que ser a minha mãe a comprá-los e nesta última frequência trouxe e seriam materiais que a universidade também deveria disponibilizar. É preciso ter em conta também a disposição das secretárias nas salas de aula, a altura das mesmas e a sinalização necessária para que todo o ambiente seja seguro e acessível para todos os estudantes, promovendo assim a igualdade de oportunidades dentro da instituição de ensino.

I1 — 8 Referências — 4,74%

Referência 1 — 0,32%

falei, na altura, com o vice-reitor, e ele agilizou tudo muito rápido. Durante quinze dias ou assim fui eu quem trouxe para faculdade, a minha lupa e computador de casa, mas depois eles arranjaram equipamento. com CRTIC de Castelo Branco, tal e qual como eu tinha na minha secundária

Referência 2 — 1,11%

O computador ficou sempre na mesma sala, cá na universidade, e ficou até eu acabar o mestrado. Agora no doutoramento e tendo em conta que só tenho aulas à sexta feira à tarde, e que as aulas são mais de discussão e debate, trago só o meu computador e se precisar tirar algumas notas, escrevo no computador, e como os professores também já me conhecem se eventualmente existir algum material mais importante, então eles enviam e escusamos de estar a reter o material, porque o que a universidade me cedia era emprestado pelo CRTIC de Castelo Branco. A partir do momento em que eu acabei o meu ciclo de estudos (mestrado), esse material, para não ficar retido, porque mais ninguém aqui na universidade estava a precisar dele, teve de ser devolvido para ser entregue a outra pessoa, pois não fazia sentido, eu no doutoramento, vindo cá só uma tarde, estar a cativar esse material. O equipamento foi para uma criança do distrito que precisa mais dele do que eu e eu fico contente com isso.

Referência 3 — 0,12%

No meu caso, o que eu precisava era, em termos técnicos, da lupa que dá para ver para o quadro e para baixo,

Referência 4 0,78%

depois por exemplo, no caso da rádio e televisão, que eu tinha essas cadeiras, para eu saber qual era a via que eu tinha de levantar por exemplo para ligar, numa mesa de som de rádio. Essa também foi uma questão, mas que o professor Ricardo, um santo, aquele homem, pôs lá uma marquinha que era para eu saber que era aquela que eu tinha de levantar até aquele determinado sítio para o meu microfone estar no ar. São assim pequenas coisas, mas que acho que variam muito. Obviamente se eu tivesse num curso de laboratório, as coisas a utilizar e a adaptar teriam necessariamente de ser outras. Mas eu acho, no meu caso, era a lupa que dava para focar simultaneamente para o quadro, e para a mesa.

Referência 5 0,15%

Para além da lupa, no computador eu tenho um programa que se chama Zoom Text e aquilo dá para aumentar até ao tamanho que eu quiser.

Referência 6 0,69%

Normalmente as pessoas até ficam um bocado enjoadas quando estão a ver-me trabalhar porque eu faço tudo muito rápido e, enquanto as pessoas veem um todo, eu só vejo em parte, mas para mim isso também sempre foi uma realidade, porque isso também não é problema. Há outra funcionalidade neste programa que eu normalmente não utilizo, que é pôr a senhora a ler as coisas. Ela lê o nome das pastas, se eu escrever no Word ela lê o que eu estou a escrever, se eu pesquisar ela lê os resultados de pesquisa, mas eu não gosto muito de usar isso, porque ela é um bocadinho aborrecida. Mas pronto, é assim que que eu faço.

Referência 7 1,40%

u, no meu caso concreto, eu não mudaria nada. Eu, se voltasse a fazer o meu percurso queria que fosse exatamente igual ao que foi, não mudava nada. Agora, não sei se, pensando assim, de forma mais geral, se de facto a Universidade está preparada. Mas também acho que só se consegue preparar tendo à sua frente o caso específico, porque as coisas vão variar muito de pessoa para pessoa, de situação para situação. No meu caso, por exemplo, se fosse aluno cem por cento cego, certamente nenhuma lupa me serviria para nada. Se o meu problema fosse de surdez, por exemplo, existiriam muitas coisas, não precisava de lupa nenhuma, talvez precisasse de mais apoio visual. Portanto, também não faz sentido a universidade ter essas coisas, porque são até coisas tecnológicas que estão sempre a passar de moda e que quando chega alguém já há uma coisa nova mais espetacular que pode ser utilizada. Assim, acho que não faz sentido a Universidade estar a acumular materiais quando não sabe se vão ser aplicáveis.Para a universidade se preparar melhor será necessário criar boas relações com empresas ou entidades, com os CRTICS, a CAPO, e outras, para que quando chegar um estudante com necessidades específicas poder agir com a maior rapidez possível.

Referência 8 0,18%

quando eu vim pra cá, fomos nós (família) que indicámos o CRTIC de Castelo Branco no caso, porque já tínhamos conhecimento como funcionava o CRTIC da Guarda.

F O - Acessibilidade física e constrangimentos

T1 — 4 Referências — 1,15%

Referência 1 — 0,40%

As universidades também não estão preparadas para acolherem estudantes com limitações físicas. As universidades deveriam adaptarem-se a isso.

Referência 2 — 0,12%

A acessibilidade física estava comprometida.

Referência 3 — 0,08%

a física não é assim tão boa

Referência 4 — 0,54%

Era urgente mudar a acessibilidade física entre os polos da universidade. Eu tenho aulas nos vários polos e a deslocação entre eles para uma pessoa com mobilidade condicionada é muito difícil.

J3 — 2 Referências — 5,71%

Referência 1 — 3,08%

té ao semestre passado, eu vinha com a carrinha da Santa Casa da Misericórdia de Belmonte, mas como este semestre os horários não coincidem com a disponibilidade da Santa Casa, eu tenho que trazer a minha carrinha. E já no semestre passado, por exemplo, as aulas práticas de atletismo que eram no complexo desportivo eu já tinha que levar a minha carrinha conduzida pela Dinora. O ano passado foi proposta por uma professora de desporto uma visita de estudo, ela tentou informar-se e transportes adaptados não havia. A visita de estudo acabou por não se realizar, mas se tivesse acontecido, teria que ter ido com transporte próprio.

Referência 2 — 2,63%

Casas de banho adaptadas é um problema, porque para a minha situação não há. Tento fazer as minhas necessidades antes de sair de casa e quando lá chego. Em termos de acesso também há problemas porque há um elevador, mas está muitas vezes avariado e isso é um problema porque se preciso de ir para o piso de cima, tenho que dar uma volta enorme e o caminho não está muito acessível. Há estacionamento para mim, mas não tenho acesso à cantina. A cantina funciona lá em cima e não consigo ter acesso, trago o meu farnel e como aqui nesta sala.

J2 — 2 Referências — 2,54%

Referência 1 — 1,50%

A acessibilidade é a pior parte de todas. Há a necessidade de rampas e acesso aos elevadores que frequentemente estão avariados. Acontece que com muita frequência os dois elevadores estarem avariados e demoram um mês a serem arranjados. Nestas alturas tenho que subir as escadas com a ajuda de colegas e quando a mochila está muito pesada são eles que a levam. Já me aconteceu inclusivamente ficar preso no elevador por este ter avariado e por sorte tive sinal no telemóvel e pedi ajuda a uma colega

Referência 2 — 1,04%

Nunca utilizei a cantina porque tem imensos estudantes e tenho que estar muito tempo à espera da minha vez. Não há ninguém que dê apoio também com o tabuleiro e deslocação para a mesa.As entradas para a faculdade, quer por cima, quer por baixo estão em péssimo estado. Para me deslocar para a universidade tem que vir a minha mãe ou o meu tio.

I1 2 Referências 1,13%

Referência 1 0,47%

outra coisa que acontece, aqui na Universidade numas escadas de pedra, as escadas quando são, por exemplo todas brancas, ou todas de uma cor assim clara, para descer, pelo menos para mim, é um bocadinho complicado. Para resultar para mim, o que têm de ter é, uma fitinha preta por exemplo na borda que é para eu saber que aquele degrau acaba ali e que vem outro para descer em segurança, mas são essas pequenas coisas.

Referência 2 0,66%

Aqui na universidade, em termos de acessibilidades físicas, para mim a maior questão, são só duas, é mesmo as escadas e a necessidade de ter uma fita preta como já referi, e aqui na universidade nem há muitas, mas às vezes há portas transparentes que aquilo é um demónio que uma pessoa nem sabe que está ali uma porta transparente, que também deviam ter, sei lá, um puxador mais perto do final da porta para nós percebermos que era uma porta, ou estarem abertas, ou terem uma marca qualquer que delimite que aquilo é uma porta. Mas a nível de acessibilidade, acho que é sobretudo isso.

C1 1 Referências 2,34%

Referência 1 2,34%

Acho por exemplo que a universidade não está preparada para ter casos de estudantes com limitações motoras, principalmente aqui no nosso polo, para o meu colega José por exemplo, ter acesso, ele tem que dar uma volta enorme. E eu acho isso mau. Mesmo fora do polo, há sítios que não têm por exemplo rampas. Se estas pessoas querem ir a algum café há sempre complicações, porque ou precisa de rampas próprias para subir para algum estabelecimento ou têm complicações porque o caminho é estreito. E muitas vezes para não se sujeitarem a isso ficam no seu canto, não vão, não convivem.

F O - Acessibilidade Digital

T1	1 Referências	0,05%

Referência 1 0,05%

A digital é boa,

M1	1 Referências	1,12%

Referência 1 1,12%

Sempre foi tranquilo, gosto quando a maioria das coisas dá para resolver sem precisar de falar pessoalmente, o que para mim são vinte pontos a favor. Porque, para mim, é importante que eu possa resolver por email e não ter que ir a um serviço porque esse tipo de tarefas, mais burocráticas, esse tipo de comunicação é muito difícil para mim, por exemplo ir a um banco é um pesadelo. Não dá. E então, isso facilita porque aqui há muita coisa que se pode pedir no site, por email e a impressão de documentos também é muito fácil, era só chegar ali abaixo ir ao computador e retirar o documento ou seja, esse tipo de acessos, para mim facilitavam porque eu conseguia chegar às coisas sem ter que ter mais ansiedade

J2	1 Referências	3,67%

Referência 1 3,67%

A legislação estabelece adaptações de materiais educacionais e torná-los acessíveis a estudantes com deficiências visuais, auditivas, cognitivas ou outras, incluindo a obrigatoriedade de disponibilizar alternativas acessíveis, como textos em braille, que nunca vi cá na universidade, audiobooks, que o meu diretor de curso disse que eu tinha acesso, mas nunca vi, legendas automáticas em vídeos, alguns vídeos são mesmo sem legendas e materiais didáticos com design universal que podem ser facilmente adaptados para atender as necessidades individuais dos estudantes, também nunca vi nada disso aqui na universidade. Nunca tive áudios das aulas, que isso foi uma coisa que o diretor de curso me disse que teria acesso e que me facilitaria muito pois não precisava de estar sempre a escrever e poderia ouvi-los sempre que precisasse. Nem vídeos. Apenas um docente facultava vídeos, mas isso era para todos os alunos, caso não pudéssemos vir. E por lei tenho direito a eles. Nunca tive acesso ao programa Speech to Text, um programa que converte a fala em texto. Nunca tive nada disto. São precisas estas medidas para que cada aluno se sinta valorizado e capaz de contribuir plenamente para a comunidade universitária.

J1	1 Referências	0,41%

Referência 1 0,41%

O site da universidade é muito lento e o acesso aos serviços digitais nem sempre é fácil.

F O - Necessidades identificadas

M1 4 Referências 1,81%

Referência 1 0,39%

Talvez ter um tempo e um espaço para falar do que eu sentia, não uma exposição em grupo, mas numa relação mais próxima com alguém, nem que fosse por escrito e permitir a existência de um espaço para dizer, o que é que me deixava desconfortável.

Referência 2 0,22%

Uma entrevista com uma psicóloga ou com o diretor de curso seria importante para se calhar ali, naquele contexto, descortinar alguns dados

Referência 3 0,38%

haver a abertura para que se “vocês se sentem muito desconfortáveis com algum tipo de avaliação, de situação, quem quiser falar, conversar um bocadinho ou debater algumas ideias, pode marcar uma reunião comigo e vamos conversar sobre isso”.

Referência 4 0,82%

Porque eu não ia conseguir falar isto à frente de uma turma inteira, sobretudo naquela altura, e porque sobretudo porque o meu problema não tinha nome, eu não tinha uma justificação para aquilo, eu era só uma miúda que tinha que se fazer à vida, muito provavelmente, que tinha que aprender a falar, “mas eu sei falar, eu sei falar muito bem, eu só não consigo em certas situações porque são altamente desconfortáveis para mim, é só isso”. Mas hoje eu sei isso, na altura não, na altura eu era só alguém que não sabia falar

I1 1 Referências 1,02%

Referência 1 1,02%

Mas por exemplo, o diretor de curso tem de saber do que se trata, e neste caso, alguém que ajude a agilizar as coisas. No meu caso foi o vice-reitor, mas não sei se tem necessariamente de ser o vice-reitor, mas alguém que mexa os cordelinhos para os aparelhos chegarem, no fundo, pronto é isso. E depois, a nível técnico, nós ali em baixo temos um sítio que é o CREA que é onde estão os estúdios de rádio e de televisão, e onde estão duas pessoas que eu sempre que tinha algum problema eram fundamentais são os técnicos de informática. Muitas vezes eu dizia “senhor Miguel, senhor Miguel, eu preciso, alguém vá por favor resolver este problema”, e eles iam. Então, acho que as pessoas fundamentais, é o diretor do curso saber como é que pode ajudar, alguém com grau acima poder agilizar as coisas no que é preciso fazer, e depois alguém que no dia a dia possa ajudar e socorrer se for preciso alguma coisa.

F P - Acesso ao ES

J3 — 2 Referências — 1,10%

Referência 1 — 0,89%

Entrei com o contingente especial. Optei por realizar o exame nacional de português e usufrui de mais tempo para o realizar e transcrição, eu ditava à minha professora e ela escrevia.

Referência 2 — 0,20%

Acho que foram as suficientes e adequadas.

J1 — 1 Referências — 0,91%

Referência 1 — 0,91%

Eu sempre tive ajuda nos exames, tanto que fazia numa sala à parte com os professores a lerem-me os exames e tinha mais tempo para os fazer. Achava que estas adaptações eram as necessárias para mim

I1 — 1 Referências — 1,56%

Referência 1 — 1,56%

Sim, foram ajustadas e foram muitas. Como eu utilizava uma lupa, eu tinha que fazer sempre o exame numa sala à parte, porque senão toda a gente via o que eu escrevia, porque normalmente eu tinha que ficar sempre na primeira fila, que era para conseguir focar para o quadro, mas se eu ficasse na primeira fila, as pessoas que estavam atrás de mim, conseguiam ver sempre aquilo que eu escrevia. Portanto, tinha que fazer sempre o exame, numa sala à parte, depois eu já não tenho bem certo quanto é que era o tempo de exame, mas por exemplo, se o exame demorasse duas horas, eu tinha sempre mais uma hora, se o exame demorasse uma hora eu tinha duas, sempre assim. Portanto acho que foram adequadas porque a única coisa que eu sempre senti mais falta era de ter mais tempo. Eu demoro um bocadinho mais tempo a ler, um bocadinho mais tempo a escrever, e às vezes fazer as coisas no mesmo tempo dos outros era um bocadinho complicado e stressante. Portanto para mim esse era o ponto fundamental. Eu posso ter um exame igual, mas eu tenho que ter mais tempo. Tanto que nunca tive adaptações de testes e às vezes faziam-me a pergunta “se queria ter algumas adaptações ou não, mais perguntas, menos perguntas”, e eu sempre disse para ser tudo igual. Só queria era ter mais tempo para poder fazer as coisas, e foi isso que aconteceu nos exames nacionais, portanto acho que foi tudo tranquilo.

F P - Acesso ao currÍculo

T1 8 Referências 4,15%

Referência 1 0,68%

A partir do meu sétimo ano, comecei a sentar-me estrategicamente na sala, na fila da frente e de maneira a que o meu ouvido direito estivesse virado para a janela para que o meu ouvido esquerdo estivesse sempre direcionado para o professor.

Referência 2 0,27%

Nos auditórios convém continuar com o ouvido esquerdo mais ou menos apontado para o professor.

Referência 3 1,09%

Se não conseguisse ouvir o que o professor estava a dizer ou não conseguisse perceber alguma matéria dada na aula, a única coisa que tinha era um apoio mais individualizado. Durante a aula se o professor pedia aos outros colegas para fazerem exercícios, eu podia utilizar esse tempo para ele me explicar a matéria e fora de horas tinha a hipótese de lhe pedir para repetir a matéria.

Referência 4 0,73%

Acho que se deve à falta de paciência por parte dos professores, porque os professores universitários entram na sala e despejam a matéria durante duas horas e vão-se embora e não têm o cuidado que há no secundário de fazer perceber efetivamente as matérias.

Referência 5 0,12%

Para mim seria essencial gravar as aulas.

Referência 6 0,62%

Há professores que eu vou lá, explico o que eu tenho, peço autorização para gravar a aula e ele deixa ou não. É um pouco chato estar a pedir, pois há alguns que impõem algumas condições para que essa gravação aconteça

Referência 7 0,55%

já me aconteceu, no final da aula ir pedir para me explicar a matéria, tirar algumas dúvidas, alguns professores estão abertos a isso, mas há outros que terminam a aula e são os primeiros a sair.

Referência 8 0,10%

Não vejo necessidade de alterar nada.

M1 10 Referências 4,42%

Referência 1 0,18%

Depois mais tarde, na faculdade, veem os roleplays, que eram muito assustadores e continua a ser muito assustador.

Referência 2 0,22%

E sempre fui um bocadinho deixada mais de parte ou vista como menos capaz, por parte dos professores, porque eu não era capaz dessas coisas.

M1 10 Referências 4,42%

Referência 3 0,10%

própria forma de aprender e de avaliação é todo um assunto por si

Referência 4 0,46%

para mim, as aulas não resultam. Hoje eu sei disso, as aulas não resultam. Eu não aprendo nas aulas. Porque o que me ensinam nas aulas, eu leio. E esse processo para mim, autónomo, chega. E vir para aulas expositivas, para mim é uma exaustão mental gigante, eu vou chegar ao final do dia sem

Referência 5 0,55%

Tal como eu, tantas outras pessoas com as mesmas questões que eu, a exposição, as apresentações, o roleplay, para muitos de nós não é confortável, ou para ser confortável tem que ser feito de uma forma diferente. Eu não me sinto bem nessa exposição num grande grupo, talvez me sentisse de um para um. Mas não há esse espaço para a individualidade.

Referência 6 0,32%

sinto que o os métodos de ensino e aprendizagem e de avaliação não funcionam, às vezes nem para outras pessoas que não têm nenhuma questão, muito menos, funcionam para mim. Para mim as aulas não funcionam.

Referência 7 0,55%

Não foi porque o formato das aulas continuava o mesmo que era, “um dó li tá e agora falas tu”. Então eu estava oito horas à espera de quando é que me mandam falar, e este, eu sei que pode parecer bué estúpido porque eu posso saber a resposta mas eu não quero falar, eu só não quero falar. E aquilo era muita ansiedade de “agora tens que falar tu”.

Referência 8 1,26%

O facto de nos colocarmos à frente de uma turma, ou ter que responder a role plays, uma dinâmica que é constante em sala de aula para mim não funciona. Eu entendo de onde ela vem, eu entendo a necessidade dela, eu entendo que funciona para muita gente, mas para pessoas como eu não funciona, não funciona. Não funciona porque eu vou entrar numa sala de aula, e não sei se eu vou ter que lidar, mais uma vez, com uma situação que é altamente agressiva para mim. E isto acontecia durante oito horas, eu nunca sei o que é que vai acontecer a seguir. Juntando isto à minha necessidade de estabilidade e de previsão, era muito intenso e agressivo e pensava, “e se eu chego àquela sala e eu tenho que responder a uma ficha e ir ao quadro, responder e expor”. Não parece nada, mas para mim é horrível.

Referência 9 0,54%

eu era obrigada a fazer o que toda a gente fazia. Tivesse o pânico que tivesse, sentisse o que eu sentisse, eu tinha que fazer os roleplay e fi-los, a muito custo, com muita ansiedade, com muitas noites mal dormidas, e fiquei fisicamente doente muitas vezes à conta disso. Os professores tinham um padrão e uma medida para todos, e é aquilo.

Referência 10 0,24%

Os obstáculos foi a parte na vida acadêmica. Eu adorei a faculdade, o que aprendi, o que não gosto é o modo como a faculdade funciona, não é para mim.

J3 3 Referências 5,35%

Referência 1 2,21%

A professora acompanhava-me ao pavilhão para as aulas de educação física e quando estava a chover ficávamos na escola a fazer ou trabalhos no âmbito da disciplina ou algum tipo de atividades de treino de motricidade fina. Eu ia às aulas de educação física quando elas eram de noventa minutos, assistia às aulas, os professores davam-me um guião sobre a aula e sobre os exercícios que iriam ser realizados, para eu me inteirar do que ia acontecer na aula.

Referência 2 0,09%

e tinha mais tempo.

J3 3 Referências 5,35%

Referência 3 3,04%

A partir do momento que veio a Dinora, passei para a parte da transcrição, eu dito e ela escreve e agora aqui, (no curso de desporto), também tenho feito frequências orais por indicação do diretor de curso. Não tem sido a todas as cadeiras, mas apenas em algumas e a outras eu dito e ela escreve, dependendo das cadeiras.Nas aulas não há necessidade de ter qualquer tipo de cuidados especiais, apenas preciso de ter acesso aos powerpoints. Normalmente todos os powerpoints são cedidos a todos os alunos, caso isso não aconteça eu peço aos professores e eles cedem-me depois. Não sinto necessidade de outro tipo de adaptações.

J2 4 Referências 5,67%

Referência 1 1,69%

Tenho mais tempo nas frequências, as minhas frequências têm que ser em A3, em algumas disciplinas escrevo à mão e noutras, quando os professores deixam escrevo no computador. Nas disciplinas onde as frequências exigiam mais cálculos os professores dividiam a frequência. Uma parte da frequência fazia, por exemplo de manhã, no gabinete dos professores e a outra fazia de tarde com os meus colegas.Para o esclarecimento de dúvidas todos se mostraram disponíveis para o fazer e até havia professores que depois da hora de jantar, se fosse preciso, tiravam dúvidas.

Referência 2 1,28%

Por outro lado, em contexto de aula há muita competição. Por exemplo é sempre um problema para arranjar grupo para os trabalhos coletivos. Assim, acho que os próprios docentes deviam intervir pois sabem que isso acontece. Isso é muito mau, pois já fiquei muito fragilizado com estas situações e afetado emocionalmente. No mestrado tem sido muito pior e tenho que pedir aos colegas se posso ficar no seu grupo e é desagradável.

Referência 3 1,09%

No início do primeiro ano fiquei alérgico às frequências porque por exemplo a cálculo matemático tirei quatro porque não contava o raciocínio, só contava o resultado, pois os testes eram da internet. Mas depois o professor, no dia seguinte, contactou-me e eu disse-lhe que não estava à espera daquela nota e depois mandou-me um email e outra ficha para resolver.

Referência 4 1,61%

É igualmente importante que as instituições de ensino superior forneçam informação e formação aos professores e equipa académica para adaptarem materiais educacionais de forma inclusiva e acessível.É urgente investir em capital humano e tecnologia, eliminar barreiras e investir na capacitação e desenvolvimento profissional dos docentes para que todos os estudantes tenham acesso a materiais educacionais de alta qualidade e que atendam às suas necessidades individuais, promovendo a inclusão e acessibilidade no ambiente académico.

J1 3 Referências 3,53%

Referência 1 2,39%

Eu já entrei na segunda fase e nalgumas disciplinas como perdi alguma matéria senti-me desorientada. Nunca tive materiais diferenciados, nem nunca foi aplicada qualquer estratégia, materiais/recursos diferenciados, pois ninguém sabia que eu tinha dificuldades inerentes à dislexia e foi tudo igual aos meus colegas. Nunca tive leitura de enunciados como tive no secundário. Em algumas disciplinas e dependendo do professor poderia haver esclarecimento de dúvidas e/ou reforço de matérias em horários de atendimento.

Referência 2 0,53%

Como já fui dizendo eles não deveriam despachar a matéria, deveriam ter mais calma a dar e a explicar os conteúdos.

Referência 3 0,61%

Gostaria que os professores tivessem mais calma a explicar a matéria. Porque eles despejam hoje e não voltam a falar dessa matéria.

I1 1 Referências 1,78%

Referência 1 1,78%

Sim, a minha avaliação sempre foi igual aos outros, a entrega de trabalhos, é igual, as frequências sempre foram iguais, sempre com essa “nuance” de ter mais tempo, caso fosse necessário. Só houve uma vez, que foi diferente. Foi aqui na faculdade que era um teste de consulta. Se para fazer um teste normal eu iria demorar mais tempo do que os meus colegas, num teste com consulta iria demorar ainda mais. Assim, eu e a minha professora acordámos que eu fazia exatamente as mesmas perguntas, mas sem consulta. Ou seja, ela disse-me mais ou menos a matéria que calhava e eu estudei e fiz o teste sem consulta, foi a única exceção, de resto em termos de avaliação foi sempre igual.Em termos de adaptação dos professores em relação a mim, lá está, no início, eles tinham assim muita curiosidade e estranheza porque não percebiam muito bem como é que as coisas funcionavam. Mas depois, acabaram por entrar no ritmo. Em termos por exemplo, de apresentações em PowerPoint, eles sempre tiveram o cuidado, mas tanto comigo como para com os outros, de disponibilizar os PowerPoints, ou seja, isso facilitava muito porque não tinha de estar com a preocupação de transcrever ou tirar notas. Acho que essa foi assim a principal adaptação. Depois existem sempre, por exemplo, aquelas coisas que eu estava a dizer, em relação à sala de rádio, algumas adaptações específicas, para eu conseguir trabalhar com os aparelhos, trabalhar com as câmaras de televisão, algumas indicações e marcas que eles colocavam nos aparelhos para eu saber onde é que eu tinha de carregar para efetuar determinadas tarefas.

C1 5 Referências 7,99%

Referência 1 0,63%

Acho que não precisei de grande apoio, eu tinha mais tempo, porque apesar de eu não ter o apoio direto, com uma professora, eu tinha mais tempo, nos testes.

Referência 2 0,75%

Eu deveria ter mais tempo como tinha no ensino básico e secundário. Ainda há pouco tempo fiz uma frequência que deixei a última pergunta por causa do tempo. Foi-me retirada a frequência.

Referência 3 1,38%

Eu também nunca me informei sobre este assunto, até porque os meus professores do secundário sempre me disseram, se por acaso eu frequentasse a universidade eu tinha que me habituar a não ter tempo, porque na universidade é igual para todos. Foi o que me foi dito e então nunca pesquisei, admito, falha minha, nunca pesquisei muito sobre isso.

Referência 4 2,85%

alguns professores, não julgo obviamente, se é difícil ser professor, mas alguns colocam os powerpoints, limitam-se a falar, fecham e acabou e isso para mim não resulta. Eu não consigo reter muita informação assim. Poderiam dar exemplos mais práticos, talvez repartir a matéria e não dar tudo logo, despejar a informação e agora temos que decorar. Eu tenho dificuldades em decorar porque eu decoro, porque o sistema de ensino é assim, a maioria das cadeiras é decorar e despejar e, às vezes não consigo reter informação porque faço esse decorar, mas às vezes decoro e não fica nada, não sei explicar. Decoro, mas não consigo memorizar, reter. Fico com conhecimentos vagos e não fico com a matéria aprofundada.

Referência 5 2,39%

A dificuldade que eu sinto mais aqui, em termos de avaliação, é mesmo o tempo, porque eu sempre fui habituada a ter mais tempo, e eu acho na minha opinião que é mau, porque eu acho que não é o tempo que defina o conhecimento nem a capacidade intelectual, e muitas das vezes colocam pouco tempo para o que eu acho necessário para mim. Por exemplo, se for um teste de escrita, normalmente eu sou sempre das últimas, isso para mim não tem problema, mas algumas frequências sinto um bocado de stresse, porque sei que o tempo está a acabar, para mim foi pouco tempo, e depois retiram-me a frequência.

A1 2 Referências 2,33%

Referência 1 1,47%

Nós quando vamos para o mercado de trabalho, trabalhamos em equipas que são multidisciplinares e depois no mercado de trabalho acabamos por encontrar esse tipo de pessoas, e acho que a integração nos trabalhos de grupo é fundamental. Considero os trabalhos de grupo contribuíram para o meu desenvolvimento de competências para o trabalho com equipas, mesmo no meu atual local de trabalho. Nós todos precisamos uns dos outros, independentemente de ter mais ou menos capacidades, cada um tem as suas valências ou competências, melhores ou piores numa determinada área.

Referência 2 0,87%

há uma parte de matéria que é debitada, e depois não vai servir, ou seja, serve para nosso conhecimento sobre a matéria obviamente, mas depois não há nenhuma avaliação daquela matéria, e ir à aula ou não ir, torna-se quase indiferente, ir ou não ir. Portanto, não se consegue às vezes perceber a utilidade daquilo que está a aprender.

F A - Relação com a família

T1 — 4 Referências — 0,58%

Referência 1 — 0,16%

Neste percurso a minha mãe foi sempre um apoio fundamenta

Referência 2 — 0,08%

Por influência da minha mãe,

Referência 3 — 0,24%

A minha mãe gostou, porque a minha mãe, sempre gostou do desconhecido e de desafios.

Referência 4 — 0,10%

A minha mãe até brinca com a situação

M1 — 7 Referências — 1,40%

Referência 1 — 0,09%

Os meus pais, porque, sem dúvida sempre me entenderam.

Referência 2 — 0,06%

ela sempre lutou por mim, mesmo na escola

Referência 3 — 0,21%

Mas se alguém me ajudou foram, sem dúvida, os meus pais que sempre me foram dando espaço, sempre me foram validando e lutando por mim.

Referência 4 — 0,25%

e a minha mãe disse, “ela não tem problema nenhum, é só o que ela gosta”, e saber que pelo menos em casa ela tinha essa compreensão, foi sem dúvida um “abraço”.

Referência 5 — 0,06%

A minha mãe e o meu pai procuraram,

Referência 6 — 0,34%

E sempre gostei muito e sabia que queria estudar e que queria vir, também porque a minha família nunca o fez, e então, já que eu tinha este gosto, já que os meus pais sempre me incentivaram tanto, vim com agrado.

Referência 7 — 0,39%

Ficaram muito contentes e apoiaram-me sempre. Os meus pais estão em Lisboa, mas os meus pais nunca me prenderam e a minha mãe sempre me disse que fez os filhos para o mundo. E então sempre nos deixou voar e sempre que precisamos, eles continuam lá.

J3 3 Referências 2,52%

Referência 1 1,18%

Os meus pais. A minha mãe acompanhou-me na escola até ao sexto ano e dava-me apoio, depois os meus pais separaram-se e eu fiquei em casa do meu pai. A minha mãe deixou de conseguir dar-me apoio e depois o apoio começou a ser feito pela escola.

Referência 2 0,64%

os meus pais sempre me incentivaram a participar em bastantes coisas, por exemplo andei numa escola de música do quinto ao nono ano

Referência 3 0,70%

Reagiram bem, pois o meu pai foi o grande responsável por estar aqui. A minha mãe também apoiou sempre as minhas decisões, fossem quais fossem.

J2 2 Referências 1,66%

Referência 1 0,74%

Os meus pais também foram sempre um grande apoio, sempre me incentivaram a seguir e aconselharam-me que sempre que tivesse alguma dúvida para chamar o responsável e esclarecer. Foram sempre uns excelentes pais que sempre me acompanharam em tudo

Referência 2 0,92%

Ficaram muito felizes por eu ter entrado. Depois ainda ficaram mais felizes, porque a minha mãe entrou no mesmo ano que eu e íamos ser colegas. A minha família ficou muito feliz por mim porque sabia que o meu maior sonho era vir para a universidade, tirar o curso que tirei e tornar-me um bom profissional.

J1 1 Referências 0,78%

Referência 1 0,78%

Ficaram contentes. A minha mãe também tirou um curso no Porto e ela acha que toda a gente tem que ter um curso para ser alguém na vida. Posição com a qual não concordo.

I1 3 Referências 0,98%

Referência 1 0,48%

Foram os meus pais de longe, de longe. Porque eles sempre correram muito atrás, para perceber, primeiro, o que é que eu tinha e depois o que é que podiam fazer para que eu tivesse um bom percurso académico e uma boa qualidade de vida. Foram eles que começaram a procurar tudo, todos os materiais que pudessem existir, tudo aquilo que eu pudesse ter e que me facilitassem a minha vida. Por isso eles foram de longe o principal apoio

Referência 2 0,15%

Os meus pais também me deixaram sempre muito à vontade para eu ir para o que eu quisesse para que eu me sentisse mais confortável

Referência 3 0,35%

Ficaram muito contentes, muito contentes. Não querendo estar aqui com falsa modéstia, mas sou do tipo prodígio, “a Inês foi, a Inês conseguiu”, e então eles vibram com tudo, muito mais do que eu. “Tive esta nota” e eles ficam doidos, eu pronto, “está bem”. Eles ficam muito mais contentes com tudo do que eu.

C1 1 Referências 0,87%

Referência 1 0,87%

minha família sempre me apoiou, independentemente do curso que eu escolhesse. E queriam que viesse para a universidade também. Não vim por pressão, vim por vontade. Mas sempre senti o apoio de toda a gente da família.

A1 2 Referências 2,52%

Referência 1 2,24%

A ansiedade tenho-a notado mais desde há cinco, seis anos atrás e isso tem que ver com a parte pessoal e de relacionamentos que em que a pessoa que estava perto de mim me rebaixava e isso mexia com a minha autoestima. Frases como “já tens uma licenciatura, mas isso não serve para nada, não vai contribuir para mais nada” ou seja, não havia incentivo para continuar e isso, como a gente costuma dizer, uma mentira ouvida muitas vezes, acaba por ser verdade. E o cérebro se calhar começa a assimilar isso como uma ordem que não é verdadeira, mas que dita tantas vezes, a gente acaba por vivenciar uma coisa que não era aquilo que deveria ser ou devíamos estar a pensar. Estou agora num processo de desconstrução que tem que ser trabalhado, que não está ainda na totalidade trabalhado nem ultrapassado, sei que tem muito trabalho a fazer, pois não é processo fácil.

Referência 2 0,28%

A minha família não sei se compreendeu as minhas expetativas e objetivos mas apoiou, sobretudo a minha mãe.

F A - Relação com os pares

T1 4 Referências 2,03%

Referência 1 0,76%

logo na praxe, conheci pessoas falei-lhes da minha característica e eles estiveram bastante abertos e evitavam gritar, especialmente do meu lado esquerdo. Na praxe conheci muito pessoal, fui integrado rápida e facilmente e aqui fiz muitos amigos que perduram até hoje.

Referência 2 0,10%

É um apoio muito importante para mim.

Referência 3 0,21%

Como já fui referindo a minha integração foi fácil e rápida com os colegas

Referência 4 0,96%

No início ainda estive sujeito a algum tipo de gozo ou comentários depreciativos a propósito da minha condição e não gostava dos comentários de que "É o surdo ou aquele que não ouve ou podemos falar deste lado que ele não está a ouvir de certeza", mas isso aprendi a ultrapassar e hoje sou eu quem faz piadas com esta minha característica.

M1 10 Referências 4,96%

Referência 1 0,35%

Em termos de amigos, sempre me procuraram muito para eu ouvir, para eu escutar, mas eu não pertencia muito bem a lado nenhum, sempre me sentia muito estranha, muito desadequada, e foram vinte cinco anos para perceber porquê

Referência 2 0,33%

Eu à partida não conseguia logo ser quem eu sou, naqueles ambientes, e depois, parecia que faltava às pessoas algumas competências, mas às vezes também faltava um bocadinho do mundo e a capacidade de ver, não é?

Referência 3 0,26%

O primeiro ano fiquei a morar em Verdelhos, apanhava o autocarro às oito da manhã e apanhava-o novamente às seis da tarde, sozinha. Foi um processo muito solitário

Referência 4 0,36%

no segundo ano, tive muita sorte. A pessoa que esteve comigo realmente entendeu-me, mesmo sem eu saber o que é que era, ela entendeu-me e respeitou muito os meus passos e os meus processos, mas na faculdade foi muito solitário

Referência 5 0,34%

Eu era a pessoa que estava nos trabalhos de grupo, era a pessoa dos apontamentos, mas eu ficava aí, eu não era mais do que isso. Nunca tive um grupo, nunca tive a parte da socialização, foi mesmo um processo a sós.

M1 10 Referências 4,96%

Referência 6 1,20%

No meu primeiro ano apanhava o autocarro de madrugada, estava nas aulas sempre muito contida, calada, mas sempre muito ansiosa, sempre com medo de ir ter que falar, ter que ir apresentar alguma coisa. No primeiro ano muitas vezes, quando não tinha aulas à tarde, eu trazia sempre comida, comia em algum sítio sozinha, depois ficava a tarde toda a estudar sozinha, depois ia para o autocarro sozinha, depois voltava e era assim, todos os dias. Em algumas fases tive algumas pessoas mais próximas, mas eram trabalhadores estudantes, adultos, mais velhos que não vinham todos os dias. Uma senhora de setenta anos, uma senhora de quarenta, que vinham cá de vez em quando, e eram com elas que eu me sentia bem, era bom porque eu conseguia conversar e estar à vontade.

Referência 7 0,72%

No estágio curricular por exemplo, foi uma grande dificuldade, porque era eu, mais quatro ou cinco estagiários e se falássemos de um tema sobre o qual eu tivesse opinião, que eu tivesse alguma coisa a dizer, eu falava e falava à vontade, mas, a maior parte do tempo, eu não tinha nada a dizer, aquelas pessoas não me interessavam. Com pessoas mais velhas era diferente, as conversas eram diferentes logo davam espaço para eu querer estar e para eu comunicar.

Referência 8 0,32%

Não, eu fugia disso. Também, há todo um sistema de praxes que as pessoas fazem parte. Eu cheguei na segunda fase, já toda a gente se conhecia menos a mim, eu acho que foi desde o início, uma outsider.

Referência 9 0,62%

Hoje eu tenho um grupo de pessoas que sabem, que entendem, veem os sinais, dizem logo, “onde é que estão os teus “coisinhos” para por nos ouvidos?”. Na altura não tinha esses recursos, então simplesmente não ia. Hoje em dia já tenho, já percebo o que me provoca as crises, já tenho mais soluções, mas eu nunca fui a nada. Nunca fui a um jantar de curso, não fui à minha bênção. Não fui a nada.

Referência 10 0,45%

Em termos de socialização, eu tentei, mas eu não me encaixava. Porque eu não me encaixo muitas vezes nas conversas, nunca me encaixei muito, sempre foi muito difícil com pares da mesma idade. Eu sempre consegui conversar muito bem com adultos, mas com os pares sempre foi muito difícil.

J3 2 Referências 1,82%

Referência 1 0,20%

Não, gosto de estar sossegado no meu canto

Referência 2 1,61%

Nunca fui uma pessoa de me dar muito com os meus colegas. Sempre fui uma pessoa de estar mais no meu cantinho. Depois que vim para aqui isso mudou um pouco. Sempre gostei de me dar com toda a gente e nunca gostei de arranjar problemas com ninguém. Os trabalhos de grupo faço normalmente com os mesmos colegas, com o mesmo grupinho.

J2 7 Referências 3,90%

Referência 1 0,29%

Sim e depois com os colegas que arranjei que sempre me ajudaram, não podia ter arranjado melhor.

Referência 2 0,86%

opiar do quadro era para mim, impensável. Para mim era impensável, a minha sorte era que sempre tive colegas e boas amigas que me mandavam os apontamentos. Nem sempre tive tempo para passar o que estava no quadro, valeram-me os colegas que me facultavam os apontamentos, como já disse.

Referência 3 1,31%

As mesmas pessoas que são assim e não sabem colocar-se no papel do outro, andam fora do campus universitário a fazer voluntariado e ação social. Ganham pontos no currículo, mas dentro da universidade não é assim, têm os grupinhos deles e esquecem-se das outras pessoas. Em relação aos trabalhos de grupo acho que a minha inclusão nos grupos deveria ser mais fácil, porque há alunos que pensam que têm que trabalhar sempre com os mesmos.

J2 7 Referências 3,90%

Referência 4 0,16%

Eu integrei-me na turma, mas não foi um processo fácil

Referência 5 0,25%

Encontrei bons jovens que me ajudaram a participar em eventos, em jantares, festas.

Referência 6 0,45%

Também uma miúda que me ajudou muito, que é a minha melhor amiga, a minha amiga especial, e que sei que sempre lhe estarei grato e que ainda falamos,

Referência 7 0,57%

a Joana Fernandes, o grupo dela sempre foi muito bom comigo, a Ana Isabel, a Érika que sempre me deram apontamentos, estive sempre com elas nos intervalos e sempre estive à vontade com elas.

J1 3 Referências 2,77%

Referência 1 0,78%

havia uma rapariga que fazia bullying comigo e tentava virar os colegas de turma contra mim, até chegou a haver confronto físico com um colega e foi horrível a situação

Referência 2 1,37%

A relação com os meus colegas é boa. Nos trabalhos de grupo, no entanto, é muito complicado pois a gestão do tempo com os meus colegas para a sua concretização era difícil. No fundo cada um tem um ritmo de trabalho diferente e alguns dos meus colegas deixam para a última da hora a sua realização

Referência 3 0,62%

Eu tenho necessidade de começar a preparar as coisas com mais antecedência, sobretudo se tenho muitos trabalhos para o mesmo período.

C1 3 Referências 4,23%

Referência 1 1,44%

Desde muito cedo que comecei a sentir dificuldades na leitura e na escrita, mas só no sétimo ano tomei mais consciência delas e só no nono tentei mudar a minha situação. Comecei a ler e a escrever mais, pois achava que de certa forma, isso poderia ajudar a não ter essas adaptações, pois isso incomodava-me muito por causa dos comentários de algumas pessoas,

Referência 2 1,96%

Por exemplo na disciplina de inglês, eu tinha testes adaptados e tínhamos mais tempo, não era só eu, havia um grupo de alunos, éramos quatro, andávamos no apoio especial e houve uma colega nossa que simplesmente começou a reclamar com a professora, que, não podia ser assim, porque nós não devíamos ter esse apoio e a professora obviamente defendeu-nos. Mas esta situação marcou-me, mas deu-me mais força para começar a ler e a escrever mais e a tentar ultrapassar as minhas dificuldades.

Referência 3 0,83%

o geral bem, mas não há aqui distinção, pelo menos para mim. Para colegas, por exemplo com limitações motoras as dificuldades são mais visíveis e a diferenciação é natural e óbvia, mas casos como o meu, não.

A1 1 Referências 1,12%

Referência 1 1,12%

Eu por acaso posso dizer que neste aspeto sou uma sortuda. Na minha primeira turma, estou há três anos para tentar finalizar, eu era das alunas mais velhas e talvez até do curso e por acaso fui muito bem acolhida porque todos me chamavam para fazer trabalhos de grupo, quis sempre trabalhar com grupos diferentes, correu sempre tudo bem. Relativamente aos colegas e aos grupos de trabalho que tenho aos colegas, só posso dizer bem.

F A - Relação com os docentes

T1 — 7 Referências — 3,75%

Referência 1 — 0,13%

os professores sempre me ajudaram nesse aspeto.

Referência 2 — 0,39%

Por outro lado, o que eu sinto é que os professores do ensino superior não têm tanta paciência como os professores do básico ou secundário.

Referência 3 — 0,51%

Quando cheguei ao ensino superior tive que ser eu a posicionar-me e tive de ser eu a sentar-me de maneira a ouvir o professor e não há aquela organização e preocupação do professor

Referência 4 — 0,21%

Sinto que os professores não estão abertos, disponíveis como no secundário

Referência 5 — 0,44%

a maneira de pensar de alguns professores, a falta de atenção dos professores para com os alunos. Nota-se mais um distanciamento nos professores mais velhos.

Referência 6 — 1,81%

Um dos melhores professores que tive em termos de proximidade foi um professor que só dava aulas há três anos. Notava-se que ainda não estava completamente à vontade, mas notava-se que sabia a matéria, sabia como explicar a matéria e estava realmente preocupado se nós estávamos e queríamos ou não aprender. Ele dizia que só estava na aula quem realmente queria estar na aula e que queria realmente aprender e com estes eles preocupava-se. Ele dizia que não conseguia ajudar aquele aluno que não queria ser ajudado. Esta postura do professor era um fator muito motivador para eu ir à aula, ainda que esta fosse aos primeiros tempos da manhã

Referência 7 — 0,24%

Penso que os novos professores estão a mudar o paradigma na relação com os estudantes.

M1 — 6 Referências — 2,27%

Referência 1 — 0,41%

Esta professora teve essa sensibilidade, e ela sempre entendeu que eu ouvia, que eu estava atenta, e que estava sobretudo atenta quando se calhar estava a fazer outra coisa. E sinto que, de alguma forma, esta professora, os meus pais, foram os elementos de colo

Referência 2 — 0,18%

Lembro-me também de uma professora primária que tive durante apenas um mês, que também teve muito este entendimento

Referência 3 — 0,46%

Mas há professores que têm esse poder de ver que não é uma pessoa que é só calada, se calhar tem outras questões. Os professores não devem partir do pressuposto que têm uma medida e há quem não se encaixa. Há muitas razões para nós não cabermos ali, e há muitos professores que não veem isso.

M1 6 Referências 2,27%

Referência 4 0,48%

Na faculdade, tive professores que me entenderam muito bem, lá está na altura não sabiam que era autismo, tive outras questões de saúde, e sempre tiveram muito a preocupação de entender e de ajustar e ter uma certa flexibilidade e aí eu não me posso queixar. Por exemplo em relação às datas de testes.

Referência 5 0,21%

Eu acho que aquela ideia de haver um espaço de estamos abertos a conversar sem uma exposição ao grupo, poderia ter feito a diferença

Referência 6 0,53%

Os professores não têm que adivinhar, mas para alguém autista muitas vezes também é preciso mostrarem disponibilidade para eu saber que posso ir, que é seguro, que é permitido, porque eu não sei, se é, eu não sei se posso, eu não sei se é suposto, e se me tivessem dito que era suposto e que era permitido, eu podia ter pedido ajuda.

J3 1 Referências 1,85%

Referência 1 1,85%

Tive duas professoras de apoio. Tive uma que me acompanhou quase até ao fim do secundário depois ela foi-se embora, veio outra. Eu já conhecia essa professora de apoio, já me tinha dado apoio em casa, no domicílio, mesmo antes de entrar para escola. Portanto já a conhecia, já tinha trabalhado com ela, e dávamo-nos bem. Com a professora que a veio substituir também nos demos bem

J2 1 Referências 1,01%

Referência 1 1,01%

na educação física tive uma excelente professora, pois fui acompanhando a turma até ao final do décimo segundo ano. A professora, como sabia que o grupo dos rapazes para mim não era tão bom, metia-me sempre no grupo das raparigas e eu era “simpaticamente” o melhor e adorava na mesma. Este grupo era menos violento e perigoso para mim.

J1 1 Referências 0,58%

Referência 1 0,58%

Por outro lado, os professores na universidade são na generalidade muito complicados, acho que alguns são pouco acessíveis. T

I1 5 Referências 3,35%

Referência 1 0,38%

Eu fui, por acaso, contar aos meus pais e eles disseram-me, “mas devias ter dito, e a professora certamente que iria resolver isso”. E depois mal a minha professora soube, ela era espetacular e obviamente, resolveu logo o problema, em vez da fita ser branca pôs, uma fita cola preta à volta para aquilo se destacar mais do restante material

Referência 2 0,25%

quando chegou à minha vez eu até já estava um bocado ansiosa e a pensar “o que é que ele vai dizer de mim?”. E de facto, ele foi um bocado bruto, mas depois também, acabamos por falar com ele e ele acabou por pedir desculpa.

Referência 3 0,30%

obviamente, todos os professores que eu tive até ao momento, foram muito importantes porque eles também fizeram sempre tudo, tentaram adaptar-se sempre o máximo possível para que eu, nas aulas, conseguisse acompanhar e para que me sentisse confortável em todas as tarefas

I1 5 Referências 3,35%

Referência 4 1,60%

Em termos assim de aulas específicas, eles também costumavam ter cuidado por exemplo, neste caso o quadro é de giz mas há quadros brancos. E por exemplo, os quadros brancos não se veem muito bem, também depende da posição que tiver em relação ao sol, mas o azul normalmente não se lê muito bem, ou pelo menos eu não conseguia ler muito bem, então eles tinham o cuidado sempre de escrever a preto, que era para eu conseguir ler melhor o que lá estava. Depois por exemplo, embora a lupa tenha uma grande amplitude, como eu estava na primeira fila às vezes, havia partes do quadro onde ela não conseguia chegar. Então eles também tinham o cuidado de escrever numa área onde a minha lupa conseguisse captar facilmente. Depois por exemplo, ainda agora no doutoramento, o outro dia tivemos aqui uma aula sobre um programa qualquer, e eu estava a fazer a mesma coisa no meu computador, e eu obviamente não conseguia ver aquilo que eles estavam a projetar, mas o professor dizia-me, imagine, “é o quinto botão cor de laranja”, e eu já sabia que tinha que carregar no quinto botão cor de laranja, ou seja ele fazia a ponte entre aquilo que estava a acontecer, e aquilo que eu tinha que fazer. Outras vezes por exemplo, imagine um vídeo que nem se vê muito bem, ou que tem umas legendas manhosas, ou alguma coisa assim. Eles também tinham sempre o cuidado de narrar ao mesmo tempo que que as coisas iam acontecendo, ou que apareciam.

Referência 5 0,81%

No geral a relação com os professores é impecável. Mas há alguns que eu acho que são um bocado rudes. Não é comigo em particular, porque até acho que gostam de mim, mas no geral, talvez em quinze professores existam dois nestas circunstâncias. São um bocado prepotentes, com a mania, “eu é que sei, eu é que estou, eu é que fui, eu é que estudei”, sendo um bocado arrogantes e criando um distanciamento para com os alunos. Não tem nada a ver comigo em particular, tem a ver com o feitio deles, e isso acontece com os professores de quem toda a gente se queixa. Mas, os outros não. Nós temos professores que agora no doutoramento, se for preciso vamos tomar um café ao bar com eles e está tudo tranquilo em relação a isso.

C1 2 Referências 3,49%

Referência 1 0,92%

As professoras de apoio e a minha professora de geografia. A minha professora de geografia tinha dislexia. E então ela percebia-me muito bem, tinha testes adaptados, e ela percebia muito bem a minha situação e sempre me deu apoio.

Referência 2 2,57%

Há uma cadeira em específico que nós temos, que a professora tem algo que me cativa que é a interação. Vai-nos perguntando a nossa opinião, vai vendo se estamos a perceber. Eu acho que isso é fundamental. Porque depois estabelece-se um diálogo entre professor e alunos sobre as questões que estão a ser dadas na aula e isso é muito importante. Eu acabo por aprender mais assim, porque me lembro dessas situações do que propriamente o que estava no Powerpoint. O facto de haver interação e de haver uma conversa, eu adquiro mais conhecimento. Há mais proximidade com o professor e podemos fazer questões sobre a matéria que está a ser dada.

A1 4 Referências 3,02%

Referência 1 0,74%

tive uma professora de português, por acaso, era assim se calhar mais preocupada comigo, mas não uma psicóloga. Porque era a professora que se que me deixava um bocadinho mais à vontade para que, se eu tivesse alguma dificuldade para fazer algum exame ou assim, lhe pedir alguma ajuda.

Referência 2 1,37%

Cheguei ao serviço de psicologia através da minha coordenadora de curso, que que falou deste serviço porque eu não tinha conhecimento da sua existência. Ela disse-me “Anabela, tem ao teu dispor este serviço, vamos tentar contactá-los. Tenho que ver como chegar lá”. Depois ela deu-me umas indicações, eu contactei e e comecei a ser seguida. Teve que haver uma sensibilidade da professora pois eu dizia-lhe “professora eu não sou capaz, não sou capaz “e acabei por falar do meu problema pessoal e o que é que me estava a acontecer.

Referência 3 0,73%

Claro que há sempre professores mais próximos e professores que se distanciam mais. Acho que há professores que estão sempre muito presentes e tentam ajudar ao máximo para que o trabalho vá no bom caminho, e depois há professores que, que sei lá, podiam dar uma atenção diferente.

Referência 4 0,18%

Eu estava com atenção à aula dele, mas ele nem sequer olhava para mim.

F I - Autoconceito

T1 3 Referências 2,77%

Referência 1 0,36%

Eu, para mim, sempre fui normal, sempre fui um aluno normal, só ainda não tinha associado a falta de atenção à falta de audição

Referência 2 1,14%

No secundário poderia pedir ajuda a alguém e mesmo se não corresse bem teria sempre outros amigos que me poderiam apoiar. Na universidade, como não conhecia ninguém, tinha sempre aquele pé atrás: "Não vou falar com pessoal estranho porque se correr mal,..." Era para me proteger e também, queria pôr-me à prova e ver como iria lidar com as dificuldades, tinha curiosidade em saber como iria lidar com elas.

Referência 3 1,27%

Se calhar a culpa é minha, por não dar a conhecer esta minha incapacidade. Eu não tenho interesse em me destacar pelo aluno que não ouve, ou por ser tratado de maneira diferente. Não me quero destacar dessa maneira, até porque o aparelho já é uma coisa que se destaca por si próprio. No início incomodava-me, nos dois primeiros anos, mas hoje em dia já brinco com isto, com o facto de não ter conseguido produzir os ossos mais pequenos do meu corpo

M1 3 Referências 1,54%

Referência 1 0,61%

Nunca. Desde pequena que isto foi sempre uma questão e eu lembro-me desde sempre, os professores dizerem "ela tem que falar, ela tem que ir ao quadro, ela tem que responder, ela tem que participar". Eu sempre vi isso como uma coisa que se tem que fazer, o defeito era meu e eu era quem não conseguia. Então não ia pedir ajuda para uma coisa que me foi ensinada que tinha que ser assim.

Referência 2 0,54%

quando eu me apercebi do meu diagnóstico, e comecei a questionar algo que já havia questionado, mas que agora se reforçou "onde é que estão os adultos autistas, eles não existem?", sinto que tenho que usar cada vez mais a minha voz, as redes sociais, as plataformas que estão disponíveis, para nos tornar visíveis e dizer que nós existimos.

Referência 3 0,39%

então acho que também me compete, é um bocadinho minha obrigação, como pessoa autista, como investigadora, e como psicóloga, fazer também a minha parte e falar, mesmo que implique falar muito do pessoal, porque o meu pessoal pode ensinar e ajudar.

J2 3 Referências 1,57%

Referência 1 0,80%

Quanto a mim, procuro tentar não me fragilizar tanto com estas situações, pois no final, vejo que em relação aos outros colegas, também acontece o mesmo e que quase na data limite da entrega dos referidos trabalhos, ainda estão a pedir para fazer parte dos grupos.

Referência 2 0,58%

Mas como sou sociável, resiliente e cativo as pessoas pela minha boa disposição e como estou sempre a ajudar, às vezes mais do que os outros a mim próprio, vão-se ultrapassando as dificuldades.

J2 3 Referências 1,57%

Referência 3 0,19%

Só autónomo e independente, mas faço muito para que assim seja.

I1 4 Referências 1,35%

Referência 1 0,65%

há experiências que também me marcaram mais pelo lado negativo. Negativo, não por nada em especial, mas porque eu também sempre fui um bocadinho mais tímida e não falava tanto e não me queixava, o que não é o caso agora, mas na altura foram duas situações, ligadas ao problema de visão que tenho. Embora em nenhum dos casos o problema tenha sido da pessoa que fez isso. Acho que a culpa até, na verdade era um bocadinho minha, porque, se eu não disser o que eu acho ou o que funciona melhor para mim, as outras pessoas também não vão adivinhar como é que as coisas podem resultar.

Referência 2 0,10%

se eu tivesse falado em ambos os momentos, acho que nenhuma das coisas me tinham acontecido

Referência 3 0,32%

A questão é, eu também francamente eu nunca me lembro, porque como tudo começou aos oito anos não me lembro bem como é que era ver antes, e agora. Não tenho essa memória comparativa, portanto para mim eu sempre vi o que vejo agora, por isso não me faz assim uma extraordinária diferença.

Referência 4 0,27%

Gostaria de falar sobre a minha pessoa e sublinhar que não tenho problema nenhum com a limitação de visão que tenho, para mim é um traço de personalidade, “não me aquece nem me arrefece” porque, lá está, eu não me lembro como é que era antes,

A1 1 Referências 1,17%

Referência 1 1,17%

A integração nas diferentes escolas nunca foi algo difícil para mim, pela minha forma de ser, sou uma pessoa comunicativa e sempre foi fácil fazer amigos, nunca foi difícil. Por isso, mesmo quando fui para Lisboa, se calhar tinha uma pronúncia um bocadinho daqui da zona, e havia colegas que gozavam um bocadinho, mas até esses colegas que gozavam comigo até ficaram os meus melhores amigos no final do ano, por isso pronto a coisa resolveu-se, assim.

F I - Condição/Limitação

T1 4 Referências 1,85%

Referência 1 0,37%

Só no décimo ano é que me colocaram o aparelho, e desde aí, posso estar sentado onde eu quiser na sala de aula, menos nos auditórios

Referência 2 0,40%

Eu tenho uma má formação no ouvido, não fiz os dois ossos mais pequenos do corpo humano e agora estou com menos de 80% de capacidade auditiva.

Referência 3 0,69%

“Não estou a prestar a atenção, porque não estou a conseguir ouvir”. Eu pensava que eu gostava de falar, gostava de distrair os outros e a mim próprio. Agora, olhando para trás há um acumular de coisas que se encaixam e se compreendem melhor.

Referência 4 0,39%

O que não estava à espera era de tantas dificuldades nos auditórios. Estava alertado pelos médicos, mas as dificuldades foram impactantes.

M1 12 Referências 6,15%

Referência 1 0,55%

desde sempre e até hoje, eu entro numa aula, seja presencial ou online e sinto ansiedade porque me vão pedir para falar. E depois era muito uma luta de,“a Madalena dentro de casa não se cala, a Madalena sabe tanto sobre tanta coisa”. A Madalena fora de casa não existia. Era muito calada, tinha muito medo, não sabia como reagir, não sabia o que fazer

Referência 2 0,82%

Há pouco tempo eu tentei explicar a alguém que, para as outras pessoas um roleplay é fácil, é muito fácil fingir, e é muito fácil se alguém disser, “vamos imaginar que encontras uma pessoa na rua que teve um acidente, és um psicólogo em situação de crise, como é que reages?” A minha cabeça consegue fazer trinta cenários diferentes e desenhar linhas diferentes, eu não sei o que é certo, eu não sei o que é esperado, eu não sei o que é que pessoas querem ouvir de mim, então eu não consigo fazer, eu não consigo falar

Referência 3 0,16%

esta coisa do ser errado sempre me fez questionar “se o que eu faço é errado, o que é que é o certo?”.

Referência 4 0,35%

muitas pessoas muitas testam para saber se eu realmente estou ali, se eu realmente oiço, porque eu estou a desenhar, ou porque eu estou a ler outra coisa, mas para mim estar a focar apenas no que está a ser dito não resulta.

Referência 5 0,49%

O ano passado, ao entrar num mundo mais prático, eu fui-me apercebendo o quanto de mim estava espelhado noutras crianças. E então começou aqui a soar um alerta e fui à procura de uma psicóloga. Uma psicóloga que trabalhasse, que avaliasse esta área, e pronto e 0 diagnóstico veio e fechou montes de gavetas.

M1 12 Referências 6,15%

Referência 6 0,60%

O meu olhar, o ter que pensar que eu tenho que pensar para olhar para as outras pessoas, mas eu nem nunca tinha pensado que as outras pessoas não fazem isso. O facto de muitas vezes eu desligar, de não conseguir falar, e às vezes as pessoas dizerem que eu estava zangada, chateada, mas não, eu só desligo, e eu já sei o que é que é, e as pessoas à minha volta sabem o que é que é

Referência 7 0,62%

Eu se for quem eu realmente sou, no contexto académico e profissional, eu não sou boa. Eu trabalhei um ano que me levou à exaustão porque eu não podia ser a Madalena. Eu não posso me descalçar, no local de trabalho, mas odeio andar calçada. Eu não posso andar aos saltinhos e cheia de estereotipias e dar gritos do nada, no local de trabalho, mas isso ajuda-me a aliviar e ser mais produtiva.

Referência 8 0,53%

Depois do diagnóstico muita gente dizia “mas não parece”, e depois a minha psicóloga explicou-me que “esse processo, o não parecer, tem um custo, que as outras pessoas não têm, “Madalena, ninguém neurotipifica e fica tão exausto para se mascarar, como uma pessoa neurodivergente”. E eu, dei-me conta que passava o dia inteiro a conter -me

Referência 9 0,47%

Eu consigo falar muito, ser muito comunicativa, na faculdade eu nunca o fiz. Eu tenho colegas hoje, no doutoramento que me dizem, “eu não sabia que tu eras assim”. Eu passei cinco anos, sem fazer ligação com ninguém, sem falar, sem chegar a lado nenhum porque eu não conseguia chegar às pessoas.

Referência 10 0,45%

E eu não posso começar a falar à vontade ou ser totalmente sem máscaras à frente de qualquer pessoa, porque muitas vezes, as pessoas vão achar que eu não quero saber delas, ou que eu estou a atropelar, ou que eu sou insensível, e não é isso, mas é isso que é lido quando não me conhecem

Referência 11 0,71%

Porque, eu não gosto de falar, de fato, de coisas que não me interessam. Eu não gosto de conversas vazias. Eu não gosto de perder tempo, eu não sei fazer conversa de café, eu não sei fazer conversa de circunstância, eu não sei falar sobre montras, eu não gosto de conversas fúteis. As pessoas têm o direito de falar sobre o que entenderem, mas para mim aqueles temas não tinham significado, eu não tinha nada a dizer, eu não tinha nada a acrescentar.

Referência 12 0,40%

nunca fiz parte de nada, nunca fui a uma festa, porque por exemplo eu para ir a uma festa, teria que ter alguém de muita confiança ao meu lado, porque são ambientes que muito facilmente ficam demasiado para mim, como muito barulho, luzes, tudo é muito

J3 1 Referências 0,82%

Referência 1 0,82%

depende do tipo de necessidades que cada um tem, pois há pessoas que têm mais necessidades do que outras e isso pode ser impeditivo para a frequência do ensino superior.

J2 1 Referências 0,74%

Referência 1 0,74%

nesse ano sofri de bullying talvez por causa das minhas limitações e não foi fácil, pois por vezes ficava um pouco desanimado, pois havia umas miúdas que se metiam sempre comigo e com o Miguel, a chamarem-nos nomes e a tentarem intimidarem-nos.

J1 1 Referências 0,75%

Referência 1 0,75%

Desde o meu infantário sempre fui uma miúda muito agitada, eu nunca parava quieta. Ainda hoje eu chego à noite acho que ainda tenho mais energia do que de manhã.

I1 4 Referências 2,46%

Referência 1 0,31%

Segundo o que eu percebo quando olho para alguém eu não olho para essa pessoa, eu olho sempre para o lado, mas nessa aula de apresentação, ele queria que nós estivéssemos sempre a olhar para ele, e eu estava, mas não estava, portanto para ele eu não estava a olhar para ele.

Referência 2 0,83%

Relativamente à minha limitação eu tenho uma doença que se chama Stargart e que basicamente o que acontece é que eu perdi toda a visão central e só tenho visão periférica. E é uma doença degenerativa, ou seja, eu vou perdendo visão ao longo do tempo, comecei a primeira perda, pronto dos cem por cento para os oitenta, depois perdi muito, que foi quando os meus pais deram conta, que foi ali nos meus oito anos, que perdi dos oitenta por cento para os vinte, foi uma perda muito grande, depois passados uns anos perdi os vinte para os dez, e agora, há seis ou sete anos, perdi dos dez para os seis por cento de visão. E é no que eu estou agora já, mais ou menos desde o início da faculdade ou antes, estou nos seis por cento de visão.

Referência 3 1,16%

Eu acho, e posso estar muita errada, mas eu acho que não tem propriamente a ver com o facto de serem estudantes com necessidades educativas especiais. Eu pelo menos eu parto do pressuposto, e tendo em conta o meu próprio exemplo, que se nós quisermos muito uma coisa, nós vamos conseguir, independentemente do problema ou da condição que nós tenhamos. Eu acho é que isso já pode vir um bocadinho de trás, e também da forma como isso foi trabalhado em casa. Por exemplo, para mim a minha limitação sempre foi uma coisa normal, nunca senti nenhum tipo de exclusão ou de discriminação por ter o problema que tenho. E sempre tive muita vontade de continuar. E essas duas coisas acho que fizeram-me chegar até aqui. Agora obviamente, se existem pessoas que são mais retraídas, que não se sentem bem com a condição que têm, eu acho que isso vai condicionar o acesso ao ensino superior, mas acho que o problema não está propiamente no ensino superior, mas na bagagem que essas pessoas já trazem, e na força ou não que têm para continuar.

Referência 4 0,17%

Acho que varia muito de caso para caso, porque são coisas muito específicas. Porque há coisas que resultam para umas pessoas e para outras não resultam.

A1 2 Referências 2,88%

Referência 1 2,06%

Este meu problema de ansiedade reflete-se sobretudo quando tenho alguma frequência, algum trabalho, alguma demonstração de aprovação, ou seja, quando eu vou ter que prestar provas, quando me vou expor para falar. Essas situações não me deixam confortáveis e acabo por dizer não sou capaz, não sou capaz e de tal maneira que se torna limitativo, e em determinadas situações já foi mesmo ao limite e ser tão limitativo que nem sequer apareço porque não sou capaz de estar presente. Não é por falta de capacidade, mas por falta de confiança. De confiança, para chegar lá e demonstrar. Eu já fiz teatro, já falei para público várias vezes e nunca tive problemas, só há cinco ou seis anos é que parece que, que não sei o que é que me acontece que não é ataque cardíaco, mas o corpo não vai, não cede.

Referência 2 0,82%

não considero que haja um obstáculo incapacitante para mim. A não ser a minha ansiedade, pois já tive dois ataques de pânico nas minhas viagens para a universidade, no túnel da Gardunha. Tive um primeiro ataque de pânico numa viagem e depois nas semanas seguintes não sei como consegui chegar ao outro lado do túnel.

P E - Ensino Básico/Secundário

T1 6 Referências 3,77%

Referência 1 0,26%

O aparelho só foi colocado no meu décimo ano e fez toda a diferença na minha vida escolar.

Referência 2 1,76%

Na altura, os médicos diziam que só iria utilizar ou sentir mais falta dele num ambiente universitário, quando fossem áudios em auditórios e em espaços abertos, porque numa sala de dimensões normais, o som bateria nas paredes com mais facilidade e então eu também ouviria com mais facilidade.Até ao meu sexto ano distraía-me muito mais facilmente, conversava muito mais com o colega do lado, ou com o colega da frente e como os alunos eram posicionados por ordem alfabética eu sentava-me nos lugares ao fundo da sala. Tudo isso conjugado com o facto de ter défice de atenção trazia-me maiores dificuldades na aprendizagem.

Referência 3 0,53%

No sétimo, oitavo e nono anos passei a usar aquela estratégia e comecei a concentrar-me melhor e as minhas notas subiram de uma forma clara. E os professores também se aperceberam disso.

Referência 4 0,13%

o acompanhamento médico também foi importante.

Referência 5 0,75%

Na passagem do primeiro ciclo para o segundo ciclo, as minhas notas baixaram, e a minha mãe ainda achou que teria sido devido à mudança de ciclo, e no sexto ano a médica sugeriu-me para me posicionar estrategicamente na sala de aula e a partir daí houve melhorias.

Referência 6 0,35%

Eu tenho um histórico de depressão e ansiedade e quando estava no ensino secundário a psicóloga acompanhava-me e ajudava-me

M1 5 Referências 4,23%

Referência 1 0,17%

as dificuldades foram sempre sentidas. A parte da escrita e dos erros foi constante, era uma cena um bocado ....

M1 5 Referências 4,23%

Referência 2 2,61%

de quantas vezes fui chamada de burra, quantas vezes eu fui obrigada a escrever cem vezes a mesma palavra, e elas eram muitas, porque no ditado eu dava muitos erros, os comentários eram sempre, “isto podia ser muito melhor se não fossem tantos erros”, mas por mais atenção que eu tentasse ter, aquilo não mudava, não mudava. Eu nunca tinha percebido de quão traumático tinha sido a experiência no percurso escolar sobretudo a primária, com toda a questão dos ditados, e dos erros, e dos comentários “é muito errado, errar” e depois todas as recomendações para ler, e eu lia tanto, desde pequenina, eu só lia, lia, lia, desde os cinco anos aprendi a ler em menos de dois meses, eu lia, lia, lia, lia, mas os erros nunca desapareciam, só o atestado de burrice pelos erros continuava. Lembro-me também muito bem da questão da exposição, porque eu era tímida, porque era mais reservada, lembro-me de mentir e dizer que não tinha feito os trabalhos de casa, porque eu não queria ser a única a fazer, porque eu era gozada por ser a única que cumpria sempre tudo. Na altura, era motivo de gozo, de ameaças, e eu pensava “não vais ser única a dizer que sim”. Lembro muito do pânico da exposição que se manteve sempre, quando tinha que ir ao quadro ou quando tinha que falar. Os ataques de pânico foram surgindo, à medida que fui crescendo com as apresentações orais. Eu sempre as fiz, mas a sobrecarga emocional era gigante e eu ficava de cama uma semana às vezes, depois de avaliações e de apresentações, porque o meu sistema entrava em colapso. (chora novamente). Foram, vários anos muito difíceis, e a dada altura, no meu nono ano, eu só queria que acabasse.

Referência 3 0,50%

Tive alguns professores que de alguma forma me entenderam melhor, eu lembro-me de uma professora que foi a minha diretora de turma e depois foi do meu irmão, e ela disse muitas vezes, vocês são iguais, parece que não estão cá, mas vocês estão, e eu já aprendi que é só aceitar. Ela não me testava e não me questionava

Referência 4 0,55%

No meu décimo segundo ano eu estive sempre doente, eu não fui às aulas, eu fiz o décimo segundo ano só a ir a fazer testes, porque estava fisicamente muito doente, e ninguém entendia o porquê. Mas eu sabia que queria entrar no ensino superior aos dezoito anos, porque sempre adorei aprender, sempre adorei estudar, sempre foi o lugar seguro para mim.

Referência 5 0,39%

Ler, estudar e aprender, foram desde sempre as coisas que mais adorei fazer. Aos cinco anos, desde que aprendi a ler eu lia livros mas os professores diziam ”tu não leste este livro. Li, gostei e entendi”. Sempre adorei ler, era mesmo pura paixão.

J3 1 Referências 2,14%

Referência 1 2,14%

Para ser sincero, foi um percurso bastante tranquilo. Sempre fui acompanhado e tratado como um aluno, digamos normal. Tinha apoios, como por exemplo mais tempo para a realização dos testes, a partir do secundário fazia os testes por computador porque até aí eu consegui fazer por mim e os apontamentos eram facultados por colegas meus. A escola fotocopiava-me esses apontamentos sem qualquer custo e até aí foi um percurso bastante normal.

J2 3 Referências 2,52%

Referência 1 1,33%

Acho que no ensino básico e secundário, houve inclusão social, sem dúvida. Este facto deveu-se a excelentes professores e colegas que sempre me ajudaram quando era preciso alguma coisa. Lembro-me no meu nono ano, quando fui operado às costas, nunca perdi os apontamentos graças a uma professora de apoio que tive e a uma colega que me faziam chegar os mesmos. E em casa fui trabalhando para ir acompanhando e conseguir transitar esse ano.

Referência 2 0,62%

No meu quinto ano também foi um ano complicado, pois não consegui fazer educação física e era a parte que eu mais gostava. Fui operado a uma perna e tive que ficar numa cadeira de rodas durante seis meses.

Referência 3 0,58%

A minha explicadora Marta, contribuiu para o meu sucesso a muitas cadeiras. Sem ela não teria conseguido tirar os resultados que tirei e fazer algumas cadeiras. No entanto era um custo extra.

J1 5 Referências 8,35%

Referência 1 0,88%

Depois entre o segundo ao sétimo ano estive num centro de explicações, com a professora Joana e sempre gostei. Depois comecei a ter explicações de português e história em casa da professora.

Referência 2 0,92%

Eu sempre tive problemas na escola. O quinto ano foi um ano especialmente difícil para mim, faziam bullying comigo, morreu o meu avô. Esse ano chumbei, mudei de turma e foi o melhor que me aconteceu.

Referência 3 5,41%

Quando entrei para a escola secundária Frei Heitor Pinto e até ao nono ano correu tudo bem, a turma era unida mas todos tínhamos acompanhamento do serviço de psicologia porque diziam que a turma era problemática. No meu oitavo ano comecei a ser acompanhamento individualmente pela psicóloga da escola e por uma professora que me acompanhava em algumas aulas, apenas nas línguas, para me ajudar essencialmente na leitura de textos e testes. Estes apoios foram importantes porque quando por exemplo a professora me lia os testes eu conseguia perceber melhor o que era pedido.O meu secundário foi um pouco caótico. Fui para desporto, mas logo no primeiro semestre pedi transferência, pois achava que a carga horária era excessiva. Então mudei para humanidades, mas a integração também não foi fácil e diziam-me “tu entraste depois, tu é que tens que te adaptar” e começaram-me a excluir e comecei a afastar-me. Se eu me sinto a mais, eu não vou impor a minha presença. Se eu não me sinto bem e vejo que as pessoas me desprezam eu prefiro estar sozinha. Eu concluí o ano com muita dificuldade, devido a esta situação e as minhas notas foram mínimas para poder transitar.

Referência 4 0,42%

Tive explicações fora da escola para me preparar para o exame e tive que ir às duas fases.

Referência 5 0,72%

Como sou de cá tenho atividades extracurriculares fora da universidade, como por exemplo na equitação, uma atividade que me ajudou e ajuda na concentração.

I1 7 Referências 5,92%

Referência 1 2,00%

Não sofri de nenhum tipo de exclusão ou coisa semelhante, mas no início causou uma certa estranheza e gerava uma certa curiosidade porque as pessoas não sabiam muito bem como era o meu grau de funcionalidade nem o que é que podiam fazer para ajudar, para que as aulas corressem melhor ou para que eu andasse melhor na escola. Só que depois, lá está, como fiz todo o meu percurso no agrupamento de escolas de Trancoso, chegou a um ponto em que já éramos todos conhecidos, então aquilo fluiu muito mais fácil.Eu fui muito feliz na escola desde o primeiro ano até o décimo segundo, e acho que as experiências que me marcaram mais não tiveram tanto a ver com aulas nem nada, era mais a parte social do recreio e das tardes livres. Eu sempre tive um grupo de amigos em que nós fazíamos muita, muita coisa. Acho que assim do que me lembro com mais nostalgia era os jogos de matraquilhos, as cartas, nos intervalos, e os jogos de escondidas em que andávamos aos pares e tínhamos de nos encontrar uns aos outros. Essas três coisas marcaram muito porque era como eu passava os intervalos e era muito, muito divertido. Depois, outras experiências que me tenham marcado, foram duas que já foram no décimo segundo ano, e que teve um bocadinho a ver com aquilo que eu queria fazer no futuro, fui eu que apresentei o Sarau Cultural de Trancoso e o Sarau Desportivo de Trancoso no ano em que fui finalista, e eu gostei muito e isso também me marcou muito. O que dizer mais, todas as visitas de estudo me marcaram muito porque foram todas muito divertidas, sobretudo uma viagem que fiz a Barcelona, na altura por moral, que foi muito, muito, muito fixe, foi assim a primeira vez que viajei sozinha, sem familiar, sem nada, e correu muito bem, fui com a minha melhor amiga, foi muito divertido

Referência 2 0,43%

, todas as experiências foram muito, muito positivas. Participei em tudo o que havia para participar e a melhor, foi o projeto Zéthoven que foi lá para Trancoso em dois mil e doze e eu inscrevi-me com as minhas amigas, então nós fizemos muitos concertos, fomos também numa viagem para França com eles e até nem cantávamos nada de extraordinário. Foi muito, muito. muito divertido.

I1 7 Referências 5,92%

Referência 3 0,87%

Numa primeira fase o que acontecia era, para eu por exemplo nas aulas me conseguir adaptar, uma de duas coisas, houve três até, que foi o imprimir as coisas e fotocopiar as coisas em A3, em vez de A4, só que depois isso também já começou a ser muito pequeno porque o A3 não aumenta assim tanto o tamanho de letra, a folha é muito maior, mas o tamanho de letra em si, não aumenta muito. Então depois o que começamos por fazer foi, cada folha do livro, do manual que se utilizava, por exemplo, uma folha de um colega meu, um A4, no meu corresponderia para aí a duas ou três folhas porque, aumentávamos parte por parte para aquilo ficar verdadeiramente maior. E depois outra coisa que utilizámos foi, um plano inclinado, que era para aquilo estar mais próximo da minha visão.

Referência 4 0,48%

depois eu não sei muito bem precisar quando, mas para aí no sexto ano, sétimo por aí, comecei a utilizar uma lupa TV que eu já tinha em casa, que é basicamente uma lupa que aumenta muito, muito. Portanto, eu escrevo aqui e a lupa está assim aqui e aquilo aumenta muito. Eu escrevia à mão. Portanto ponho o papel aqui, ele tem aqui uma lupazinha e ecrã que me vem assim aqui para junto da minha cara. Eu escrevo aqui e vejo aqui.

Referência 5 0,69%

Mas na escola isso por si só não estava a resultar porque não dava para virar para o quadro, e eu não conseguia ver nada do que estava no quadro. Então depois utilizei uma outra máquina que até foi pedida pela escola ao CRTIC da guarda e chegou-nos à escola uma Magnilink, em que basicamente estava ligado ao meu computador, tinha um programa que é o que ainda hoje utilizo, e que basicamente é uma câmara movível que eu conseguia focar para o quadro, e ver o que estava no quadro no meu ecrã do computador, e focar para baixo e ver o que é que eu estava a escrever. E foi isso que durou até eu vir para a faculdade.

Referência 6 1,26%

Depois chegou a um ponto, como era muita coisa, a escola arranjou um computador fixo, instalámos isso no computador da escola e ficou sempre na mesma sala, que era para eu não ter de andar com tantas coisas para trás e para frente. Eu sempre fui, muito boa aluna. Então, em termos pedagógicos assim em termos de apoios nunca foi preciso mais nada. Eu tive foi, já não sei precisar quando, mas talvez no terceiro ciclo, do sétimo ao nono ano, uma professora que basicamente ela ia ter comigo, marcamos assim meia hora a quarenta e cinco minutos, e que me treinava para eu ganhar mais destreza a trabalhar com a lupa para ser mais rápida. O que nós fazíamos não era nada relacionado com pedagogia, nem com português, nem matemática, nem nada isso. O que nós fazíamos era por exemplo, sopa de letras ou palavras cruzadas que era para eu ganhar destreza a mexer na lupa, a aumentar, a diminuir, e perceber os processos por exemplo fazer zoom in ou o zoom out, os contrastes de corpo para ver o que é que funcionava melhor comigo ou não, portanto foi mais nesse sentido que eu tive apoio e não tanto no sentido pedagógico.

Referência 7 0,20%

na escola até ao décimo segundo ano, eu andei no Zéthoven, andei no grupo de danças de salão, no eco escolas, num grupo de físico química, num grupo de teatro, andei em muitos.

C1 1 Referências 7,38%

Referência 1 7,38%

Positivamente, acho que tive muita ajuda dos professores e, isso nunca faltou, e de alguns colegas também, já de outros, não posso dizer o mesmo. Havia alguma discriminação porque os meus testes eram diferentes, e alguns colegas meus não gostavam muito da situação. Porque olhavam para mim e viam uma pessoa normal, e então não achavam justo. Isso era algo que me deixava um bocado desconfortável, ter testes adaptados, com a alteração, por vezes, da estrutura das questões. Por exemplo se tirasse uma boa nota em algum teste que tivesse sido adaptado, a nota não era validada pelos meus colegas. Por exemplo a história era uma disciplina que gostava muito e até tinha boas notas, mas como havia algumas adaptações, havia sempre comentários. As adaptações não tornavam as questões mais fáceis, mas adaptavam-se às minhas necessidades. Por exemplo, a geografia tinha muito para escrever e como eu precisava de mais tempo, algumas perguntas eram de escolha múltipla e isso, acho que não tirava a dificuldade da pergunta. Tinha também mais tempo para a realização dos mesmos. Leitura orientada de enunciados só tive nos exames de nono ano, ao longo do meu percurso não beneficiei desta medida, só neste contexto. E sempre fui penalizada pelos meus erros ortográficos.Tive sempre apoio de professores de educação especial. No ensino básico era interessante, fazíamos jogos e gostava. Dava-me muito bem com a minha professora. Depois ao longo dos anos, mais no oitavo e nono, ajudava-me a fazer, trabalhos de casa, estudar para os testes, e perguntava-me como é que as coisas iam.A minha dislexia foi-me diagnosticada cedo, acho que foi no quarto, quinto ano, não tenho muito bem a certeza já, mas foi no ensino primário. Depois fui ao psicólogo ou médico, não tenho bem certeza mesmo no hospital, porque eu frequentei também fora da escola.

Referência 1 1,58%

Tive, ali uma fase também de em que os meus pais se separaram, que se calhar houve ali alguma situação, que se calhar hoje até se reflete no que se passa, mas que acabei por ter que que viver um bocadinho sob minha responsabilidade, aos doze anos. Pronto, é aquela idade que a gente está ali na puberdade e que que as coisas são todas novas e pronto, mas graças a Deus consegui, consegui ultrapassar as situações, mas pronto é sempre um momento que nos marca, não é? A nível da escola nunca foi muito visível, sempre fui uma aluna constante, não era uma excelente aluna, mas também não era uma péssima aluna.

Referência 2 1,90%

No nono ano estava em Vila velha de Ródão e depois fui fazer esse ano em Lisboa e depois voltei para Castelo Branco para fazer o ensino secundário. Apesar destas minhas vivências nunca tive apoio psicológico. Se calhar até precisaria, mas nunca se falou sobre isso. Se calhar até porque a imagem do psicólogo, se calhar noutros tempos não era vista como é vista atualmente, ou a saúde mental nunca se calhar foi tão, tão, pensada como hoje em dia, porque se calhar ir ao psicólogo, ou ir ao psiquiatra era só para malucos, ou seja se calhar nunca se pensou que se calhar se houvesse aquele acompanhamento se calhar mais precoce, que no futuro seria, seria, melhor, pronto, se calhar há coisas que podem estar refletidas lá de atrás.

P E - Ensino Superior

T1 3 Referências 3,24%

Referência 1 0,24%

Imagino-me numa fábrica, pois gosto de meter “as mãos na massa” e lidar com pessoas.

Referência 2 1,67%

A primeira licenciatura não correu tão bem devido às características da mesma, pois não correspondeu às minhas expetativas. Mudei de curso e agora não tenho tantas aulas em auditórios o que também facilita. Bioquimica tinha muitas aulas em auditório, muito maçudas, com muita informação, com muita matéria, muito mais teórica. Apercebi-me que não era aquilo que queria fazer para a minha vida. Faltava-me a parte prática das engenharias que é mais atrativa e muito mais fácil de estudar. Não preciso de estar a ouvir o professor a falar permanentemente. Agora acho que estou no curso certo.

Referência 3 1,33%

Pertenço a um clube de fotografia, onde tiro fotografias em vários eventos da universidade. Também estou na UBICAR, que é uma equipa das engenharias onde se constrói um carro e depois se participa em competições internacionais. Estes projetos retiram-me um pouco de tempo ao estudo mas contribuem muito para o meu desenvolvimento pessoal, especialmente na interação com pessoas diferentes e que podem ser ensinamentos muito importantes no exercício da minha profissão.

M1 5 Referências 1,98%

Referência 1 0,49%

Não era para vir para psicologia, eu queria muito a área da biomedicina, da parte forense, mas houve um clique em algum momento que me fez perceber que era a psicologia, e querer poder ser para os outros o que alguns profissionais não tinham sido para mim, ou que não foram e que eu precisava que tivessem sido

Referência 2 0,13%

Eu estou muito satisfeita com a escolha que fiz. Eu sou mesmo apaixonada por isto.

Referência 3 0,39%

Tenho trabalhado com pessoas neurodivergentes que se estão a descobrir na idade adulta o que tem sido também um processo muito bom. No fundo, posso ter esta vertente profissional, mas que não deixa de ser muito pessoal. É bom, abre muitas portas,

Referência 4 0,48%

Acabar o doutoramento e juntar muito a parte da investigação com a prática clínica. A Madalena que adora estudar, quer muito fazer investigação, mas a Madalena que quer poder ser aquilo que não foram para ela, quer muita também a parte clínica, então não consigo escolher, vou tentar conciliar os dois.

Referência 5 0,49%

Alegria e realização foi sem dúvida tudo o que eu aprendi porque para mim não há nada como isso, e eu gosto realmente de estudar e aprender. O meu pai desde pequenina que disse que eu não saía daqui, porque eu sempre fui aficionada por aprender e sinto que a faculdade me trouxe muito, muito trabalho autónomo,

J3 3 Referências 3,78%

Referência 1 2,37%

Nunca foi objetivo meu entrar na universidade. Nunca fiz planos para o futuro, nunca fiz planos a longo prazo. Entrei porque o meu pai queria que eu viesse para aqui, viesses tirar um curso. Na altura escolhi o curso de psicologia, um pouco à sorte. Senti que era um desafio. Cheguei até ao terceiro ano, deixei algumas disciplinas para trás. Poderia ter uma licenciatura agora, mas já não dava mais e optei pelo desporto. Sempre gostei muito de desporto e optei por vir para este curso.

Referência 2 1,00%

Eu estou um pouco indeciso. Há uma área que eu não gostava muito, sou sincero, a da educação, mas todas as outras opções estão em aberto. Talvez gestão do desporto ou treino, a escolha ainda está em aberto.

Referência 3 0,41%

Arrependo-me de não ter transitado do curso de psicologia para o desporto mais cedo.

J2 7 Referências 5,10%

Referência 1 0,34%

Tinha expetativas de continuar a estudar e aprender mais e ser alguém no futuro. Ter a minha autonomia financeira.

Referência 2 0,14%

escolhi gestão e estou muito contente com isso

Referência 3 1,62%

Sempre considerei esta universidade uma das melhores do país e sempre pensei “se tenho aqui uma das melhores do país, na minha cidade, o que é que eu vou fazer lá para fora? Nada”. E a escolha do curso foi porque eu sempre adorei matemática e ao mesmo tempo sempre tive algum interesse pela contabilidade. Depois descobri outras disciplinas que também adorei, como cálculo financeiro que apesar de ser difícil o professor disse que “o João sempre se esforçou, sempre se dedicou, estava sempre a tirar dúvidas e vejam isto como um exemplo”.

Referência 4 0,77%

Tirando os convívios com os meus colegas não participo em nenhum clube. Já me quiseram fazer sócio da Ubigest e foi uma pena não ter aderido. Porque não sabia quais eram as pessoas que constituíam o clube e afinal vim a descobrir que estavam lá amigos meus.

Referência 5 0,95%

Uma das minhas maiores alegrias, foi o facto de eu e a minha mãe irmos juntos à latada e à nossa bênção das pastas. Nunca pensei que isto pudesse acontecer. Eu e a minha mãe a estudar juntos. Foram os melhores momentos da minha vida.A frequência da universidade permitiu também que conhecesse a minha melhor amiga,

Referência 6 0,49%

o jantar e baile de gala onde tirei muitas fotos com ela e dancei com ela. A cereja no topo do bolo foi a minha eleição como rei da gala e eu não estava à espera.

Referência 7 0,78%

Eu ia todo bonitinho, de fato e tudo e a Joana disse-me que tinha adorado que tivesse sido o rei da gala. Dançamos a última música, a do Rui Veloso e ainda tirámos uma foto. Foi excelente. A universidade trouxe-me estas vivências todas que não estava à espera.

J1 5 Referências 6,21%

Referência 1 1,77%

Eu queria ir para fisioterapia, mas como só tinha feito o exame de português acabei por ir para desporto. Ainda assim, fui para o curso de desporto a achar que depois de o concluir conseguiria fazer o mestrado em fisioterapia. Depressa cheguei à conclusão que faltar-me-iam muitas bases, muitos conhecimentos, nomeadamente na área da biologia e dificilmente o conseguiria concluir.

J1 5 Referências 6,21%

Referência 2 2,54%

Escolhi o curso, como já disse, a achar que seria o passaporte para o curso de fisioterapia. Escolhi fazer o curso nesta universidade, pois a maioria das opções em desporto são em politécnicos e então achei que os cursos seriam mais práticos do que teóricos e como o que eu queria fazer era fisioterapia, achei que um curso mais teórico servia melhor os meus objetivos. Sendo que tenho uma universidade cá para o curso que queria também não se justificava ir para fora e ter mais despesas, sobretudo devido ao custo do alojamento que é muito caro.

Referência 3 1,03%

Pelo o que já disse não se concretizaram, pois cheguei à conclusão que não conseguirei através do curso de desporto tirar fisioterapia. Conseguir até conseguiria, mas seria um caminho muito difícil e provavelmente inglório.

Referência 4 0,38%

Eu gostei muito de trajar. Quando eu era mais nova associava o traje a estudantes

Referência 5 0,50%

Hoje o traje associo-o às minhas conquistas e às dificuldades que consegui ultrapassar até chegar até aqui.

I1 7 Referências 3,30%

Referência 1 0,44%

Eu sempre quis muito ir para a faculdade, e as minhas expectativas era tirar um curso para depois ser aquilo que que eu quisesse ser na minha área. E pronto, foi basicamente isso. Sempre soube que queria ir para a faculdade e para mim sempre foi claro que queria ir para comunicação, para trabalhar em rádio ou em televisão. E então foi por causa desse sonho que eu vim para o ensino superior.

Referência 2 0,52%

mais ou menos ali a partir do oitavo, nono ano, eu já sabia que queria ir para comunicação. Mesmo assim, fui para científico, porque eu pensava, “vai daí que eu mudo de ideias e científico é mais abrangente?”, mas isso é uma utopia, que eu percebo agora que é estúpida. Mas pronto, na altura foi o que eu pensei, mas depois quando foi na candidatura, todas as minhas opções eram comunicação, e a primeira foi comunicação nesta universidade, que foi onde entrei.

Referência 3 0,53%

Depois de vir para a faculdade, nunca andei assim em tantos grupos. Participei num que era o Rec, mas de certa forma estava ligado à academia, aquilo eram os repórteres em construção, onde se faziam reportagens para a rádio Renascença e agora para a Antena um, mas pronto, participei nisso. Estive ligada a uma candidatura ao núcleo de estudantes de ciências da comunicação, apesar de não termos ganho, mas fora disso, não. Anda agora no ginásio e nas minhas aulas de grupo.

Referência 4 0,04%

Eu sempre fui muito feliz aqui. Muito.

Referência 5 0,28%

Por exemplo, uma coisa que eu sempre gostei muito na faculdade, na licenciatura e no mestrado, é que nós tínhamos aulas, mas nós tínhamos muito tempo para estarmos uns com os outros. E qualquer trabalho em grupo era uma galhofa, era muito divertido.

I1 7 Referências 3,30%

Referência 6 1,06%

Foram muitas. As minhas amigas, de longe e também gostei muito do ambiente académico. Eu nunca fui aquela pessoa de sair muito à noite, mas acho que saí nos momentos certos. Nos jantares de curso fui, e foi muito divertido, nas serenatas fui, e foi muito divertido, às vezes, íamos aí a um bar e foi muito divertido. Não saí muito, mas quando saí, foi mesmo muito fixe. Outra das minhas maiores alegrias foi o dia da defesa da minha tese. Porque foi, “está aqui, está feito, estou muito orgulhosa”. Dentro da faculdade também tenho muito boas memórias. Muitas vezes o ateliê de rádio e o ateliê de televisão estavam basicamente por nossa conta e pudémos fazer coisas muito divertidas. Fizemos coisas que nós nunca pensámos que pudéssemos fazer, e que tivemos que fazer sob pressão. Entrevistámos por exemplo o reitor, e nós ficamos, “pronto, ok isto é uma cena, uma experiência mesmo muito fixe, estamos aqui perante o senhor a entrevistá-lo”.

Referência 7 0,42%

Mas no meu caso em concreto, toda a gente foi sempre, cinco estrelas, eu não tenho nada a dizer. Eu costumo dizer que os melhores anos da minha vida foram na faculdade, e foram. A licenciatura e o mestrado foram espetaculares, os professores foram sempre muito, muito fixe, criei grupos de amigos incríveis, a dona Dulce, o senhor Micael, o senhor Zé. Eu gostei mesmo muito.

C1 2 Referências 2,40%

Referência 1 2,03%

Eu, quando me candidatei, não sabia muito bem qual o curso que devia escolher. Tinha várias opções, esta opção vi no último dia, foi no último ou foi no penúltimo dia. Mas como sempre gostei de desporto, achei que ciências do desporto seria um bom curso para mim porque lá está, sempre gostei de desporto e li sobre o curso e sobre esta instituição e também porque não tinha feito os pré-requisitos, só soube da existência mais tarde, e pareceu-me ser interessante e por isso é que meti como primeira opção

Referência 2 0,37%

Ainda estou em processo de descoberta do curso e de todas as possibilidades que ele oferece.

A1 5 Referências 6,06%

Referência 1 2,56%

Queria ir para arquitetura que a média era bastante alta, dezoito na altura, e a minha média não era tão alta. Agora a média está um bocadinho mais baixa, mas nessa altura em noventa e oito, noventa e nove a média era de dezoito e acabei para ir para uma privada. Queria ser arquiteta, mas o que eu idealizei do curso da arquitetura que eu ia tirar, as saídas profissionais e o próprio percurso dentro da da arquitetura, a forma como estava estruturado, com precedências como por exemplo, o projeto dois não poder ser feito sem ter projeto um feito, fez-me pensar duas vezes, e como estava numa universidade privada comecei a pensar nas despesas que isso podia trazer para os meus pais, e então acabei por mudar de curso e fui para design industrial. Só anos mais tarde é que acabei por desenvolver alguma coisa dentro da área do desenho, porque comecei depois muito nova a trabalhar mais com a área de emprego, e então tenho feito tudo um bocadinho por aí, na área do empreendedorismo.

Referência 2 1,20%

Sendo que eu não precisava muito do mestrado, mas já me tinha candidatado em dois mil e nove e como não houve, na altura, um número de alunos suficiente para abrir e é uma área que continuo a gostar bastante e procuro estar atualizada, decidi candidatar-me novamente. Também porque tinha um projeto individual que queria desenvolver, achei que o mestrado seria uma oportunidade para fazer o plano de negócios desse projeto e assim, era uma mais valia eu entrar.

Referência 3 0,53%

Sim, está a corresponder às expectativas, é aquilo, vai ao encontro àquilo que eu queria e aprender, e vai-me permitir no futuro, se Deus quiser e tudo correr bem, iniciar o meu projeto que está em standby.

Referência 4 1,01%

A amizade que fiz pelo menos com colegas, um deles é para a vida, e a minha coordenadora de curso que é uma pessoa formidável e que me acompanhou e acho que acompanha qualquer aluno daquele curso, ou que seja mais próximo dela. Uma das experiências que tive do Erasmus + foi muito interessante. Foi bom o contacto próximo com a minha coordenadora, o estar próxima de colegas de vários anos,

Referência 5 0,76%

Foi uma experiência muito boa pelo o contacto com outras universidades que estiveram presentes no e com os colegas de diferentes nacionalidades. Foi uma experiência muito boa que levo da universidade e agradeço a quem me proporcionou a experiência e a quem esteve presente e com quem convivi.

Fatores ambientais

T1 2 Referências 2,09%

Referência 1 1,31%

candidatei-me no nono ano às universidades de verão: cá na covilhã, no porto e em aveiro e tive então oportunidade de conhecer melhor estas universidades. Também em visitas de estudo conheci a de Lisboa, fui à Futurália. Aquela que gostei mais e me marcou mais, a universidade e especialmente a cidade, foi a Covilhã e a Covilhã foi a primeira opção. Sempre gostei da hospitalidade das pessoas, foi uma coisa que adorei. Gosto muito da cidade, menos das subidas!

Referência 2 0,78%

penso que a Covilhã é um dos melhores sítios para a integração dos alunos com necessidades específicas ou deficiência, pois não há azafamas como por exemplo em Lisboa ou nos grandes centros urbanos. A Covilhã “abre mais os braços” aos estudantes do que outras grandes cidades.

I1 7 Referências 5,93%

Referência 1 0,79%

O curso para mim sempre foi claro, sempre foi claro que tinha de ser comunicação social, ciências de comunicação, jornalismo, qualquer coisa dentro dessa área, porque era e é aquilo que eu quero fazer no futuro. Quanto à instituição, essa foi uma resolução mais complicada de tomar. Eu não vim para esta universidade por achar particularmente interessante vir para Covilhã ou vir para a universidade da Beira Interior. Numa primeira fase, eu queria ir para Lisboa, para a Nova, e eu tinha média para entrar na Nova, só que, depois isso tinha aqui várias questões, sobretudo três, que é como eu sou de Trancoso, Lisboa fica extremamente longe, eu para ir e vir demorava quatro horas, a correr tudo bem

Referência 2 2,82%

Depois eram questões financeiras porque obviamente para estar em Lisboa, o dispêndio financeiro é muito superior áquilo que é aqui na Covilhã, e embora felizmente os meus pais tivessem condições para poder suportar isso, eu também não queria que eles estivessem tão sobrecarregados, e depois por outro lado, mesmo para mim, estar lá, ia ser muito diferente da minha realidade e conseguir adaptar-me era bastante complicado. Porque das duas uma, ou eu ficava muito perto da faculdade, e conseguia por exemplo fazer o percurso a pé, ou então teria de me adaptar a questões de metros, autocarros e como essa nunca foi uma realidade minha, isso também me assustava um bocadinho. Depois eu fui lá conhecer a Universidade Nova, e aconteceram duas coisas. Primeiro, eu senti que para lá chegar foi uma confusão tremenda, isso assustou-me, e depois cheguei lá dentro e talvez seja assim bocado aleatório o que eu vou dizer, mas eu estive lá e não senti que pertencia àquele sítio, “isto é uma coisa muito estranha para mim”. Aí decidi pôr a UBI em primeiro lugar, porque era o sítio que ficava mais perto, era uma universidade, porque eu preferia ir para uma universidade do que para um politécnico, e já cá havia bastantes pessoas também de Trancoso, ficava perto para se fosse preciso alguma coisa, e pronto, vim para a Universidade da Beira Interior. E ao contrário do que aconteceu em Lisboa, a primeira vez que eu entrei aqui eu pensei, “ok, eu fiz uma boa decisão”. Tanto é, que fiz a licenciatura, depois podia ter saído e ir para outro lado para o mestrado, mas continuei cá, e podia ter escolhido ter ido para outro lado para o doutoramento e também continuei cá. Porque depois a partir do momento em que fiquei, gostei muito e quis ficar. Eu já fui a Lisboa, eu já estive, entretanto no meu estágio curricular a viver três meses em Lisboa. E eu adorei, adorei. Só que, lá está, mais uma vez, nesses três meses eu vivi numa condição de muito, muito privilégio, ou seja, eu vivia mesmo ao lado do meu sítio de estágio, os meus pais tiveram que suportar essa despesa, e correu tudo muito bem, mas porque estava tudo mesmo muito, muito, focalizado e centrada ali. Talvez se estivesse, como a maior parte das pessoas, mais longe, fosse uma adaptação muito complicada. Entretanto, também já percebi que não me daria muito bem em Lisboa porque gosto muito de estar por perto da minha casa e das minhas pessoas e assim, acho que demorar quatro horas para cima e quatro horas, para baixo, é um bocadinho complicado.

Referência 3 0,70%

Eu acho que se concretizaram totalmente. Na verdade, quando eu entrei na UBI não tinha assim uma grande expectativa, porque eu queria ir para Lisboa, mas depois quando entrei, foi muito melhor do que aquilo que eu pensava. Sobretudo porque as pessoas que cá trabalham, os professores que me deram aulas e assim, são todas pessoas cinco estrelas. Sempre que foi preciso alguma coisa eles faziam, resolviam, concretizavam, então eu nunca tive que me chatear com nada e, neste momento muitos dos meus grandes grupos de amigos são da faculdade. Portanto, cumpriu plenamente as minhas expectativas. E o meu acolhimento foi ótimo.

Referência 4 0,16%

O que acontece é que aqui na Covilhã como eu já passei cá muito tempo, vou para todo o lado sozinha, sei onde fica tudo, não há problema nenhum.

Referência 5 0,58%

se eu passei num sítio, dificilmente o esqueço e eu sei se fui por ali, tenho de ir por ali, e dá tudo mais ou menos certo. Por exemplo no caso de Lisboa, eu costumava dizer a brincar, que no raio dois quilómetros eu já conhecia tudo, porque eu fazia tudo a pé e fiquei a conhecer muito bem aquela zona. Obviamente que se me tiram dali e me vão pôr num sítio que eu nunca vi antes, é um bocadinho mais complicado, e nesses casos, nunca ando sozinha. Em sítios que conheço, ando sempre sozinha, a pé, e corre tudo bem.

Referência 6 0,24%

Andar nos autocarros aqui na Covilhã, por exemplo, é uma coisa que para mim é mais complicada porque nunca estive habituada a isso, porque aqui na Covilhã eu faço sempre tudo a pé, e então nunca apanho autocarros.

Referência 7 0,63%

Os sítios que eu não conheço, preciso de andar acompanhada. Nestes casos vou normalmente acompanhada com os meus pais ou com as minhas amigas., pois também faço muitas viagens com as minhas amigas, e são elas que orientam tudo, eu vou só atrás. Por exemplo, se eu estiver numa cidade e se tiver de voltar para o sítio de onde viemos, desde que eu tenha feito esse percurso a pé, eu volto. Sem problema nenhum. Agora se tivermos de ir de transportes ou assim já é mais complicado. Mas normalmente são os meus pais ou as minhas amigas que me acompanham nesses casos.

Fatores sistémicos

T1 — 6 Referências — 2,19%

Referência 1 — 0,43%

Mas até isso acontecer, até se descobrir que eu precisava estar sentado especificamente naquele lugar, o quinto e sexto anos foram anos muito difíceis.

Referência 2 — 0,58%

sinto que pessoas com autismo, com dislexia e défice de atenção, por exemplo sempre foram catalogados como pessoas burras, que não são esforçadas e isso pode ser desmotivador para continuarem os estudos.

Referência 3 — 0,10%

Faltou reforço e feedback positivos.

Referência 4 — 0,25%

Esses obstáculos são os mais fáceis de resolver e mesmo esses ainda estão por resolver.

Referência 5 — 0,44%

Já estava à espera de encontrar um “mundo” completamente diferente, até porque foi a primeira vez que sai de casa (das Caldas da Rainha). Foi o grande salto.

Referência 6 — 0,39%

“Será que me vou adaptar? Como é que vou adaptar e como é que eu vou lidar com os problemas novos que vão aparecer sem o apoio do costume?”

M1 — 17 Referências — 6,04%

Referência 1 — 0,07%

O meu diagnóstico só veio muito recentemente,

Referência 2 — 0,05%

nunca tinha percebido o que tinha

Referência 3 — 0,67%

Como não estava diagnosticada não tive apoios específicos e mesmo a situação dos erros que a minha mãe perguntou várias vezes, porque eu realmente dava muitos erros em todos os meus testes e em todas as disciplinas, a repreensão era a mesma, baixavam pontos sempre pelo mesmo, mas nunca se ligou muito, as respostas iam todas no sentido de eu ser desatenta, desleixada e que isso era eu que tinha que mudar, mas não mudou.

Referência 4 — 0,08%

Quando eu tive agora o diagnóstico mais crescida,

Referência 5 0,59%

ela foi detetando que havia algo especial, diferente em mim, mas os psicólogos, os psiquiatras por onde passei nunca detetavam nada. Eu cheguei a ir a psicólogos uma vez, e davam-me alta e mandavam-me embora, porque era muito crescida, porque eu falava muito bem, porque estava muito à frente, mas eu estava muito à frente a um custo que a minha mãe via, mas os outros não.

Referência 6 0,54%

aos quinze anos fui diagnosticada com fibromialgia, hoje sei que provavelmente mais não era do que o autismo e toda a questão do corpo, não é? Porque tudo aquilo que eu estava a sentir que não lhe consegui dar resposta era tão intenso, que se converteu em dores físicas que me levaram a uma cadeira de rodas. Agora muitas questões fazem sentido

Referência 7 0,12%

Se o diagnóstico tivesse vindo mais cedo teria transformado muito o caminho.

Referência 8 0,36%

Eu costumo dizer que o diagnóstico, se tivesse vindo mais cedo, tinha-me ajudado numas coisas, mas eu acho que me podia ter privado de outras. Porque há diagnósticos que infelizmente continuam a ser rótulo e uma porta fechada.

Referência 9 0,36%

E, eu continuo a sentir que às vezes eu só posso dizer que sou autista depois do meu valor estar provado. Porque se as pessoas sabem primeiro que eu sou autista e depois que eu sou competente, eu nunca vou ser tão competente.

Referência 10 0,52%

E acho que o meu diagnóstico se tivesse sido mais cedo, podia ter sido aquilo que é para tantas outras pessoas de, “tu não vais lá chegar, tu não és capaz, tu não consegues, aquilo não é para pessoas com tu”. E, querendo ou não, falamos cada vez mais das pessoas tirarem máscaras, serem quem são, mas a sociedade não está pronta.

Referência 11 0,31%

O meu diagnóstico já veio tarde e vivi a licenciatura e o mestrado fisicamente doente, constantemente doente e isso nunca tinha uma justificação. Porque eu me reprimia e tentava ter autocontrole.

Referência 12 0,13%

durante muitos anos eu não sabia porque é que eu estava tão cansada, tão exausta.

Referência 13 0,34%

E depois há tudo o que a sociedade também diz a quem tem o diagnóstico mais cedo que é, “não é o lugar”. Ninguém pensa numa pessoa autista e o vê como médico. Ninguém pensa numa pessoa autista e o vê como psicólogo.

Referência 14 0,26%

há muitas dores que ficaram uma vida inteira por sarar porque a sociedade não está pronta para nós. Nós não sabíamos o porquê, nós só sentíamos que estávamos errados.

Referência 15 0,31%

Os pais foram muito importantes, psicólogos também foram muito importantes, e aqueles professores que de alguma forma veem um bocadinho mais além e que podem ter um poder bastante transformador

Referência 16 0,95%

achamos que toda a gente que chega à escola, ao ensino superior tem as competências ou à vontade para ir falar, para explorar, para abrir caminho, que se sente à vontade para falar à frente de uma turma, para responder a uma pergunta, para fazer dinâmicas, para jogar ao “faz de conta”, mas se calhar nós não nos sentimos todos à vontade com o mesmo, e com isto não quer dizer que não precisemos de desafios e sair da nossa zona de conforto, mas acho que tem que haver também um limite e um respeito. Eu passei vinte e cinco anos, fora da minha zona de conforto. Passei vinte e cinco anos em pânico.

M1 17 Referências 6,04%

Referência 17 0,40%

Porque eu não tive o diagnóstico em criança, mas se eu tivesse tido, teria sido essencial e teria sido importante que alguém me tivesse dito, “tu podes ser o que quiseres apesar disso”. E a maioria das crianças autistas deixa de existir aos dezoito anos

J3 1 Referências 1,92%

Referência 1 1,92%

ara já porque ainda há muito estigma na sociedade, somos muito postos de lado pela sociedade, mas na minha opinião é um pouco culpa nossa. Damo-nos pouco a conhecer à sociedade, lutamos pouco pelos nossos direitos. Nós participamos pouco, fechamo-nos muito em casa, muito de nós resguardam-se, escondem-se talvez por iliteracia das famílias e isso fez com que a sociedade nos colocasse de parte.

J2 3 Referências 1,97%

Referência 1 1,13%

Eu acho que o ensino superior não é inclusivo. Muito se fala em inclusão, mas isso não passa da teoria, são precisas a atitude e empatia. Porque a inclusão não se refere apenas à presença física de estudantes diversos, mas também à criação do ambiente que valorize e respeite as diferenças individuais. O ensino superior, neste sentido, ainda não está pronto para nos receber.

Referência 2 0,46%

A instituição não promove a igualdade social, não conheço nenhum projeto ou evento que tenha sido feito pela universidade, no sentido eliminar barreiras.

Referência 3 0,38%

Gostava que houvesse maior contributo por parte do ensino superior para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

J1 1 Referências 0,76%

Referência 1 0,76%

A transição para o ensino superior acho que é difícil para toda a gente. Eu ou menos ainda estava na minha cidade e conhecia algumas pessoas que foram para o curso.

I1 1 Referências 0,75%

Referência 1 0,75%

nunca sofri de qualquer tipo de discriminação, e se às vezes houve qualquer coisa que tivesse mexido mais comigo, não foi porque as pessoas me quisessem excluir de alguma maneira, acontecia porque as pessoas não estão socialmente dotadas da capacidade de lidar com pessoas que sejam diferentes. E a culpa não é necessariamente delas, é porque não cresceram com essa capacidade, porque nunca lidaram com ninguém assim. Portanto, também não podemos estar a exigir de uma pessoa, algo muito diferente daquilo com que ela está habituada a lidar. A questão é se perante a diferença elas são capazes de “ok, vou aprender a lidar com isto ou não, não vou aprender a lidar”.

C1 3 Referências 6,15%

Referência 1 2,17%

Eu penso que muitas das vezes parte deles próprios. O que eu quero dizer é que, não existe ajuda suficiente como é óbvio, não estou a desculpar a sociedade, mas muitas dessas pessoas, tentam-se esconder, ou porque têm vergonha ou porque acham que não vão ser aceites, já colocam esse pensamento na cabeça e não dão uma oportunidade a si próprias. E acham que não são bons o suficiente, não têm a capacidade, acham que vão sempre ser olhados de lado, nunca vão ser aceites, porque são diferentes. Acho que a maioria dos casos, parte por aí,

C1 3 Referências 6,15%

Referência 2 0,49%

depois pode não haver incentivo, por parte da família, amigos, mesmo também da sociedade, das instituições, universidades

Referência 3 3,50%

Há alguma coisa feita, mas ainda há muito por fazer. Acho que, por exemplo, no caso das pessoas com limitações físicas ou outras mais visíveis, é mais fácil. As pessoas têm mais necessidade de ajudar, apoiar, até mesmo ter pena, porque muitas pessoas têm pena destas pessoas, como acontece com o meu colega de turma, o José. Ou seja, não olham para a pessoa em si, olhem para a doença, para a deficiência. E isso já é da sociedade em si. Pessoas que tenham algum tipo de doença cognitiva ou algo que não seja visível, é diferente. Eu nunca disse a ninguém que tinha dislexia, talvez por vergonha. Porque se eu tivesse apoio, eu seria a segunda pessoa da turma a ter apoio e acredito que fosse olhada de lado, porque aparentemente, fisicamente sou igual aos outros e não queria passar por esse tipo de conflitos, nunca quis. É uma questão de me proteger desses conflitos.

A1 2 Referências 0,82%

Referência 1 0,51%

Se calhar porque as universidades ainda não pensaram tão bem como dar a volta a esta situação, como se calhar, pensar em criar licenciatura específicas para este tipo de público, é um bocado por aí.

Referência 2 0,31%

Tem trabalho a fazer, muito trabalho. E naquilo que falamos da questão de, por exemplo, criar licenciatura específicas.

Apêndice IX - Transcrição dos Grupos Focais (GF1 e GF2) – Professores

GRUPO FOCAL 1

Moderadora **(M):** Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a vossa disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de se terem disponibilizado para a gravação áudio e vídeo desta sessão e fornecer os vossos dados biográficos. A sessão irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com a experiência do docente com estudantes com NE, outra sobre o acesso destes estudantes ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência dos mesmos no ensino superior e a instituição de ensino em estudo.

Vou pedir para se apresentarem, para o grupo se conhecer minimamente e depois vou lançar tópicos de discussão para os quais peço que todos os elementos façam as suas apreciações e comentários.

(M) Conseguem identificar quando é que começou a haver uma maior afluência de alunos com NE ao ensino superior?

(JC): Eu não me lembro exatamente do momento, mas a sensação que eu tenho é que eles vão chegando. Mas há uma coisa que eu tenho certeza absoluta, o ministério da tutela, do ensino superior não quer saber rigorosamente nada, da forma como os alunos chegam aqui ao ensino superior. Eu digo isto pela experiência que eu tive na reitoria, nós recebemos alguns alunos que ainda cá estão, e nós só soubemos que eles tinham aquela necessidade no dia em que chegaram. Portanto há uma desarticulação completa entre o Ministério da Educação e aquilo que seja o Ministério da tutela do Ensino Superior, às vezes temos Ministério, outras vezes temos Secretaria de Estado, outras vezes não temos coisa nenhuma. Portanto, durante este período, eu lembro-me pelo menos quatro situações. Uma situação foi a I1, a I1 chegou aqui um dia, e o pai disse-me, "olhe, a minha filha para assistir às aulas precisa de um dispositivo porque ela não, ela é ambliope, porque não consegue ver o que está no quadro". E eu, não

sabia rigorosamente de nada, não recebemos informação nenhuma. A segunda, foi um miúdo que está agora no desporto, que é o J3. O J3, o pai bateu-me à porta e disse-me, "olhe, o J3 vai entrar aqui em psicologia. O J3, está numa cadeira de rodas, a única coisa que precisam é de ajudá-lo a comer, de resto não é preciso mais nada". "Mesmo para ir à casa de banho, ele vai de manhã à casa de banho e só precisa quando voltar a casa". Aquilo que aconteceu foi que nós tivemos que improvisar, pedir às senhoras, que eram as funcionárias da APPCDM, dar formação porque eles quiseram, porque era preciso levá-lo à casa de banho, era preciso dar-lhe a comida à boca e na altura ninguém nos disse nada. Com a I1, os equipamentos que nós arranjamos, um veio de uma escola, cedido pelo CRTIC, será? Que simpaticamente nos cedeu, porque me conhecia por qualquer razão e viu-me aflito e outra peça que nós comprámos foi no OLX não podia ser comprada pela universidade, foi comprada por nós com dinheiro próprio e depois tivemos que inventar o aparelho, e esses são dois casos que mostram, a falta de articulação completa que é entre uma situação e outra, ou seja, no ensino secundário percebi que é esse CRTIC que coloca os equipamentos, vai buscar os equipamentos e acompanha os alunos. Chegados ao final daquele grau de ensino, quando entra aqui na universidade, nós só sabemos quando olhamos para os alunos que entraram e têm lá o asterisco à frente do nome ou noutro sítio qualquer. Na altura, tentámos contactar a direção geral do ensino superior, percebi que estavam a tentar, ou já havia escolas de referência para determinadas situações, nós propusemos ser escola de referência, para uma coisa qualquer que nós podíamos determinar, não havia problema, mas que fosse para que os alunos viessem para aqui, e aquilo que propusemos foi que houvesse universidades de referência para cada uma das situações. Aparentemente não aconteceu nada, porque logo no ano a seguir entrou um outro aluno com a mesma dificuldade e ainda temos outra experiência, de um aluno de design multimédia, que não conseguia controlar o movimento das mãos, e que estava no curso de design multimédia, e com muita dificuldade ele conseguiu acabar o curso, com muita dificuldade e apoio dos professores, e aí já lá vamos ao que é que nós temos que fazer. Quando o aluno terminou a licenciatura, quis ir para Coimbra para o Mestrado, inscreveu-se e foi, depois de lá estar, voltou novamente para cá, porque lá disseram-lhe que não tinha condições para fazer o mestrado nesta área. Ainda há uma quarta situação, uma aluna que tinha défice de atenção, que estava em ciências farmacêuticas e as

professoras tinham medo nas aulas de química do que ela poderia fazer, porque ela distraia-se como muita facilidade e havia algumas alturas em que ela estava a trabalhar com produtos químicos, "mais uma vez o que é que se improvisou?" uma aluna que tinha dificuldades económicas e que estava um ano mais à frente, foi contratada para servir de monitora e a reitoria o que fez foi pagar as propinas dela. Tudo aquilo que nós ouvimos até agora, foi completo improviso, da parte do ministério, zero respostas, da parte da direção geral do ensino superior, zero respostas, contactos com o ministério anterior ao nosso, zero. Portanto, se perguntarem o que é que nós fazemos até agora, suponho que é o que os colegas têm feito, improvisam, ou seja, olham para a situação, e tentam de alguma forma resolver aquela situação.

Eu, quando comecei a olhar para as pautas dos nossos alunos, comecei a ver não sei quantos asteriscos à frente do número dos alunos, e aparece de tudo um pouco, sendo que eu, dentro da sala de aula, se não tivesse olhado para aquilo, nem sabia quais eram as pessoas que tinham aqueles problemas em particular. Eles próprios, nunca pediram rigorosamente nada.

(RF): Complementando o que o colega disse, lembro o caso do aluno J3, que é o aluno que temos no nosso curso, e a situação aconteceu quando eu era diretor do curso do primeiro ciclo e de facto foi um problema, porque ele faz a transição de curso, ainda por cima, e não há qualquer indicação sobre a situação. Acresce que na pauta, não havia sequer asterisco neste caso, portanto o que é que acontece? Nós tivemos que pedir ao aluno, ao pai do aluno para requerer estatuto de aluno especial, para depois o GAP intervir com recomendações e a partir daí a direção do curso tentar acompanhar, mas depois há alunos como é o caso que têm necessidades permanentes absolutas, de acompanhamento que não estão previstas, nem sinalizadas. Inclusivamente quando vem do curso, anterior da mesma instituição. Isto é um caso paradigmático, que aconteceu e que nos levou até enquanto curso a refletir sobre a situação, em termos de admissão. Isto também tem que ver com as características e especificidade de cada curso. Nós temos um curso com competências a adquirir, com perfil do aluno à saída, e que temos que conseguir cumprir, ora o aluno em questão, não tem capacidade motora no caso, e outra, para conseguir dar cumprimento àquilo que são os requisitos do ponto de vista formativo. Isto é um caso que nós tivemos em mão, e que, entretanto, procuramos já minimizar no âmbito da entrada para o curso. Isto

3

não é ser mais ou menos inclusivo, e acho que todos nós concordamos em termos um regime de inclusão no ensino superior, só que temos também que perceber a especificidade e a natureza de cada curso, e temos que admitir que há alunos que fase à natureza do curso, ou planos de cursos em vigor, que não terão a aptidão para cumprir. Concordo que seja elaborado um plano alternativo, mas para isso é preciso recursos humanos e é preciso que haja uma intervenção efetiva nesse domínio, porque neste momento não existe. Eu, nas pautas que eu tenho recebido enquanto diretor de curso dos nossos cursos, não está lá nada assinalado por defeito, é preciso que o aluno requeira, e depois, é feita a análise pelo GAP, que demora também muito tempo a concretizar-se e depois há algumas recomendações e a direção do curso deve procurar informar os colegas e minimizar a situação.

(M): Na vossa opinião é importante haver a sinalização ao GAP destes alunos para depois acionarem algumas adaptações, é isso?

(RF): É mandatário, é mandatário que assim seja, agora o problema é que o aluno, é inscrito, portanto, inicia o ano letivo sem qualquer indicação para o diretor de curso ou para o corpo docente, portanto iniciamos sem termos informação à priori, como devemos atuar perante um caso específico.

(JC): O caso é consultar o departamento, o curso, primeiro, se a pessoa, tem condições ou não para frequentar o curso, porque uma coisa é o que o GAP diz também, outra coisa é depois o que os próprios professores consideram que é possível ou não fazer. Ou seja, para as pessoas estarem preparadas, tem que saber que vai lá chegar alguém, e neste caso, os alunos já vêm sinalizados do ensino básico e/ou secundário ao longo de vários anos e não se percebe como é que não vem esta comunicação, bom e neste caso até falhou internamente, posteriormente também. Ora, a questão aqui é, antes, tem que haver algum tipo de informação, depois até podem entrar os gabinetes e os cursos. Mas o primeiro ponto é, previamente a universidade ser informada, "atenção, que estas pessoas vão entrar nesse curso porque essa informação já existe".

(IF): E elas utilizam isso também para concorrer. Eu tenho aqui um caso que entrou no ano letivo anterior, porque ela é disléxica, e entrou no curso de engenharia de informática, e a preocupação da mãe era saber se ela teria condições para frequentar o curso, portanto na página do curso também não são indicadas se pessoas com certas dificuldades podem ou não frequentar o mesmo.

4

Na engenharia civil nós temos tido situações que só passado muitos anos em que vimos a saber, já tivemos uma aluna que não ouvia nada, e só depois é que compreendemos porque é que faltava às orais e coisas do género. Tivemos pessoas que tiveram acidente e depois regressaram em cadeiras de rodas, mas na altura a faculdade adaptou-se. E depois temos alunos com outros problemas graves que são difíceis de detetar. Quando o teste vai todo cheio de sangue, porque têm aqueles problemas de estar a apagar tudo para ficar tudo direitinho e perfeito. E outros alunos quando falham o primeiro trabalho já acham que chumbaram e nunca mais aparecem.

(MJ): Eu como diretora de curso desconheço quem é que tem necessidades especiais e como professora também. Chega-me a lista de alunos e desconheço. Acho que durante os anos que lecionei, sempre tive casos que de alguma forma necessitavam de certos cuidados, mas para mim ficou muito mais claro desde que o gabinete de apoio psicológico começou aqui a funcionar. Porque são os próprios alunos que vêm a ter comigo como diretora de curso e como docente, e que dizem que têm ansiedade, que são bipolares, que têm autismo e, portanto, é da parte dos alunos é que eu sei, não é da parte da instituição, isso nunca sei. E está mais evidente depois do COVID e também a partir da criação do gabinete, acho que o gabinete fez um trabalho que as pessoas próprias se abrem, não a todas as pessoas, mesmo os colegas não sabem dessas doenças, mas possivelmente aos professores dirão.

(PS): Em relação à primeira questão original, se havia algum momento em que começaram a aparecer mais, eu acho que na licenciatura em gestão não, não sei, é aleatório, são poucos, a amostra é relativamente pequena, recordo três casos antigos, e talvez dois mais recentes e portanto, não acho que tenha havido assim um momento em que haja uma mudança estrutural. Em relação ao conhecimento, que é outro assunto que estão a tratar, só acrescento que, em relação aos últimos dois casos mais recentes onde já era diretor do curso, num dos casos foi a família que veio à universidade e apresentou o caso antes do início do ano letivo, portanto não foi a instituição mas foi a carolice e empenho da família, a preocupação, e no outro caso, foi na apresentação dos caloiros, portanto no primeiro dia de aulas, em que era visível que a aluna tinha uma deficiência e pronto e nesse caso eu fui ter com ela, mas creio que também não há assim, nem preparação, nem aviso formal sobre estas situações.

5

(M): No caso das ciências de saúde, tem alguma experiência com alguns alunos com necessidades específicas?

(AG1) No nosso caso, e às vezes nós discutimos este assunto. É mais delicada a relação especialmente à medicina. Inclusive até inclusivamente uma deficiência física pode pôr em causa, a aptidão depois e o acesso ao contexto profissional porque há limitações. E já tivemos casos desses. Quer a competência social, uma vez que falamos de pessoas que vão ser profissionais de saúde que têm que ter alguma, quer depois parte, por exemplo, da motricidade fina, pronto, já tivemos esses problemas. Enfim, na verdade, não temos resposta, porque eu acho que, nós enquanto instituição na verdade não estamos a fazer nada, não estamos a fazer nada, portanto, é assim há alguns mínimos que são exigidos, em alguns cursos, portanto tem que haver por exemplo um atestado de aptidão, mas em outros não. Depois as pessoas chegam, e isto às vezes conversa-se entre os colegas, mas mesmo a própria faculdade e a própria universidade não têm uma resposta para isto. Eu questiono enquanto professora se nós não andamos a enganar muitas vezes os alunos que entram nalguns cursos, porque eles vão poder fazer parte, mas não vão, não têm um curso, não têm todas as saídas profissionais como os outros. E eu realmente não sei, também não sei o que podemos fazer, mas não sei se devemos tentar à entrada ou se devemos simplesmente abrir e dizer "isto é assim, agora entram, mas e depois, não é?" Nós temos uma responsabilidade muito grande e como é que nós vamos formar alguém para ser médico se ele não consegue fazer uma avaliação física a outra pessoa. Estas questões para mim, são extremamente importantes, mas não as vejo discutidas.

(M): A este propósito gostava de vos perguntar o que é que pensam sobre certificações alternativas e mais profissionalizantes, para estes alunos?

(JC): Não é só para estes alunos, acho que é para todos os alunos. Nós olhamos para uma turma hoje, independentemente de eles terem algum problema ou não, há nitidamente alunos que não deviam estar ali, deviam estar noutra coisa qualquer. Só que nós temos um sistema que empurra as pessoas todas para os mesmos locais independentemente deles até gostarem às vezes daquilo que estão a fazer, que é isso que cada vez é mais chocante. Os alunos, pronto, ditos normais, não é, que fizeram o ensino dito normal, ou alunos que logo no secundário fizeram um percurso alternativo, foram para um curso profissional, porque perceberam que tinham ali algumas falhas de algumas matérias e depois fazem a curva toda

ao contrário, fazem o ensino profissional, fazem o CDESP, depois entram para uma licenciatura qualquer e depois quando nós damos por eles, já estão aqui a fazer um mestrado ou outra coisa qualquer, ou seja, eu acho que o sistema em si é que poderá não estar bem organizado, a pressão pode ser dos pais, pode ser uma pressão social, mas na verdade neste momento as pessoas acabam por desembocar todas, exatamente no mesmo sítio, quando nitidamente não era essa a vocação deles. Nesse caso, eu nem sequer acho que tem a ver com a questão da pessoa ter algum tipo de limitação, seja ela qual for, se a pessoa for invisual ou ambliope, que é o caso dessa nossa aluna, ela não tem limitação rigorosamente nenhuma, aquela limitação física não representa rigorosamente nada, ela foi, sempre, a melhor aluna da turma. Portanto, o que eu acho é que é assim, há diferentes tipos de limitações também, nos alunos e há a adequação depois a cada uma das áreas. E quando nós falamos de quem é invisual ou ambliope é uma situação e depois temos estes outros tipos de défices, de atenção por exemplo, que são coisas estranhas que começaram a aparecer dentro das salas de aula que essas é que são difíceis de explicar e que eu às vezes fico com uma sensação, é uma coisa muito pessoal, que isto são pressões que os pais vão fazendo ao longo do tempo, para que esses alunos tenham algum tipo de facilidade. Agora eu pergunto, já nem vamos à medicina, vamos para o jornalismo, "ok, ele tem uma limitação, não pode ser médico. Eu costumo dizer isto," um médico mata um de cada vez, um jornalista mata logo uma quantidade deles" se errar naquilo que está a dizer e criar o pânico. Então uma pessoa com défice de atenção, pode agora ficar a escrever uma notícia e depois aquilo é publicado e entra tudo em pânico por causa de alguém, pode atingir o Presidente da República, o primeiro ministro ou alguém a dizer que a empresa x entrou em colapso, se ele escreveu aquilo as pessoas acreditam e vamos por aí à frente, portanto, não é uma questão de áreas, em todas as áreas isto vai acontecer. Agora eu acho que há determinadas limitações, que às vezes até são mais físicas que são menos complicadas digamos assim, em termos de progressão daquilo que eles querem fazer, do que outras que nos têm aparecido ultimamente e com as quais nós também não sabemos lidar, a questão é mesmo esta, nós não sabemos lidar.

(IF): O João está a tocar num aspeto que eu acho muito relevante, tendo em conta o tema do trabalho, porque aqui na universidade nós temos múltiplos "eus", existem pessoas que vêm de famílias completamente estruturadas, estudar ao

7

lado de alunos que sempre tiveram acompanhamento no sentido de serem pessoas socialmente desfavorecidas. Isto do ponto de vista da educação, depois vemos a mesma coisa no ponto de vista do poder económico e temos pessoas sem nada e temos outras com culturas diferentes, religiões diferentes. Não é negativo, acho que é uma situação quase única no país e, portanto, um bom laboratório para se estudar. O que acontece é que, uma situação dessas, eu julgo que não é tanto uma inclusão, é mais, a multiplicidade que tem que ser gerida. Eu estou a entender que o que interessa é ver como é que a inclusão é o meio de chegar à diversidade, à comunidade, por assim dizer. A experiência que tenho aqui na universidade é que o caminho para essa transformação, parte de um problema que é a multiplicidade, para chegar à diversidade e a inclusão é um dos caminhos.
(M): E na universidade o que é que consideram que tem sido feito para proporcionar um ensino mais inclusivo? Já vimos aqui algumas limitações, alguns constrangimentos, mas conseguem identificar algumas práticas, boas práticas de inclusão, além do improviso?
(MJ): Eu acho que o gabinete de apoio psicológico tem sido uma boa prática. Considero que está subdimensionado, há uma grande falta de pessoas que possam atender, sei que há muita gente em lista de espera, há pessoas que passaram a ter consultas, que eram mensais, passaram, aliás, que eram semanais passaram a mensais, mas acho que falta muita gente para dar esse apoio. Mas também falta a nível de estrutura, também muita coisa a ser feito, pelo menos dar a conhecer determinados casos e não serem os alunos a se apresentarem com esses casos, mas nós, acho que deveríamos saber das patologias ou dos problemas que têm essas pessoas. porque por vezes é difícil saber lidar com elas. A primeira aluna bipolar que tive nem sabia o que era bipolar e a aluna assustava-me porque entrava no meu gabinete com estados de crise porque um professor falou mais alto e achava que o meu gabinete era o refúgio dela e não sabia como lidar com ela e tive que pedir ajuda a um profissional que me explicasse como havia de lidar com essa pessoa, e por vezes tinha que fechar a porta do gabinete com o receio que elas me entrassem pelo gabinete adentro e é difícil lidar com pessoas com certas situações, quando não se sabe. Agora, quando entram estas pessoas para este sistema, também o que é que é depois, não só feito, mas estamos aqui a constatar que se põem em causa algumas das situações, se devem sair do sistema com a licenciatura neste caso, ou com o mestrado. E se são competências a ter em

8

conta aquilo que adquirem ao longo do próprio processo, mas quando nós temos pessoas à nossa frente, eu acho que devemos fazer tudo para que haja uma aprendizagem, e que essas pessoas se interessem pelas matérias e que possam ser boas profissionais. No futuro, acho que não me cabe a mim decidir qual será depois o papel delas na sociedade, mas quando estão nas minhas mãos eu faço todo o possível para que sejam bons alunos e que tenham resultados, é isso que eu faço.

(RF): Só para complementar e reforçar porque, acho que é um problema a montante e um problema também um pouco sistémico. Tem a ver também com o ensino profissional por exemplo, atrás, não cumprir a sua missão também nas escolas. Se cumprisse a sua missão nas escolas provavelmente, não teríamos, essa questão, não seria colocada ao nível do ensino superior. Depois ao nível dos critérios de avaliação e das práticas inovadoras. O problema está sempre no ponto inicial. Será que o aluno, deve estar no curso que escolheu estar, não há qualquer critério de, em alguns casos não há critério da admissão, mas, voltando ao caso do J3. O aluno vai estar habilitado profissionalmente, mas o que é facto é, que pelo menos uma lecionação de uma aula de natação por exemplo, ele não oferece nenhum pressuposto básico de segurança, por exemplo. Portanto isto não é um problema do professor querer ter, ou querer ser competente no âmbito da inovação pedagógica, acho que procuramos isso e procuramos as melhores práticas pedagógicas para cada contexto particular, é uma questão de adequação, e de perceber se o aluno deve estar, onde escolhe estar ou se há limitações impostas pela sua patologia, que deveria existir a montante outro tipo de enquadramento.

(M): Mas a universidade deveria estipular pré-requisitos de ingresso para a frequência de determinado curso?

(RF): Por exemplo, perante este caso em concreto, entendemos nós, comissão científica, incluir um pré-requisito da admissão, para salvaguardar a autenticidade daquilo que são as competências do curso e o perfil do aluno que procuramos formar. Porque nós, ao habilitarmos o J3 ou outro aluno qualquer, no âmbito daquilo que são as competências do curso, estamos um pouco a enganá-lo naquilo que é a habilitação profissional para o exercício da função, nós estamos a habilitá-lo, mas de facto, ele não consegue cumprir com aquilo que está, determinado. Tivemos que alterar algumas critérios de algumas UC, foi tudo

9

ponderado, como é óbvio, porque ele não conseguiria aprovação, portanto foi feito esse esforço, percebendo que na nossa área há múltiplas dimensões do ponto de vista da prática profissional, mas aquilo que o habilita neste momento, a forma como o plano de estudos está elaborado, a forma como nós nos propomos a cumpri-lo, não dá lugar a todos, e isto é o ponto, e não é ser mais ou menos inclusivo, é procurar ser realista naquilo que é, naquilo que o curso tem para oferecer.

(AG1) Na verdade, será que um aluno, será que um jovem adulto não pode entrar num curso, fazer o curso, adquirir aquelas competências mesmo que não esteja apto para todas as saídas? Ou seja, no caso do médico, há tantas especialidades. Há, anatomia patológica, por exemplo e podem tirar o curso e não serem médicos, não é? Há aqui a dúvida, "vamos fechar ou vamos abrir dizendo "a realidade é esta, não é?" E eu, acho que este assunto não está a ser discutido nas escolas médicas, mas é um assunto que depois na prática há quem, tem que resolver os problemas, definir os critérios de avaliação, e que assumir a responsabilidade de estar a formar alguém que não vai ter as competências que devia. Nós é que temos que, de facto, pensar no assunto. Eu acho que este é um assunto muito delicado.

(JC): Uma coisa é, se depois as pessoas têm as competências ou não que os outros têm, mas eu acho que é uma coisa, aí que entra a questão da inclusão, mas o que é que isso custa aos outros todos? Quando nós temos uma turma com quarenta ou cinquenta pessoas que vão a determinado ritmo, e temos um ou dois que vão a ritmo mais lento. O nosso esforço não é suficiente para fazer isso, e daí que eu tenha dito que eventualmente tenha que haver escolas de referência. Agora imaginemos que temos quarenta que vão a um ritmo, e depois temos três ou quatro dentro da turma que têm patologias diferentes. Cada um tem uma diferente, o professor continua a ser o mesmo, não pode prejudicar aquele, não se pode dedicar inteiramente a este porque nem sabe resolver aquelas questões, nem tem tempo para fazer aquilo como nós sabemos, e é aí que eu acho que a questão é complicada, porque nós para ajudarmos estes podemos estar a prejudicar os outros.

(MJ): O João estava a dizer quanto é que isto não custa nas turmas e quanto não custa no professor porque tem que se dar muito mais acompanhamento tutorial e dedicar-se muito mais a estes alunos, porque são casos específicos, e depois o número de alunos por turma também depois complica, não é?

10

(JC): Agora, imagina se tivesse o mesmo número de alunos na turma, mas se estes quatro ou cinco tivessem a mesma coisa, tu tinhas aquele conhecimento e conseguias levar aqueles, à mesma velocidade. Agora se eles são completamente diferentes torna-se mais difícil. No secundário, eles resolvem facilmente, têm lá a lei 54 e depois no fim combina-se tudo, o conselho de turma vota, às vezes contra a vontade da própria professora, aqui é diferente, nós aqui não chegámos a esse ponto. Em muitas situações é assim que as coisas se vão avançando, empurrados pelo outro, e depois quando chegam cá acima, vocês que nem sabem que os vão receber, resolvem.

(IF); Sim. Aqui na universidade, quando eu vim pra cá trabalhar encontrei algo, que era inovador, e ultimamente, pelo menos nas engenharias tem caído um pouco, que são os núcleos de estudantes. Para mim, é a forma mais adequada de incluir o estudante que venha com várias limitações, e não estou a falar só das físicas, estou a falar sociais. Por exemplo as tutorias de pares, se for bem alinhado também é relevante, sim. Mas, as equipas precisariam de incluir pelo menos um estudante entendido no assunto.

(M): Tocaram aqui em dois pontos que eu não queria deixar de passar novamente por eles, aquela questão do perfil à saída dos cursos e outra tem a ver com a questão da formação que a MJ tocou. Sentem-se, de facto, limitados, em termos de formação, para lidarem com este tipo de alunos em contexto de sala de aula e fora dela?

(MJ): Sim, eu sinto falta de formação e de conhecimento sobre determinadas situações. Por exemplo, tenho casos de autistas que não tenho qualquer problema e até consigo lidar bem, são pessoas muito focadas e trabalhadoras e até têm propósitos de aprendizagem, mas outras situações que tenho dificuldade. Por exemplo, casos de ansiedade já não e outros tipos de situações que são mesmo os próprios alunos que se abrem e dizem que têm, e depois eu fico a pensar mas como é que eu vou fazer, "tenho esquizofrenia" mas o que é isso, e tenho que perguntar sempre a pessoas para me dizerem como é vou lidar com estes alunos, naqueles primeiros socorros, nos primeiros contatos, não é, mas nos primeiros contactos, porque depois também é tentar de alguma forma, por desconhecimento meu e não saber como hei-de lidar, encaminhá-los para o gabinete, falar com pessoas internamente saber como se há-de fazer e mandar emails. Mas ao fim ao cabo é tentar que alguém resolva porque eu própria sinto-

11

me incapaz disso, sinto falta de formação e de conhecimento da parte da instituição porque quem fala, já tem um espírito de abertura, agora há muita gente que não fala e a gente vê na sala de aula por determinados comportamentos que há ali alguma coisa que não está bem, mas não sabemos bem o que é. Eu pelo menos não sei bem o que é.

(AG1): Há tempos tivemos uma sessão promovida pela vice-reitoria de ensino, e em que já não sei já nem me lembro como é que se chamava, mas havia vários docentes da nossa faculdade e o ponto que foi referido, foi precisamente, a identificação. Nós nem sabemos, às vezes não fazemos ideia, que aquela pessoa que está à nossa frente, com aquelas características o que é que poderá ser, não é? E todos que ali estavam de alguma maneira sentiam necessidade, não é substituir ninguém, mas é ter algum conhecimento, principalmente e saber lidar com a situação.

(MJ): Sim, por exemplo, uma aluna disléxica, agora na altura desta parte da entrega da dissertação, enviei uns comentários, depois passado dois dias achei que devia enviar ainda outros, que não estavam bem, e ela disse, "professora não devia ter feito isso porque eu sou disléxica e tem que ser tudo de uma vez". E eu fiquei a olhar, nem sabia que tinha que ser tudo de uma vez, e disse, "não, mas aquela parte eu tinha lido há tempos, mas agora voltei a reler e não está correto, e não podes entregar dia onze, vai ter que ser para mais tarde", e ela fez um filme. Pronto, e a gente fica sem saber, eu nunca soube que ela era dislexia, e eu fico a questionar, "mas será que aquele problema que ela tem pode afetar o facto de eu não enviar tudo de uma vez e enviar duas vezes?" Fica-se assim com o menino nas mãos. Em contexto de sala de aula não tenho qualquer problema, porque ninguém se expressa em contexto de sala de aula, é só individualmente. Em contexto de sala de aula, uma aluna com ansiedade é capaz de sair da sala e entra várias vezes, mas eu já sei que tem, não me perturba. Uma aluna bipolar pede para estar atrás dela nos testes ou fazer vigilâncias com outros professores, eu faço essas vigilâncias, mas essa aluna por exemplo já saiu e já é licenciada.

(M): PS sei que esteve com o J2, como é que a diferenciação pedagógica se processou relativamente a ele?

(PS): Pois, várias coisas posso dizer sobre isso. Ele veio com relatórios, isto é, nós sabíamos à partida o que é que o ensino secundário tinha feito em relação a ele, porque os pais nos tinham entregue essa informação. Depois o gabinete de apoio

12

psicológico, eu creio que o gabinete apoio psicológico acho que não foi definitivo em relação às medidas. Eu recordo-me que não eram imperativas e fomos nós, no âmbito do curso, que fomos apurando as necessidades específicas dele de facto, tendo em conta o que sabíamos dele e depois a prática em concreto, porque ele vinha com alguma sugestão de que não podia ser avaliado, como ele tinha dificuldade de escrever, a motricidade fina era muito difícil no caso dele, portanto que ele não devia escrever textos longos, devia responder com questões de escolha múltipla, que era muito mais fácil, mas isso não funcionava bem, era mais difícil em geral, quando os professores colocavam textos de escolha múltipla, ele tinha piores resultados. Especialmente em matemática que não era preciso escrever longos textos, em algumas disciplinas quantitativas, nós vimos que a escolha múltipla claramente não é uma boa solução para ele e fomos apurando. Isto para dizer que fomos apurando, quanto tempo a mais é que ele precisava, e portanto, foi ao longo do tempo que nós fomos apurando e partilhando uns com os outros, através de mim, o que é que se estava a fazer, quais eram as práticas que os colegas estavam a fazer. O que é que eu posso acrescentar tanta coisa para dizer, o que é que eu posso acrescentar, por exemplo que alguns colegas ficaram chocados quando se abriu a possibilidade das aulas serem gravadas, porque ele tinha dificuldade em tomar nota, notei que para ele era muito difícil, e então uma solução óbvia era, porque não deixá-lo gravar as aulas e depois lá em casa ia ouvi-las, para ele era trabalho adicional. Mas havia colegas docentes muito chocados, ficaram muito chocados com a possibilidade. Então teve que se pedir com muita diplomacia e primeiro garantir que era só áudio, mas eu acho que conseguimos.

(M): E o diretor do curso tem um papel importante em sensibilizar o grupo dos professores?

(PS): Eu acho que sim, eu acho que sim. E partilhar essas práticas que os outros estão a fazer, porque quando nós sabemos que um colega deu mais uma hora ao aluno, é mais fácil para o outro colega sente-se também na obrigação de dar essa hora a mais. Agora, também acho que, tínhamos esse peso em nós, de decidir o que é que fazia a justiça, portanto nós não queremos beneficiar, nós queremos colocá-lo num patamar de igualdade, não é? Ultrapassar os problemas dele, e isso estava, esse peso estava em cima de nós, como está agora com outra aluna que temos agora, e saber o que é que ela precisa para estar num patamar de igualdade, e de facto nós vamos aprendendo, não é? Ao conhecer a aluna, saber quanto

tempo é que ela precisa e se ela entrega logo a seguir aos outros, talvez não precise de muito mais tempo, portanto vamos experimentando. Sobre a identificação das situações, há também uma vergonha das famílias em sinalizarem os próprios filhos. Se há situações em que são défices de atenção, e se calhar não merecia ser uma necessidade específica, depois há casos em que as pessoas têm vergonha, de dizer que o seu filho tem uma necessidade específica, tem uma deficiência, e é por isso que eles aparecem não sinalizados também por isso, porque as próprias famílias não querem que eles tenham tratamento diferente, "como é que é a integração, se ele vem com um rótulo de deficiente?" E os pais não querem, querem que ele seja igual aos outros, portanto essa também é uma questão.

(JC): A minha experiência é o contrário. São os pais que querem e os filhos é que não querem. Tenho mais essa experiência. Os pais pressionem e os miúdos é que não querem que isso seja divulgado para não serem estigmatizados.

(M): Relativamente ao J3, que tipo de adaptações é que vocês proporcionaram, para ele conseguir também cumprir com os requisitos de avaliação?

(RF): As adaptações foram essencialmente ao nível de critérios de avaliação por exemplo, no caso das cadeiras e das unidades curriculares de cariz prático, obviamente que ele não podia, não podia, estava impossibilitado de realizar essas avaliações práticas e foram transformadas em avaliações de cariz teórico, por exemplo. Depois ele tem alguma dificuldade em verbalizar também, ele é sistematicamente acompanhado por uma assistente social, eu não sei se em psicologia isso acontecia, mas na transição para desporto, ele é acompanhado por uma, por uma assistência social que, e que também, criou alguns problemas do ponto de vista da equidade na avaliação, porque no fundo era ela que escrevia inicialmente as respostas do J3. Entretanto isso também foi repensado e ajustámos para avaliações orais, dentro daquilo que era a possibilidade de verbalização dele. Tivemos que adaptar também à avaliação para não haver interferência por parte da assistência social. No fundo, assistindo às aulas, tinha um conjunto alargado de informação e podia interferir diretamente naquilo que eram as avaliações. E depois claro fomos adaptando em função das especificidades do aluno, mas o problema maior, foi e é, em relação às unidades curriculares de cariz mais prático. E tivemos que inverter a lógica, relativamente à avaliação do J3.

(M): E como é que os colegas veem essas adaptações? Tem que haver também

um trabalho de sensibilização?

(PS): Nunca senti uma sensação de que alguém estava a ser beneficiado, eles ignoravam, achavam pacífico. Correu sempre bem.

(M): No caso da I1 como era a reação dos colegas? Pois no caso da I1 nunca houve assim grandes adaptações, não é?

(JC): Como a limitação era física foi só conseguir o aparelho que lhe permitia ver no quadro como os outros, ali não se notava rigorosamente nada, a não ser o facto da turma ter sempre aulas na mesma sala, porque era onde estava aquele dispositivo. O dispositivo, que era bastante grande, tinha que ficar naquele sítio, só por isso, mas ali, não se notava rigorosamente nada. Mas, chegámos àquela questão inicial que eu estava a falar de haver uma especialização das escolas em determinados casos. Lá está, aquilo que a MJ estava a dizer, uma coisa é aquilo que ela aprendeu naqueles casos em particular, se agora em três anos não aparecer ninguém ela vai esquecer e, entretanto, vão aparecer outros casos. e vai misturar aquilo tudo. Se a escola fosse uma escola de referência para determinadas patologias, as pessoas todos os anos acontecia aquilo, e portanto, aprendiam e iam aperfeiçoando. Claro, isto depois pode trazer outros problemas a montante, "ok, o aluno é do Porto e tem que ir pra aí". Mas isso é um problema do ministério e do governo central. Agora, eu acho que todos ganhavam, os professores, os alunos, a turma, se houvesse escolas de referência para diferentes situações.

(M): Na medicina, aquela questão do contingente especial, tem alguma perceção relativamente a isso ou aos benefícios que esses alunos podem ter no ingresso?

(AG1): Eu não sei se eles, estes alunos são alunos com problemas, se vêm referenciados, se entraram por contingente especial, não tenho acesso a isso. Mas há sempre um conjunto de alunos muito mais particulares e que normalmente são esses alunos que nos esgotam, tiram muito tempo e nós acabamos por ficar ali presos, preocupados, perder imenso tempo, fazer mais uma avaliação, pronto, mas eu não sei identificar. São contingentes especiais, mas não relativos aos alunos com necessidades educativas especiais. Os alunos que nos chegam, são pessoas obviamente sem dificuldade nenhuma, mas que têm um *background* completamente diferente. E nós temos uma obrigação de os acolher, mas estamos a ficar com estes alunos sistematicamente no primeiro ano. São alunos sobretudo dos PALOPS. Nós tentamos olhar para eles de forma diferente no sentido de ver,

15

dar uma especial atenção, mas, este ano percebemos claramente que tem que ser um apoio muito dirigido, algum apoio na física, na matemática, na química. E eu gostava só de falar no esforço que nós temos feito, estamos a tentar começar um programa de apoio, onde os alunos se apoiam uns aos outros, estamos a fazer essa experiência.

(M): Antes de passar às perguntas conclusivas queria ainda voltar ali ao professor PS, relativamente ao J2, estava a dizer que gostarias ainda de acrescentar algumas informações relativamente a ele?

(PS): Sim, nós adaptamo-nos ligeiramente, ele tinha que estar mais perto do quadro, portanto nós colocávamos o aluno numa mesa especial, ele tinha dificuldades na coluna, portanto, colocámos numa cadeira melhor. Fizemos o horário para estar concentrado em algumas salas, onde estavam essas cadeiras e essas mesas, portanto a faculdade adaptou-se. Enfim, mas o que eu acho interessante é que no início eram só dificuldades de organização. Queria-se uma cadeira especial, não havia, queria-se começar as aulas com as mesas em certos sítios, não estavam lá. E isso só começou a ser ultrapassado e as coisas só começaram a funcionar bem, no início do semestre, e os problemas a serem resolvidos, quando se criou uma rede de apoio dentro da faculdade e para as pessoas que o conheciam, e que estavam motivadas, passou a ser um caso humano, não era uma pessoa qualquer, era o J2, e então entre os funcionários da portaria e os funcionários do secretariado quando eles começaram a conhecer o caso humano dele, depois tudo funcionava melhor. Portanto, criou-se aqui uma rede de suporte, e havia sempre alguém para ajudá-lo, se era preciso alguma coisa. Era sempre na base da boa vontade, do improviso e do humanismo de vê-lo como um caso humano.

(M): Queria ainda perguntar-vos qual é que é vossa opinião relativamente à pertinência de realização destes estudos a propósito da inclusão destes alunos no ensino superior e, neste caso concreto, sobre esta universidade? Acham que são estudos importantes pertinentes?

(JC): São importantes e inclusivamente em Portugal, eu tenho a certeza absoluta que há cursos especificamente dedicados a estas situações e que certamente devem estar a produzir muita investigação sobre o caso. Mas a questão é a seguinte: "o que é que é feito com essa investigação?", ou seja, se isso chega ou não a quem tem que decidir, é isso que me parece, certo? Porque os estudos

existam? Claro que é positivo. Agora, tem que se saber se de alguma forma eles chegaram aos ministérios, de maneira a que eles olhem para aquilo que são as conclusões dos estudos e que façam qualquer coisa, e isso parece-me que não tem acontecido. Eu penso que não será por falta de estudos, porque alguns desses cursos existem há mais de dez anos e, no entanto, nós não, eu pelo menos não tenho, não vi nos últimos anos nenhuma melhoria em relação a isto porque, as pessoas que ficam sensibilizadas com as questões, tentam resolvê-las da melhor maneira. Parece-me que as coisas têm que começar a ser resolvidas, mais lá atrás. Nós aqui, improvisamos. Tentamos resolver alguns casos, outros passam-nos ao lado, e por isso é que nós conseguimos identificar alguns deles. Agora é preciso começar lá atrás. Pergunta objetiva, "é interessante? é", agora falta o passo seguinte. Como é que nós vamos conseguir fazer chegar isto a quem toma as medidas, a quem legisla.

(M): E a nível institucional?

(JC): Acho que a instituição não pode fazer muito mais, quer dizer, não pode por exemplo ter cinquenta pessoas numa biblioteca, quer dizer, agora falta espaço à biblioteca, claro, mas ela não pode estar sobredimensionada para depois ser utilizada pela maioria dos alunos apenas naquele período. O gabinete é igual, pois as pessoas que trabalham lá têm que estar especializadas em determinados casos. Eu continuo a achar que o que tem que haver é escolas de referência para determinadas situações. Nós temos aquele gabinete para os casos que aparecem todos os dias, mais ligados à psicologia, ora, estes outros casos que nós estávamos aqui a falar, tem que ser por escolas de referência que estudam esses casos, que têm equipas específicas para isso, e que preparam os seus professores para esses casos em particular e a própria universidade vai ter equipamentos e vai-se preparado para essas situações. Enquanto nós tivermos toda esta panóplia de casos que cada vez são mais, e que mistura aquilo que nós sabemos, que é a pressão dos pais, com outras coisas que nós sabemos que são verdadeiramente problemas, nós não vamos conseguir resolver e estamos a prejudicar esses alunos, o resto da turma toda e a desgastarmo-nos a nós próprios.

(M): Portanto, a criação de universidades de referência, articulação entre a investigação e quem legisla e também a articulação na passagem do secundário para o ensino superior, são estes os maiores desafios identificados. Querem apontar mais?

17

(IF): Enquanto estudo, acho que vai ser muito benéfico o contributo para encontrar o meio de transformar o problema na diversidade, tal como a televisão e as artes há uns anos atrás foram a solução para nós hoje termos mais ou menos a tal plena democracia, é importante, penso eu, encontrar qual é que é o meio que vai permitir chegar à plena diversidade, essa tal comunidade que nós aqui falámos. Eu vindo do ministério acho bastante difícil, porque hoje vivemos no meio de fragmentos, o nosso ambiente é fragmentado, se não houver o conhecimento do caso, se não houver esse conhecimento do caso, como estavas a referir, que envolve as pessoas, a sensibilização das pessoas. As soluções têm que ser mais locais., mais no contexto.

(M): Não sei se querem acrescentar mais alguma coisa relativamente a este tema?

(AG1): Apesar de tudo eu acho que a universidade podia fazer algumas coisas por exemplo, o gabinete de apoio psicológico de facto, se tivesse um maior número de psicólogos a trabalhar, mesmo que houvesse altos e baixos, na verdade há aqui apoio que se pode fazer até de prevenção e que isso não é muito trabalhado. E eu acho que podia ser interessante trabalhar-se assim. Já começaram a haver uma ou outra iniciativa, mas quer dizer, não estou a dizer, obviamente agora vamos contratar cinquenta psicólogos, não é isso, mas se houvesse um grupo que conseguia dar resposta às necessidades das consultas de psicologia clínica, mas que também auxiliasse os professores em algumas questões e fizesse algumas ações de prevenção, eu acho que era muito interessante, não é? Não resolvia tudo, mas, acho que podia ser uma boa ferramenta para nós e para os alunos.

(JC): Estamos a falar de um gabinete que tinha zero pessoas há um ano. Neste momento não sei quantas pessoas lá trabalham, mas é uma ou duas permanentemente.

(AG1): São notoriamente insuficiente, porque às vezes os alunos comentam e percebe-se que não conseguem consultas no tempo em que o apoio é necessário.

(IF): Nós estamos a falar do gabinete de apoio psicológico, mas temos outras estruturas, que são igualmente importantes ou se calhar mais, que têm a ver com a promoção da igualdade. É claro que, esses candidatos têm que ter muitos cuidados, porque depois quebram as expectativas das pessoas. Eu tenho um caso particular de uma aluna de doutoramento que vem da Argélia, e pela evolução

18

dos acontecimentos ela de certa forma, não é apoiada pelo pelos pais, porque acha que na Europa têm dificuldades de educação. Então nos primeiros meses que cá esteve, houve um evento da universidade sobre a mulher na ciência, nas engenharias, ou algo do género, e o cartaz tinha lá uma imagem de quatro ou cinco raparigas uma de cor, outra de véu e ela tirou foto aquilo e enviou para a família toda que tem na França e na Argélia e disse-lhes, "estão a ver, estão a ver esta universidade" e veio pedir-me muito para participar no evento e lá fizemos o cartaz com a investigação dela. Moral da história, passou a comitiva foi interpelar duas ou três alunas que eram conhecidas em português e a aluna ficou ao cantinho sem qualquer visibilidade.

(M): Há outras estruturas na universidade que podem contribuir este caminho da inclusão?

(IF): Sim, mas têm que ter um pouco de cabeça, porque as pessoas estão sempre à procura de ver o "eu" delas, não pode ser aquela coisinha de muito lindo, nem o espírito de caridade, tem que ser algo que eles devem valorizar.

(RF): Só para complementar e reforçar, assim como sabes, como no ensino básico e secundário, por exemplo, há equipas especializadas de intervenção. Portanto, o ónus não estará no professor ou na turma, há equipas especializadas de intervenção, também se impunha que neste contexto, existisse ou universidades especializadas numa determinada área de intervenção ou saber lidar com uma determinada área de intervenção e não colocar o ónus na incapacidade ou o ónus na necessidade de capacitar os docentes para fazer face a esse nível, porque é impensável, porque mesmo que estejam todas identificadas, mesmo que o professor tivesse identificado todas as situações e todas as patologias, era humanamente impossível, conseguir chegar a todas. Numa lógica de intervenção terão que ser equipas especializadas ou então como já foi referido, universidades de referência.

(M): Não sei se querem acrescentar mais alguma coisa, resta-me agradecer mais uma vez a vossa disponibilidade e o vosso tempo para a participação nesta sessão e o vosso contributo valioso para a investigação. Obrigada!

19

GRUPO FOCAL 2

Moderadora **(M):** Boa tarde! Em primeiro lugar queria agradecer a vossa disponibilidade para participar nesta investigação, manifestada desde o primeiro momento, quando apresentei os seus objetivos, e também agradecer o facto de terem disponibilizado para a gravação áudio e vídeo desta sessão e fornecer os vossos dados biográficos. A sessão irá dividir-se essencialmente em três partes, uma relacionada com a experiência do docente com estudantes com NE, outra sobre o acesso destes estudantes ao ensino superior e uma última relacionada com as condições de permanência dos mesmos no ensino superior e a instituição de ensino em estudo.

Vou pedir para se apresentarem, para o grupo se conhecer minimamente e depois vou lançar tópicos de discussão para os quais peço que todos os elementos façam as suas apreciações e comentários.

(M): Conseguem identificar quando é que começou a haver uma maior afluência de alunos com NE ao ensino superior?

(TL): Tenho-me apercebido de algumas situações, alguns alunos com limitações auditivas, uns que usam aparelho, outros que não e têm uma certa dificuldade em pedir ajuda, têm vergonha. E outras situações que nos apercebemos e que não sabemos muito bem o que é que estará ali por detrás. E tenho vindo a aperceber-me que nos últimos tempos, as coisas têm vindo a piorar bastante. Antes da pandemia havia situações, estavam reportadas, estavam identificadas pelo GAP, gabinete de apoio ao alunos, mas pós pandemia, há também situações que estão identificadas, há necessidade educativas especiais e necessidade de saúde especiais, mas há muita coisa que não está identificada e que eu perceciono, pois são turmas relativamente pequenas, de trinte e poucos alunos e acabamos por ter oportunidade de os conhecer um bocadinho, não é, e pós pandemia tem sido quase efeito de bola de neve, todos os anos há mais outro, mais outro,...

1

(MA): Nunca tive, e neste momento também não tenho, conhecimento que haja nenhuma situação, que esteja reportada, pelo menos, não, não foi reportado aos docentes, não é? Porque à partida é ao diretor do curso que é contactado, não sei como é nos vossos casos.

(TL): Nós somos contactados e temos que reportar ao diretor de curso que há aquela situação e quais é que são as recomendações.

(MA): No meu caso, quer no departamento de arquitetura, quer de engenharia, nunca me foi reportada nenhuma situação de algum aluno que tenha sido sinalizado.

(AT): É um fator protetor.

(TL): Outra coisa que também reparei, é que, e também como diretor de curso tenho essa informação, antes de ser diretora de curso eu sabia que havia uma nota no nome dos alunos nos serviços académicos do balcão virtual, chamava a atenção e tentava perceber o porquê de aquilo estar ali. Às vezes tentava falar com o aluno, sem ser à frente dos colegas para perceber qual era a necessidade que ele tinha e o que é que eu podia fazer. Noto, também, agora, que temos acesso a mais informação, é-nos comunicada e acho que mesmo assim o gabinete de apoio psicológico, já está a funcionar de uma forma diferente, também está a dar um apoio diferente.

(AG2): Apesar da minha carreira longa, não tenho tido muitos casos. Dos casos que tive de alunos com necessidades educativas especiais eram necessidades físicas. Num caso, era uma menina, já foi há muitos anos, era um caso de uma menina que tinha paramiloidose e que já faleceu e vinha às aulas acompanhada com a mãe. Não conseguia comunicar, mas conseguia escrever e fazer os seus testes e acho que foi muito bem acolhida aqui na universidade e fez toda a sua licenciatura. Foi aqui ainda neste polo, já foi mesmo há muito tempo. Mais recentemente tivemos uma aluna, creio que é ambliope, que tem uma visão muito, muito baixa, não é cega, literalmente, mas tem baixíssima visão e fizeram-se algumas adaptações na FAL (Faculdade de Artes e Letras) para a acolher. Outro tipo de dificuldades, dislexias, dificuldades que não se manifestam fisicamente e que não são visíveis, nunca tive contacto e nunca me foi reportado. Imagino que não existam alunos no curso com esses problemas. A propósito da questão da pandemia, nota-se após a pandemia que, por vezes, há alunos com dificuldades, mas isso não sei se se enquadra nas necessidades educativas especiais, depressão

ou outras necessidades de saúde mental em que é o próprio que reporta. Não são reportes oficiais, no fundo são os alunos que reportam.

(AT): Muitas vezes, o que eu sinto é que existem alguns alunos que têm alguma necessidade, mas que não pediram este estatuto (NEE), não é? Mas que podem pedir e isto dificulta. Nós temos conhecimento das situações, mas até que ponto é que podemos atender a elas dado não estarem reportadas na universidade formalmente? Pronto é complicado.

(AG2): Haverá possivelmente também algum estigma, relativamente a essas questões, questões de saúde mental e que levará as pessoas a não, não reportarem.

(AT): Ou até por desconhecimento.

(TL): Conheci a situação de um aluno que foram os pais que me reportaram, uma coisa estranha. Eu percebi que havia qualquer coisa que não estava bem, falei com a representante de ano, já era o terceiro ano, já era colega dele algum tempo e disse que havia efetivamente qualquer coisa, mas não sabia o que é que era. Depois, já não sei como é que aquilo foi, recebi um email dos pais, muito preocupados. Mandaram-me relatórios médicos, como se eu fosse perceber alguma coisa daquilo do foro psiquiátrico. O aluno recusava-se a ir ao gabinete e a requerer o estatuto. Não queria ser tratado de forma diferente. Tínhamos ali a prova de que havia qualquer coisa, mas acontece muito e pode acontecer por exemplo na arquitetura, não requerer o estatuto porque têm vergonha.

(CF): Em termos temporais, eu não noto mais agora ou antes. Sempre foi havendo estes casos. Num caso em que eu acompanhei, fui tutora de um rapaz com autismo e foi um processo oficial e a mãe e o psicólogo do instituto que o acompanhava entrou em contacto comigo e com a universidade. Houve um parecer da psicóloga da universidade, houve orientações, eu estava em contacto com o terapeuta dele e houve aqui uma ligação muito próxima. Na altura transmiti aos meus colegas o que se passava, as orientações que tínhamos. Nos outros casos, não há nada oficial e eu sei porque o aluno me reporta. Este ano tive uma aluna que tem muita dificuldade de visão, eu não sabia, ninguém me comunicou nada e para aí na segunda avaliação que fez, nós fazemos nos computadores, e ela diz-me que não consegue ver bem que já tinha reportado, mas que estava tudo na mesma e eu fiquei assim" a mim ninguém me disse nada". Voltei a falar e a pessoa com quem falei pensava que já estava resolvido, mas não

estava e finalmente o tamanho da letra aumentou para ela poder ver, coisas simples e resolveu-se. Também já tive alunos com problemas de audição, mas sempre situações reportadas. Disseram-me que queriam ficar mais à frente, pediram-me para falar diretamente para eles, para estar sempre de frente e não ir para o fundo da sala porque senão eles não me conseguiam ver para fazer leitura labial. Mas nada que me tivesse sido transmitido oficialmente e eu acho que há aqui uma falha de comunicação.

(LP): Tive uma situação há dois anos de um aluno de engenharia aeronáutica de primeiro ano, em que recebi uma informação do diretor de curso que estava identificado com necessidades educativas especiais, creio com dislexia e pediram-me só para lhe dar mais meia hora para fazer as provas de avaliação e fizemos e o aluno, sinceramente acho que não precisava dessa meia hora e muitas vezes utilizava-a para fazer uma revisão mais cuidada do teste. Se eu não tivesse sido alertado para a situação, certamente que não conseguiria dizer que estaria ali um aluno com necessidades educativas especiais. No ano da pandemia fui alertado por uma aluna que me disse que tinha dificuldades de visão muito acentuadas, pediu para se sentar na primeira fila, para eu tentar escrever com uma letra um pouco maior, quando fossem as avaliações para ter um cuidado especial com ela, mas, entretanto, fomos para o confinamento e ela pediu-me mais quinze minutos para fazer as provas que foram feitas à distância e com muito cuidado. Em vez de fazerem a prova numa hora, faziam uma questão durava dez minutos, outra questão seguinte dez minutos, a questão seguinte dez minutos, para impedir que eles trocassem informação entre eles. Como o tempo era muito reduzido, logo ao fim da primeira questão ela pediu-me para falar comigo, ela disse-me que era muito pouco tempo para ela, que tinha dificuldade em ler e escrever e depois era preciso fotografar e enviar e eu concedi-lhe mais tempo do que à turma. Uma aluna também o ano passado que me abordou a dizer que já tinha ido ao hospital a uma consulta de psicologia e que achava que precisava de apoio psicológico e que estava a tentar junto do gabinete de apoio psicológico da universidade ter uma consulta, mas essa consulta, por aquilo que lhe teriam dito, iria tardar e se eu podia fazer alguma coisa em relação ao assunto e eu na altura falei com eles e depois falámos com a doutora F e conseguimos uma consulta relativamente rápida e confirmei com a aluna que já lá tinha estado e depois não me voltou a procurar para pedir ajuda nesse sentido.

4

(RS): O meu universo é a licenciatura em Design de Moda. Tive há uns anos e que estava identificada e tinha dificuldades auditivas e tenho até algum peso de consciência porque vi que não houve condições especiais para ela. Ela tinha-me dito que um dos problemas era quando os professores se viravam para escrever no quadro, e eu própria pequei por isso, pronto, porque tinha os exercícios preparados assim, pronto e depois não sei se ela concluiu a licenciatura. Na altura, já não era diretora de curso. Foi-nos indicado e conhecemos, a aluna assumiu. Esteve sempre um bocadinho à parte da turma, sentada na cadeira da frente e depois não sei se chegou ao fim, porque depois deixei de facto de me cruzar com ela e não estive tão envolvida noutras disciplinas. Tive outro caso, de uma outra aluna, mesmo com dificuldades de locomoção e soube pela diretora de curso, e nestes últimos anos têm sido sinalizados os alunos pela diretora de curso. E aí, houve algum cuidado de reservar salas próximas umas das outras, para diminuir as deslocações. Mas, mesmo assim, é um desafio ali no polo I da universidade. Tínhamos muitas aulas no auditório, no anfiteatro, logo da entrada principal que também custa a entrar. Houve essa cautela, mas ela ainda continua a estudar, bastante doente, mas está a reagir bem e continua a vir. Nos últimos anos têm sido sinalizados muitos alunos ou com dislexia e que precisam de mais tempo na avaliação ou com ansiedade, pronto têm sido claramente mais do que nos anos anteriores e sinalizados pelo diretor de curso. Não sei se é a seguir à pandemia. Depois um caso informal do A3 e estava na lista como A2 e mandou um email, muito aflita, porque aquela pessoa já não existia e que ela agora vinha e era outra e como é que ia acontecer porque iam chamar na aula por A2 e ela era A3. Articulei com os meus colegas e apesar de na pauta estar A2 e na minha aula eu mudei e fiz sempre a chamada como A3. Eu acho que foi por acaso um passo importante na vida dela. Tivemos essa atenção, articulámos entre docentes para que se pudesse atualizar as listas de inscritos nas disciplinas com essa informação.

(MA): Queria falar um caso mais antigo que me recordo, de engenharia civil, esse a nível motor, andava de cadeira de rodas. Aliás, ele ainda foi nosso aluno antes da faculdade do edifício de engenharia ser construído, o G1 e por causa dele fizeram lá um passadiço com argamassa, porque era em paralelos, um bocado irregular para a cadeira de rodas e foram adaptados os anfiteatros com acesso para cadeia de rodas e tem sempre uma secretária. Mas depois dele, não conheço

5

mais nenhum caso de nenhum aluno. Na altura eu dava aulas de topografia e ele ia às aulas práticas de topografia, fazia a aula como os outros, nós adaptávamos, um grupo de colegas, não se importava, como ele estava em cadeira de rodas, para poder utilizar os equipamentos, o teodolito e aqueles instrumentos todos. Os colegas não se importavam de colocar o equipamento mais baixo, para ele poder também fazer as medições e lembro-me que foi um grupo muito interessante. Nessa altura dava aulas de topografia há pouco tempo e achei muito interessante a colaboração dos colegas, para que ele também estivesse integrado e pudesse participar nas aulas práticas. Quando começamos a ter na engenharia civil alunos internacionais, vindos de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, lembro-me que tivemos ali duas meninas de São Tomé e Príncipe que as acolhi muitas vezes no meu gabinete, porque elas precisavam de algum apoio, não era oficial, e também na altura também pedi uma marcação de uma consulta para o gabinete da psicologia da universidade para elas porque percebi que não estevam bem, e que precisariam de uma ajuda mais profissional do que aquela que eu lhes dava.

(M): Pela descrição que nos estão a fazer relativamente aos casos com os quais contactaram, a relação que tiveram com esses alunos nem sempre foi muito fácil, nem sempre foi muito aberta, nem sempre houve empatia. Como é que caracterizam a relação que tiveram com esses alunos?

(MA): No caso do aluno que referi, o G1, era normal. Ele estava muito bem enquadrado com os amigos, com os colegas e até com a faculdade e universidade.

(TL): O G1 também foi o primeiro caso, em que nós tivemos um aluno com cadeira de rodas, e foi por acaso engraçado, porque se começou a ver uma mudança na universidade para criar alguma acessibilidade para ele poder frequentar as aulas. Uma questão que os pais tinham era como é que iria fazer com a cadeira de rodas, porque o edifício não estava preparado, na altura, e foi tudo feito muito rapidamente. Houve ali uma mobilização, mesmo na marcação de horários. O G1 esteve sempre bem integrado e nunca se sentiu diferente.

(AT): Eu não sou a melhor pessoa para fazer esta perspetiva temporal, mas temos tido alguns casos, alguns são oficiais, nomeadamente este ano até houve uma situação física, por doença física grave e que foi pedido o processo. Eu acho que alguns deles não o fazem, ou por questões de estigma para não serem considerados diferentes ou por desconhecimento, porque nem sequer sabem que podem ter acesso a respostas especiais. Destas questões de ter mais tempo e

outras. Este aluno, especificamente sabia, porque provavelmente porque tem unidades curriculares onde se abordam este tipo de questões. Acredito que alguns deles desconheçam que têm estes direitos na própria universidade e por isso não consigo fazer uma perspetiva temporal, se existe um marco a partir do qual há uma maior necessidade formal ou informalmente detetada. Atualmente eu sinto que há alguns alunos com algumas dificuldades, nomeadamente questões de ansiedade, estas questões de poder estar presencialmente, de reportarem questões de que não podem, têm faltas que precisam de justificar e que apesar de não ter estatuto, nos fazem chegar relatórios médicos, nos fazem chegar este tipo de situações e que nós em comissão científica temos que discutir a situação e averiguar até que ponto podemos ter alguma atenção e até que ponto é que podemos ir. Mas, realmente não consigo dar esta perspetiva temporal não tinha acesso a todos os casos e não estou aqui assim há tanto tempo.

(M): Como é que acham que neste caso a instituição, neste caso a universidade, se devia preparar para acolher estes alunos?

(AT): Muitas coisas já são feitas, pelo menos alguns de nós no departamento tivemos acesso a formação nesta área específica.

(TL): Houve umas formações para a inclusão, mas acho que não chega. Acho que nós aqui precisamos de um apoio diferente.

(AT): Por exemplo haver um regulamento específico para esta situações e todos termos conhecimento de que existem apoios e como é que eles se processam.

(TL): Está previsto no regulamento académico, mas depois há aquelas coisas mais práticas que ficam no regulamento um bocado ali no ar, sem sabermos muito bem como é que podemos lidar com isto. Depois há outra coisa que eu também noto, eu identifico às vezes casos, porque perceciono que alguma coisa não está bem tento falar com os alunos e não tenho tido problemas nesta aproximação e eles não têm reagido mal. Tento de alguma maneira ajudá-los, mas a minha ajuda é limitada. Ouvir a gente pode ouvir e abrir a porta do gabinete e ouvi-los um bocado, mas eles precisam de alguém que saiba o que está a fazer que não é o nosso caso. Nós não somos psicólogos, somos engenheiros e o que eu noto é que o gabinete, o GAP, cada vez tem mais solicitações, agora pelos vistos teve um reforço direcionado para a saúde mental no ensino superior, que eu não sei se vai chegar, muito sinceramente. A gente deteta as situações, tenta encaminhá-los e depois chegam ali e ficam na lista de espera, como aconteceu naquele caso

7

que eram dois meses de lista de espera. Lá em baixo na psiquiatria também têm urgência, mas quando lhes falam em urgência psiquiatra eles ficam logo assim, "calma lá que também não é preciso tanto". E ficam logo a achar que é um bocado exagero. Devíamos conseguir ter alguém, pode não ser logo o acompanhamento que eles precisam, mas ter alguém que sinalize e que os ajude de alguma maneira.
(LP): Eu acho que a universidade devia ter o papel de cuidar da saúde mental dos seus alunos e não se preocupar com isso só numa situação de doença. Ao nível da prevenção, como as práticas do desporto e do bem-estar, por exemplo. Para aqueles que precisam de ajuda mais específica, acho que os docentes podiam muito bem ser os sinalizadores destas situações se estivessem eles próprios sensibilizados para isso e se tivessem tempo e tranquilidade dentro da sala de aula para sair daquela esfera de ter um programa para cumprir, de ter, muitas vezes fazer aquilo a correr, para muitas vezes se chegar ao fim e se conseguir passar pela aprendizagem, pelo ensino, pela avaliação que no fundo é o que eu acho que falta muitas vezes. E então quando as turmas são muito grandes, pior ainda. É verdade, eu costumo dar aulas a engenharia aeronáutica, este ano tenho oitenta e quatro alunos e o que é que eu faço com oitenta e quatro alunos? Nem sequer consigo saber o nome deles e eu esforço-me, tenho-me esforçado todos os anos para conhecer o nome dos meus alunos e para os tratar por "tu". Este ano com oitenta e quatro sei o nome de meia dúzia deles e dos outros não sei. No fundo, a relação com eles é toda muito impessoal, porque muito que eu gostasse que não fosse assim. Quando temos turmas pequeninas, seis alunos, oito alunos, dez alunos, as coisas rolam de outra maneira e conseguimos estabelecer um contacto diferente com os alunos e estando sensibilizado para isso, que não é propriamente o meu caso, mas que a instituição podia trabalhar um puco mais em mim para eu me sensibilizar um pouco mais, nunca o fez e eu também eu nunca fiz esse trabalho. Mas, na verdade mesmo na minha distração, quando tenho tempo, consigo ver que os alunos são diferentes e tenho que os tratar de maneira diferente. Efetivamente poderia identificar alguma situação se ela existisse, com muitos alunos é muito mais difícil. Mas continuo a achar que eu próprio tento apostar em mim mais nessa via, na saúde e não no tratamento da doença.
(M): O que está a sugerir é respostas para todos os alunos, preventivas e depois mais específicas para alunos com essas necessidades específicas?

8

(AT): Não só preventivo, eu ia mais para a promoção da saúde e não só de prevenção, é de otimizar os recursos de saúde mental, físicos para não chegarmos às situações de necessidade. Isto seria o ideal. As questões do desporto, das mentorias, das tutorias, todas essas questões e se houvessem ofertas, provavelmente esse aluno provavelmente já não teria que ser lembrado por esse motivo, porque não teria que haver uma necessidade.

(MA): Atualmente, acho que isso já, é impossível não acontecer.

(AT): Aquilo que é preciso fazer é uma ligação aos alunos que precisam do ponto de vista psicológico e de outras necessidades mais físicas. Ter aqui medidas universais de promoção da saúde, de ter áreas, atividades, vários percursos onde eles pudessem estar incluídos, conhecerem-se, interagirem e no fundo promover esse bem-estar, poderia no fundo ser promotores de saúde em geral e não se chegar a casos de maiores necessidades. Provavelmente isso não basta. A informação, quer para o estudante, quer para os funcionários, quer para os docentes para todos estarmos de alguma forma mais atentos e também saber orientar e incentivar quando é necessário pedir o apoio. Eu não sei, se deveria existir para além do apoio psicológico, outro serviço, um gabinete pedagógico, para satisfazer necessidades pedagógicas. Eu já estive numa outra instituição em que existia e situações de insuficiência visual por exemplo, aqui também já tive, havia algumas especificidades. Eles não tinham só esse processo, como havia um professor, que era uma das medidas que podia ser contemplada que nas datas de avaliação, levavam o estudante e podia ser necessário ler-lhe, acompanhar e apoiar na execução do próprio teste porque tinham necessidades muito específicas. Até que ponto não faria mais sentido, que pelos vistos já tem tão poucos recursos e que tem tanta dificuldade de dar vazão ao acompanhamento dos casos, ainda conseguir dar este apoio. Nós, os docentes, o que muitas das vezes fazemos é que arranjamos formas de os alunos conseguirem responder ou num computador com forma de ouvir que eles têm com softwares específicos. Arranjamos aqui situações que podiam ser pensadas pela própria universidade e também não nos colocarmos a jeito de haver outras situações que não controlamos.

(TL): Eu também me lembro de numa outra instituição, no caso dos alunos que tinham Asperger, e então havia um professor que estava designado para acompanhar, fazer um acompanhamento mais pedagógico desse aluno extra-

9

aulas. Este aluno tinha algumas particularidades e precisavam de alguma ajuda e eles já tinham uma bolsa de docentes que já estavam preparados para estas situações. Funcionavam quase como tutores desses alunos, mas tudo na base do voluntarismo.

(AT): Aquela instituição em particular, recordo-me que havia aquela professora, que não sei se era professora de ensino especial, não tenho a certeza, que era a professora G e que realmente tinha esta função específica, portanto este gabinete de apoio pedagógico tinha esta funcionária, exatamente com este objetivo de apoiar especificamente. Eles apreciavam estes processos, como faz o GAP, contemplavam medidas em articulação com os diretores de curso, depois faziam chegar estas informações aos docentes e, portanto, sabiam que havia um aluno que iria precisar de mais tempo, ou de sair da sala, ser levado para uma sala com este professor e não era voluntarismo.

(CF): Na sequência do que estão a dizer, existir um gabinete, existir um professor-tutor, que acompanhe eu acho que é essencial, porque não basta dar orientações é preciso perguntar "como é que está a correr e se estão a conseguir". Tem que haver uma ajuda também profissional por detrás e dizer, "ok, isto não está a correr bem, então vamos adotar outras estratégias". E há alunos que podem precisar de apoio extra-aulas, podem precisar de adaptações. Lá está, por exemplo no meu caso fiz esse papel, tive esse acompanhamento e acho que foi por isso também que, que acabou por resultar. Eu estava ali sempre a acompanhar o aluno, desde a organização da agenda semanal até falar com os docentes, porque lhe faltavam três disciplinas e era preciso adaptar o teste e em vez de ter um enunciado mais complexo e longo era preciso dividir aquele enunciado. Podemos perguntar o mesmo, mas era preciso apenas fracionar, não é? Há pequenas coisas que não são assim tão difíceis, mas é preciso, se eu dissesse aos meus colegas por email olhem têm que fracionar, eu acho que isto não passava, eu tinha que garantir. O aluno tinha que tirar dúvidas, eu perguntava-lhe "Foste?", articular com o colega "ele esteve lá, nós falámos sobre isto" pronto, há aqui um acompanhamento, uma monitorização sistemática e constante, se não, não resulta. Agora a questão é o nosso tempo. Eu posso dizer que isto me consumiu imenso tempo. O meu tempo, pois eu não fui dispensada de nada. Aliás, se calhar só a minha colega diretora de curso, é que sabia que eu estava a fazer aquilo, pronto. Foi muito tempo, foram muitas horas, nesta orientação.

10

(RS): Então para além de alguns pontos de corrimões em falta, pronto e que estão assinalados, portanto nós ali no polo I, aquela escada para a ribeira, ao lado do parque dos aviões, da parte de estacionamento dos aviões, é perigosíssima, não é? Pronto, isso é básico de assinalar. Depois, de qualquer forma, talvez, uma melhoria do acesso à restauração de qualidade. Porque podem até ter horários que facilitem, estar sempre em salas próximas, mas depois por exemplo o acesso à cantina é difícil e não há ali micro-ondas perto para poderem comer, não é? Pronto. E acho que se calhar poderíamos melhorar. Pedagogicamente, para além do apoio ao aluno que precisa de ser incluído, eu sinto que talvez, nós docentes, também precisemos de apoio para lidar com aquelas situações em que vemos que há um mau ambiente na turma, porque aquele não se integra ou porque há ali dois que supostamente deviam juntar-se nas atividades extracurriculares e nas festas, mas que vemos que não, que não se juntam. E nós não sabemos como lidar com isso, por exemplo na constituição de grupos de trabalho. É claro que são situações que mudam muito não é, se as turmas já se conhecem ou se não se conhecem, mas talvez haja algumas técnicas de mediação desse tipo de problema, em que nós docentes possamos também ter alguma ajuda.

(AG2): Em termos de dificuldades físicas ou com baixa visão, são fáceis de identificar e depois a experiência que eu tenho em sala, é que tudo se faz para auxiliar esses alunos, por exemplo o caso da estudante, mais recente, que tem baixa visão, ela precisava de equipamento especial e todos os anos de curso que ela frequentou, aquela turma tinha sempre aulas na mesma sala para não termos que estar a deslocar o equipamento. Outra coisa que eu noto com muito agrado é que os estudantes são muito inclusivos e apoiam os alunos com dificuldade. Apesar de só termos este caso, oficialmente reportado, a RS falou daquela aluna que teve uma disferia de género, pronto às vezes notamos que há alunos que têm questões com a sua identidade de género e o que eu acho é que estas gerações mais novas são extremamente inclusivas não fazem nenhuma distinção e fazem as pessoas sentir-se bem. Isto se compararmos com o tempo em que eu andei na universidade, em que sei lá, um rapaz teria muita dificuldade em ser visto como um rapaz homossexual, isto hoje com os rapazes que frequentam pelo menos a minha faculdade, eu não vejo, não vejo isso e acho que enfim é uma evolução muito grande que acho que se fez em poucos anos. Não sei se é uma experiência universal, mas os casos que eu tenho visto, noto diferenças muito grandes, de

11

quando eu tinha dezoito e vinte anos em que havia mais segregação.

(M): Em relação aos deficientes, aos restantes com deficiência também há essa abertura, esse acolhimento?

(AG2): Eu acho que sim. Quando a deficiência é física, quando é uma deficiência visível. Não tenho experiência nenhuma de casos reportados ou de outro tipo de problemas de necessidades educativas. Dislexia, enfim necessidades que não são tanto físicas, mas que também são orgânicas, não é? Mas não são tanto físicas. Aqui, houve colegas que mencionaram uma ação de formação que houve na universidade e também recebi toda a gente recebeu. Mas, se não tenho nenhum caso, eu não vou frequentar a ação de formação. Então se calhar deveria haver diferenciação e alguma especialização de docentes, neste e naquele problema que depois pudessem dar formação. Acho que vai ser muito difícil cativar as pessoas porque todos estamos assoberbados.

(TL): Aquela formação era de âmbito geral, não era para casos específicos. Mas os docentes que frequentaram eram para aí cinco.

(AG2): É isso. Se eu tivesse um caso, possivelmente eu iria.

(M): No sentido de ir ao encontro da opinião ali do LP, no sentido de fazer prevenção, se calhar não precisamos ter casos para irmos, não é? Digo eu, que acha?

(AT): Deveria ser uma formação mais sobre que necessidades é que podem existir nos alunos, não é? Ou psicológicas ou físicas ou de inclusão, necessidades educativas especiais, ou necessidades, não é?

(AG2): Mas depois haver resposta diferenciada e haver pessoas que fossem de algum modo *expert*s nessa situação e que possam dar formação aos colegas. Imaginem que daqui a um ano tenho um aluno com Dislexia e nessa altura esse assunto irá interessar-me muito e gostaria de ter algum recurso a quem me pudesse dirigir para ter apoio. Eu nem sequer sei que tipo de necessidades é que há e como é feito o seu reporte na universidade. Na verdade, não sei se conseguiu descobrir isto na investigação, qual é o universo na universidade dos alunos com necessidades educativas especiais.

(M): Não sei por causa da proteção de dados.

(AG2): Mas estou a perguntar-lhe por um número!

(MA): Isto agora é uma questão que eu coloco, não sei se algum de vocês sabe responder. Eles quando fazem a matrícula, há algum tipo de questionário que

12

aponte ou que aborde esta situação?

(TL): Isso é um processo administrativo e eles podem requerer, no ato da matrícula.

(MA): E eles sabem que podem requer? É-lhes dito nalgum momento?

(TL): Se eles vierem sinalizados do secundário, devem saber, mais do que nós.

(AT): Quando são situações novas, nem sempre sabem.

(TL): Geralmente já vem de trás, já vêm com a documentação que é necessária. Por exemplo esse miúdo, ele já era acompanhado desde os seis anos, ele foi adotado numa situação um bocado complexa e ele já vinha desde a primária e já era acompanhado desde então e depois quando chegou à universidade, achou que não queria que se soubesse e não quis pedir o estatuto e ele era maior de idade e os pais não o podiam obrigar.

(AT): Outras vezes, é uma situação que já os acompanha, mas nunca ficou documentada e isso complica a vida do gabinete de apoio psicológico. E depois deparamo-nos com situações como por exemplo, como fazer um diagnóstico de dislexia, quando não existem testes de dislexia para estas idades, são validados para idades mais precoces, há uma diversidade enorme de situações.

(TL): Tive a situação de um aluno que foi meu aluno e depois de eu dar a cadeira três anos depois, ele ainda lá estava e eu achei aquilo esquisito, porque quando eu lhe perguntava alguma coisa ele sabia-me sempre responder, mas quando chegava à frequência, quando escrevia, escrevia com umas palavras esquisitíssimas. Eu achei aquilo estranho e disse, "mas se ele me sabe dizer, onde é que ele inventa essas palavras que não tinham nada a ver com nada. "Que raio". Então apanhei-o, assim, como quem não quer a coisa e disse-lhe "chegue cá aqui" e ele disse-me "eu, às vezes eu tenho aqui alguma dificuldade" e depois perguntei-lhe, "mas você tem dislexia? E ele diz "Que eu saiba não", "Mas há aqui qualquer coisa que não está a funcionar". Ele diz" sabe quando eu era pequeno tive uns problemas de audição e tive terapia da fala, mas depois os meus pais não podiam e eu deixei". Há ali mais qualquer coisa e que precisava de ter sido acompanhado e que não foi. A minha solução foi "nas frequências quando tiver uma dúvida numa palavra chama-me e diz-me o que é que quer escrever e eu escrevo" e foi a única solução que eu arranjei para aquele caso. Ele também era das últimas cadeiras que lhe faltava, na disciplina de Processo de Fabrico. "Então diga lá", "Quero escrever termoformagem" e eu escrevia. Ele fez a cadeira com uma boa

nota. Ele sabia, o escrever é que era um problema. Então eu escrevia-lhe aquilo em letras muito grandes para ele copiar igualzinho. Este é um caso em que nós conseguimos dar conta, mas por exemplo no caso do LP, com oitenta alunos, isso era um bocado impossível. No nosso departamento, somos se calhar um bocado galinhas, não é? Eles são um puco apaparicados, mas se calhar também não é mau a gente criar esse ambiente com eles. Há o acolhimento da faculdade, há o acolhimento do departamento e eu ainda faço o acolhimento do curso. Faço-lhes uma visita guiada à faculdade, digo-lhes onde é que são as coisas, onde é o posto médico, o gabinete de apoio psicológico e no fim sento-me um pouco com eles, lá em cima na sala de núcleos e converso um bocado com eles. Depois tento criar algum espírito de grupo e eles serem a rede uns dos outros, pois nós também não conseguimos chegar a todo o lado e tentar sensibilizá-los que a segunda família é aquela que está ali naquele momento, estão os mais velhos também, estão os colegas que entraram com eles, para eles se tentarem apoiar um bocado uns nos outros. Depois se eles se apoiam ou não, isso é outra conversa. Aquilo que a AG2 estava a dizer eu nas engenharias noto exatamente o contrário. Eu fico chocada como é que esta geração, em algumas coisas, é tão intolerante, nas engenharias. Não estava à espera de alguns comportamentos e fico chocada.

(M): Relativamente a alunos com necessidades específicas ou identidade de género?

(TL): Identidade de género.

(AT): A nossa experiência enquanto docentes diz-nos que os alunos até são muito inclusivos, mas quando falamos com os alunos particulares que têm o problema, eles dizem que não, devido particularmente aos colegas do curso, mas em geral que não é assim tão simples.

(RS): Lembrei-me que a universidade também tem aqui outro recurso que é o museu de lanifícios, que pode ser um espaço para promover essa inclusão, de grupos diversos pronto quando são estrangeiros é muito óbvio mas pronto basta serem de várias terras para dar a conhecer a identidade do território para dar a conhecer o campus, a história de cada uma das faculdades, pronto e que seria interessante não é, potenciar e tirar partido deste serviço não é, pronto, cultural que pode eventualmente desde logo criar comunidade ao dar a conhecer a história da instituição e melhor o campus, não é, que cresceu com uma identidade muito própria, pode ajudar a construir essa comunidade, inclusão na comunidade, não

14

é?

(M): Essa experiência que teve com os alunos, é uma experiência, de acolhimento, é uma experiência sistemática frequente, todos os anos quando recebe novos alunos e é geral e tem conhecimento de outros cursos a fazerem esse tipo de atividade?

(TL): Faço, desde há dois anos, desde que sou diretora de curso, mas não faço ideia se os outros cursos o fazem. Implemento a atividade por iniciativa própria. Geralmente peço ao núcleo, tenho acesso aos horários e tento marcar um dia que eles tenham disponibilidade e peço ajuda ao núcleo e aos estudantes do curso e geralmente veem um grupo de estudantes comigo, acompanhar a visita e conversar com os colegas, uma vez que se eles são mais velhos, estão há mais tempo, também para lhes poderem dar ali alguma ajuda. E acho que até tem resultado bem. Este ano, achei-os muito unidos, andavam sempre juntos integraram-se muito mais facilmente.

(MA): Em engenharia civil também fazemos esse acolhimento ao nível do curso.

(RS): Em Design de Moda também.

(LP): Eu também fazia. Não tenho a certeza se essa iniciativa tivesse resultados positivos do ponto de vista da integração, daqueles casos excecionais que corressem maior risco de não se integrar, como alunos com necessidades educativas especiais ou com alguma deficiência. Porque naquelas duas horas que estávamos não era tempo suficiente para que isso pudesse acontecer. O que era muito interessante era que, não tendo que ver, propriamente com isto, era que, durante o meu reinado nunca tive problemas de praxes. É normalmente hasteada a bandeira, por parte dos alunos, que as praxes servem para integrar os alunos e eu acho que muitas vezes têm precisamente o efeito contrário. Eu aí conheço alguns casos, não relativamente a alunos com necessidades educativas especiais ou outra condição especial, mas que as praxes foram determinantes para eles dizerem "não quero ficar mais nesta cidade", "eu no fim deste ano letivo vou-me embora", mas nestes casos específicos já todos fizeram ciências biomédicas. Essa minha iniciativa de no segundo dia de aulas, juntar os caloiros, tinha efeitos práticos porque eu pedia aos veteranos, aqueles que andavam a praxar, para me trazerem os caloiros. Tínhamos uma conversa, fazíamos outras coisas, mas depois dizia assim "estão aqui os senhores veteranos que vos vão praxar, mas se eles se excederem, os senhores vêm falar comigo, porque eu conheço-os, conhecemo-nos

15

todos. Relativamente aos alunos especificamente daqueles que estamos aqui a falar, não tenho nenhum dado que mostrasse que era benéfico. Agora para a questão das praxes era realmente muito benéfico porque depois eu falava com eles e eles realmente diziam-me "está tudo a correr bem, eles ajudam-nos e até vão roubar-nos às milícias quando as milícias nos apanham".

(M): Eu, enquanto professor, tenho consciência da importância para a inclusão do aluno? Para qualquer um deles, mas em concreto para os alunos com necessidades específicas e deficiência?

(MA): Eu tenho, uma vez que as minhas filhas passam por fragilidades psicológicas, estou muito mais atenta. Estou atenta aos alunos deslocados, porque as minhas são alunas deslocadas. Tenho consciência que sempre fui muito preocupada com os meus alunos. Às vezes até tinha colegas que em tom de brincadeira diziam, "o teu gabinete só falta ter aqui uma plaquinha a dizer gabinete de apoio psicológico". Às vezes faziam quase fila, mas, mas pronto, tenho essa consciência e já tinha essa consciência, mas noto que tenho outras preocupações, porque sinto que a fragilidade deles é muito grande, muito grande porque sinto as minhas. Para além disso, como eu já disse nunca me apercebi que tivesse, mas esta, esta fragilidade psicológica sim, sinto muito e tento, aliás muitas vezes digo-lhes, não estudem tanto, vão caminhar, façam passeio, vem aí o fim de semana, hoje vão para casa vão apanhar sol, estou sempre a pedir isto. Às vezes devia mandá-los estudar. Na engenharia civil, para quem não sabe, tivemos e ainda estamos na recuperação de alunos, tivemos uma altura em que só tinha alunos internacionais e eu cheguei a ir com eles ao complexo desportivo e explicar-lhes o que era, onde é que podiam ir ter umas aulas grátis, fazer umas caminhadas, fazíamos uns convívios no Natal porque eles ficavam cá, aqueles alunos ficavam, ficam um ano, ficam dois, ficam três, não é? Fiz um lanche da natal antes de irmos de férias para aqueles que ficaram cá, porque nós sentimos que somos a família e o apoio deles. Eu sinto-me responsável por eles.

(LP): Eu tenho consciência, pois essencialmente o meu exemplo em sala é muito importante. E, infelizmente, tenho a ideia que nem todos os nossos colegas veem isso, e que realmente se o professor trata os alunos com igualdade ou com desigualdade isso marca muito o mote do resto do grupo, pelo menos em sala de aula. E há realmente algo que devia haver muito cuidado por parte de todos os docentes para serem extremamente cuidadosos, ainda que às vezes, fazendo um

16

esforço contra a sua própria natureza, mas tratar os alunos com perfeita igualdade, perfeita normalidade, independentemente da situação que estivesse a acontecer. Isso é importante e eu felizmente no meu caso, faço isso. Já há muitos anos que estou alertado para isso e a paternidade mudou muito, mas, para isso não precisei da paternidade.

(RS): Mas eu acho que há aqui limite entre a nossa consciência de facilitar a inclusão e a nossa exigência como docente, e que às vezes parece que um se sobrepõe ao outro e agora nos últimos tempos, com este perfil de alunos, de ansiedade, de dislexia, eu às vezes, não sei muito bem até onde é que posso exigir, porque há aquelas sensibilidades que, que não esperava e vejo, e às vezes são sensibilidades que até me deixam de alguma forma desconfiada, pronto. Se não haverá ali algum mimo, alguma atitude de tentar, de oportunismo e tentar aproveitar uma determinada situação, e também sinto que para agir nessas situações, nem sempre, isso depois depende do ambiente também entre docentes, e aí é uma questão também de facto depois como pedagogos, agimos de forma diferente, e às vezes ficamos sozinhos pronto, e eu não estou certa se terei tomado a decisão correta ou se não. Por vezes desconfio do aluno, e não vejo, tão claramente, o limite até onde posso exigir, como pedagoga, a aprendizagem daquele aluno.

(M): Há uma partilha sobre essas preocupações, ansiedade, inquietações relativamente aos alunos, com outros colegas docentes?

(RS): É isso. muito pouco, não sinto que entre colegas nos ajudemos nesse sentido, pelo contrário acho que até há um certo ambiente de queixinhas, e que aí, era uma ação que não é individual, mas tem que ser de grupo, não é coletiva dos professores, e acho que está a faltar total sentido de grupo nessa intervenção, pelo menos no meu contexto.

(AT): Eu acho, eu esforço-me por ter consciência, e estava com a pergunta a pensar no que dizer e até me lembrei de um caso que tivemos e que não está documentado formalmente, e de uma aluna que pediu, e que nós temos conhecimento prévio da situação e que pediu a uma das docentes para não integrar grupos, dando algumas desculpas, algumas dificuldades, e de facto às vezes, ajuda esta questão da proximidade de que falávamos. E facilitou muito o que estávamos aqui a pensar que é complicado como é que íamos fazer isto, e com a conversa com a aluna conseguimos que ela percebesse que há algumas

17

competências que têm de ser desenvolvidas num contexto de grupo e que prescindir delas é prejudicar-se, não é? E tentar que ela percebesse isto e que tentasse ela própria incluir-se e conseguiu. Depois percebeu que realmente isto poderia ser benéfico para ela, e, portanto, não ser também muito paternalista numa tentativa de irmos logo fazer aquilo que eles gostariam, não é? Não é bem isso, é tentar e com esse ensino de proximidade identificando as necessidades e também as necessidades educativas do próprio desenvolvimento de competências e acho que tentamos no departamento e acho que se tenta muito isto. Provavelmente porque temos este tipo de preocupações no âmbito da educação e psicologia e esforço-me por fazê-lo. Poderão haver coisas que nos falham porque não conseguimos estar atentos a tudo, não é ?, mas tentamos.

(CF): Posso dizer que em termos de consciência da importância acho que sim, mas depois quando penso que tenho cento e noventa alunos numa disciplina, em medicina, mais oitenta em ciências farmacêuticas e quarenta e cinco em ciências biomédicas, sabendo que não basta conversar com a pessoa porque quando nós conversamos passamos a saber mais alguma coisa, e quando sabemos mais alguma coisa, então ficamos por ali sabemos que temos que fazer mais algo mais, e esse algo mais depois, não é exequível. Eu acho que isso é uma limitação.

(AT): Por exemplo no caso desta aluna eu própria lhe disse que ela podia pedir este estatuto e ela desconhecia e era do nosso departamento. É algo que também podemos dar conhecimento.

(AG2): Acho que sim que tenho uma boa noção de que o docente e o ambiente que implemento na sala de aula é importante para a integração dos alunos, tento tratá-los com respeito e com equidade. Não sei, se sempre o consigo, porque não é fácil e varia em função da dimensão das turmas. A colega falou há pouco que o paternalismo e tem razão porque às vezes podemos pecar por excesso porque a vivência universitária de estudante também é um passo muito grande e importante em direção à autonomia deles. E se continuam a ter exatamente o mesmo tipo de "catering" que tinham no ensino secundário. Enfim, uma atenção desmedida às suas necessidades, isso também pode prejudicar a sua autonomia. De certa forma aqui ainda está num ambiente protegido, mas depois quando terminarem a universidade o ambiente das empresas e do mercado de trabalho não é tão protegido, então os alunos também devem dar passos em direção à autonomia mesmo com o nosso apoio, no fundo, tentar não pecar por defeito,

nem por excesso. Relativamente à integração nas avaliações por exemplo quando têm necessidades específicas, faço caso a caso com as disciplinas que eu leciono no doutoramento não, mas na licenciatura e no mestrado são sempre feitas à base de trabalhos práticos e quando há alguma alteração ao tipo de trabalhos ou à maneira como fazem esses trabalhos ela é consensualizada com a turma e de uma maneira simples e orgânica, digamos assim, então para que depois não fique aquele ressentimento olha vai fazer mais ou vai fazer menos ou vai fazer assim diferente de nós e vai ser avaliado de maneira diferente ou seja a necessidade que sobeja àquela adaptação que é clara e é conhecidas a todos e toda a gente acaba por concordar que aquela é a melhor maneira de resolver aquela necessidade. Vou dar um exemplo. No nosso ateliê de jornalismo os alunos têm que produzir trabalhos jornalísticos, recebemos Erasmus, um Erasmus espanhol ainda consegue acompanhar as situações e produzir, mas um Erasmos Romeno não consegue e portanto, a avaliação dele tem que ser desviada para tarefas mais técnicas e para outro tipo de trabalhos. Esse género de adaptações, devem ser consensualizadas com a turma, para precisamente não inquinar o ambiente e gerar, às vezes, mal-entendidos que poderíamos tentar evitar. A nossa licenciatura em comunicação recebe oitenta alunos no primeiro ano e estas turmas não são desdobradas, exceto em algumas cadeiras práticas e aí é evidentemente impossível fazer um acompanhamento personalizado. Precisamos só que eles estejam calados e apenas isso.

(RS): Eu partilhei este sentimento do limite, mas a minha experiência não é com aqueles alunos sinalizados com necessidades educativas especiais. É em turmas pequenas, em turmas pequenas, em que nós próprios docentes nos dividimos relativamente aos comportamentos e à interação com os alunos. É nas turmas muito pequenas, estou a falar com menos de dez alunos. Nessas, vejo comportamentos que me parecem inaceitáveis e que depois tenho alguma dificuldade, porque me parece que a resposta deve ser em grupo.

(TL): Penso que estou sensibilizada, procuro estar atenta. Uma coisa são os critérios de avaliação e as competências que eles têm que adquirir e que eles têm que cumprir e disso não abro mão. Tem uma dificuldade, precisa de mais tempo, precisa de mais material, ok, mas a forma como é avaliado é igualzinho para todos os alunos. Não se pode abrir mão disso porque senão qualquer dia teremos que estar a fazer critérios de avaliação específicos para cada um, e não fazemos mais

19

nada.

(M): Mas, quando fala em avaliação igual para todos, está a falar nas condições de avaliação, no instrumento de avaliação?

(TL): No instrumento de avaliação. Até ao momento ainda não foi necessário fazer alteração do instrumento de avaliação, mas poderá haver situações em que poderá haver essa necessidade. Até ao momento, não recebi nenhuma documentação para que tivesse que fazer essa alteração do GAP. Até este momento são avaliados da mesma forma, tivessem dislexia, tivessem hiperatividade, déficit de atenção, fosse o que fosse, foram todos avaliados da mesma forma. É claro que aqueles casos, por exemplo, estavam sinalizados ao que eu identifiquei, houve uma conversa à parte, tanto que tento não fazer isso na frente dos colegas, não é? ~E uma questão também da privacidade deles, eles têm mais tempo se precisarem. Curiosamente nunca me pediram mais tempo. Têm essa oportunidade, mas nunca me a pediram. Acho que nós se cairmos na tentação de querer avaliar de forma diferente ou fazer de forma diferente para estes alunos, acho que não os estamos a incluir. Ao fazermos esta diferenciação, se calhar, sem querer, estamos a excluir e às vezes também podemos criar mau ambiente dentro da própria turma. Porque eles depois sentem, "o que é que ela tem a mais do que eu para ser avaliado de maneira diferente e foi beneficiada e eu fui prejudicada" e pode criar alguma tensão. Nesse aspeto tentamos fazer a coisa sempre mais justa e equitativa possível.

(AG2): Fazer a publicidade quando há alguma adaptação, para toda a gente saber que há esta diferença e é por esta razão, eu acho que é importante. Porque acontecem coisas entre o grupo às quais não estamos a assistir e geram-se dinâmicas que desconhecemos e que depois se refletem no ambiente da aula.

(CF): Eu por acaso tenho uma opinião diferente porque eu acho que a avaliar de igual forma cria desigualdades porque o esforço de um aluno que tem dislexia ou que tem déficit de atenção, ele faz um esforço muito maior para atingir os mesmos objetivos, então eu acho que temos que adaptar. Por exemplo aquele aluno que eu tive, ele tinha que fazer um trabalho, ele tinha uma dificuldade imensa em concretizar, portanto eu começava, e se aquilo não tivesse perfeito, não escrevia. Ok? Mas tínhamos que escrever e o que eu fiz, foi, que eu escrevia por ele. Eu não percebia nada do tema sobre o qual ele escrevia, pois tinha que ver com engenharia. Ele dizia-me e eu escrevia, eu pensei assim, estou a fazer mal? Mas é

assim o que é que nós queremos avaliar aqui é se ele tem o conhecimento e ele tem o conhecimento. Eu não quero avaliar se ele sabe introduzir as coisas num computador, ele sabe, mas neste momento não consegue, porque ele não consegue concretizar. Ele tem dificuldade porque ele queria isto já perfeito à primeira, ele tinha pânico quando ele começava a falar eu começava logo a escrever, até porque como eu não percebia nada do assunto eu tinha que escrever, se não, não ficava lá com a ideia. "Ai!, mas não escreva já" e eu dizia-lhe, "vamos escrever e a seguir vamos modificar, vamos melhorar". Pronto e foi assim que conseguimos construir o trabalho, e finalizar, demorou muitas tardes ali e dias, mas se eu não tivesse feito isto ia acontecer o que tinha acontecido num ano anterior e no outro e no outro que ele nunca entregou o trabalho, porque ele não conseguia. Ele tem conhecimento não consegue é da mesma forma expressá-lo.

(TL): Outra situação tem que ver com os trabalhos de grupo. Ele não queria fazer trabalhos de grupo porque também era perfecionista, eles nunca ficavam bem e ele acabava por não os entregar. Os colegas já se tinham apercebido da situação, mas houve uma vez que ele ficou num grupo de um senhor mais velho, trabalhador estudante que lhe deu uma ajuda preciosa. Então eu falei com ele e disse-lhe "Há ali qualquer coisa, não lhe poderia dar uma ajuda?" Então ficou nesse grupo de quatro, ele, duas miúdas e este senhor e depois até correu muito bem. Conseguiram fazer o trabalho e ele estava muito entusiasmado com aquilo, não sei se foi por trabalhar com uma pessoa mais velha. Se calhar teve sorte com os colegas de grupo que foram sensíveis àquela situação e ajudaram.

(LP): Não é discordar com a CF, mas gostaria de levantar uma questão. O que é que a nós, enquanto universidade nos é pedido? É pedido que certifiquemos o conhecimento que as pessoas têm ou também nos é pedido que preparemos pessoas para o mercado de trabalho? Porque são coisas diferentes e quando preparamos pessoas para o mercado de trabalho interessa não apenas que as pessoas tenham conhecimento, mas que sejam capazes de o utilizar em condições agressivas que são as condições do mercado de trabalho.

(CF): Mas estas pessoas, nunca vão ser como as outras pessoas no mercado de trabalho. Tem que haver sempre uma adaptação. Eles vão ter que ter sempre uma adaptação seja onde for. Igualdade e equidade são coisas diferentes e se nós tratarmos com equidade é adequar as oportunidades à condição específica de cada um. Fazemo-lo, mas depois quando no fim deste caminho, eles vão todos

21

juntar-se no mercado que infelizmente não os vai receber dessa maneira.

(M): CF consegue-me identificar uma situação em que esse aluno vá perfeitamente desempenhar uma profissão, uma atividade profissional dentro da licenciatura?

(CF): Ele mudou de curso, no final e depois acabou por mudar para matemática aplicada quando abriu e fez o curso todo direitinho.

(M): Conseguia perspetivar uma atividade profissional para esse aluno no âmbito do curso de ciências biomédicas?

(CF): Sim conseguia, por exemplo na área da investigação. Mas se calhar não teria a flexibilidade para fazer as coisas de uma determinada maneira, se calhar tinha mais um perfil mais técnico, de fazer algo mais específico. É a tal adaptação. Mas ninguém faz as coisas da mesma maneira.

(AT): Acho que a questão é: "será que todos deveriam ser avaliados da mesma maneira?" É ao contrário. Não é colocar em questão o que disse. Eu acho que o ideal ou se calhar utópico nós devíamos ter o processo individual de cada estudante e acompanhá-lo desde pequenino.

(LP): Concordo, mas no fim a "chancela" e não estou a defender a discriminação das pessoas, mas a "chancela" vai ser a mesma: licenciado em engenharia eletromecânica, em ciências biomédicas, quando na verdade, então têm competências muito diferentes. Que têm, mas se o processo já aprofunda demasiado essas diferenças eles chegam ao mercado de trabalho e são trucidados.

(AT): Eu não estou a referir-me apenas aos alunos com necessidades educativas especiais. Cada aluno deveria ter a possibilidade e a oportunidade de potenciar ao máximo o desenvolvimento das suas competências, isto era o ideal, se calhar utópico.

(LP): Mas isso levaria a que cada um tivesse o seu próprio plano curricular.

(AT): Mas é um pouco isso que preconiza Bolonha, até na escolha das unidades curriculares, de cada um poder escolher um primeiro e um segundo ciclo distinto, as próprias opcionais. É muito neste sentido de os alunos serem os seus promotores do seu processo. Claro que com o apoio dos seus professores que serão os seus orientadores. É difícil e desafiante, mas é este o caminho.

(LP): Eu não vejo mal nenhum nisso e acho que deve ser assim, mas nesse caso o mercado do trabalho já olha para eles dentro dessa diversidade e no caso do aluno da CF, não olha para ele, que para o mercado de trabalho é só um

licenciado/mestre em ciências biomédicas, sem conhecer essa especificidade do aluno.

(AT): Isto pode ser um pouco provocatório. Se calhar somos todos tão específicos e os alunos serão todos tão específicos que o ideal era sermos tratados na nossa especificidade, não é? Claro que isto não é assim tão fácil de ser exequível, mas deveremos atender a algumas especificidades pelo menos aquelas que são um pouco mais evidentes, sem lesar o desenvolvimento das competências que nos consideramos que são importantes. É exatamente para as facilitar, não no sentido do facilitismo, mas de as promover, de dar condições que possam permitir o seu desenvolvimento.

(TL): Eu tento alertá-los que lá fora não é como na universidade. O trabalho para entregar no dia tantos, até àquelas horas, se numa empresa não o fizerem vão sofrer consequências disso. Mas eles acham que não é assim bem como a gente lhes diz e depois chegam lá fora e levam um banho de realidade. Uma aluna nossa, chegou ao meio do estágio desistiu porque entrava na empresa a chorar e saia da empresa a chorar e o orientador de estágio ligou-me porque já não sabia o que lhe havia de dizer. Depois era perfecionista e ela teve dificuldade em conseguir lidar com aquilo e desatava a chorar e chorava o dia todo, depois desistiu, depois foi fazer um *interrail* e depois voltou e lá acabou o estágio. Conversei com ela e disse-lhe "você acha se isto fosse um emprego, com um contrato de trabalho, você saia para fazer um *interrail* e voltava e estava tudo bem? Olhe, que não! Estavam muitos à porta para o seu lugar". Eles têm que perceber que há regras.

(AT): E aí também é a questão da responsabilidade, se não entregam o trabalho a tempo e horas e se algum pede para entregar fora de prazo o que eu lhe vou dizer é que isso tem consequências e que é preciso assumir essa responsabilidade.

(M): Não sei se querem acrescentar mais alguma coisa, e resta-me agradecer mais uma vez a vossa disponibilidade e o vosso tempo para a participação nesta sessão e o vosso contributo valioso para a investigação. Obrigada!

23

Apêndice IX - Análise de Conteúdo - Professores (códigos árvore/livres)

Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Fatores organizacionais	0	0
F O - Articulação secundário	2	12
F O - Ingresso no ES	2	10
F O - Serviços/Apoios	2	50
F O - Equipamentos/materiais de apoio	1	2
F O - Acessibilidade física e constrangimentos	1	6
FO - Necessidades identificadas	2	14
Fatores pedagógicos	0	0
F P - Articulação secundário	2	2
F P - Acesso ao currículo	2	27
Fatores Atitudinais	0	0
F A - Relação com a família	2	6
F A - Relação com os pares	2	10
F A - Relação com os docentes	2	17
Fatores intrínsecos Estudante	0	0
F I - Autoconceito	2	11
F I - Condição e limitação	2	5
Fatores determinantes no percurso escolar	0	0
P E - Ensino Básico/Secundário	1	3
P E - Ensino Superior	2	5

Códigos Livres

Nome	Fontes	Refs
Fatores ambientais	1	2
Fatores sistémicos	2	37

Apêndice X - Análise de Conteúdo - Professores (categorias e subcategorias)

F O - Articulação secundário

PROF SESSÃO 2 — 4 Referências — 0,77%

Referência 1 — 0,17%

Num caso em que eu acompanhei, fui tutora de um rapaz com autismo e foi um processo oficial e a mãe e o psicólogo do instituto que o acompanhava entrou em contacto comigo e com a universidade.

Referência 2 — 0,06%

Se eles vierem sinalizados do secundário, devem saber, mais do que nós.

Referência 3 — 0,22%

Geralmente já vem de trás, já vêm com a documentação que é necessária. Por exemplo esse miúdo, ele já era acompanhado desde os seis anos, ele foi adotado numa situação um bocado complexa e ele já vinha desde a primária e já era acompanhado desde então

Referência 4 — 0,32%

Outras vezes, é uma situação que já os acompanha, mas nunca ficou documentada e isso complica a vida do gabinete de apoio psicológico. E depois deparamo-nos com situações como por exemplo, como fazer um diagnóstico de dislexia, quando não existem testes de dislexia para estas idades, são validados para idades mais precoces, há uma diversidade enorme de situações.

PROF SESSÃO 1 — 8 Referências — 2,45%

Referência 1 — 0,28%

a I1 chegou aqui um dia, e o pai disse-me, “olhe, a minha filha para assistir às aulas precisa de um dispositivo porque ela não, ela é ambliope, porque não consegue ver o que está no quadro. E eu, não sabia rigorosamente de nada, não recebemos informação nenhuma.

Referência 2 — 0,37%

um miúdo que está agora no desporto, que é o J3. O J3, o pai bateu-me à porta e disse-me, “olhe, o José vai entrar aqui em psicologia. O J3, está numa cadeira de rodas, a única coisa que precisam é de ajudá-lo a comer, de resto não é preciso mais nada”. “Mesmo para ir à casa de banho, ele vai de manhã à casa de banho e só precisa quando voltar a casa”

Referência 3 — 0,46%

e esses são dois casos que mostram, a falta de articulação completa que é entre uma situação e outra, ou seja, no ensino secundário percebi que é esse CRTIC que coloca os equipamentos, vai buscar os equipamentos e acompanha os alunos. Chegados ao final daquele grau de ensino, quando entra aqui na universidade, nós só sabemos quando olhamos para os alunos que entraram e têm lá o asterisco à frente do nome ou outro sítio qualquer.

Referência 4 — 0,26%

O caso é consultar o departamento, o curso, primeiro, se a pessoa, tem condições ou não para frequentar o curso, porque uma coisa é o que o GAP diz também, outra coisa é depois o que os próprios professores consideram que é possível ou não fazer.

Referência 5 — 0,25%

Ou seja, para as pessoas estarem preparadas, tem que saber que vai lá chegar alguém, e neste caso, os alunos já vêm sinalizados do ensino básico e/ou secundário ao longo de vários anos e não se percebe como é que não vem esta comunicação

Referência 6 0,40%

E elas utilizam isso também para concorrer. Eu tenho aqui um caso que entrou no ano letivo anterior, porque ela é disléxica, e entrou no curso de engenharia de informática, e a preocupação da mãe era saber se ela teria condições para frequentar o curso, portanto na página do curso também não são indicadas se pessoas com certas dificuldades podem ou não frequentar o mesmo.

Referência 7 0,20%

num dos casos foi a família que veio à universidade e apresentou o caso antes do início do ano letivo, portanto não foi a instituição mas foi a carolice e empenho da família, a preocupação,

Referência 8 0,23%

Pois, várias coisas posso dizer sobre isso. Ele veio com relatórios, isto é, nós sabíamos à partida o que é que o ensino secundário tinha feito em relação a ele, porque os pais nos tinham entregue essa informação.

F O - Ingresso no ES

PROF SESSÃO 2 — 1 Referências — 0,44%

Referência 1 — 0,44%

Não é discordar com a CF, mas gostaria de levantar uma questão. O que é que a nós, enquanto universidade nos é pedido? É pedido que certifiquemos o conhecimento que as pessoas têm ou também nos é pedido que preparemos pessoas para o mercado de trabalho? Porque são coisas diferentes e quando preparamos pessoas para o mercado de trabalho interessa não apenas que as pessoas tenham conhecimento, mas que sejam capazes de o utilizar em condições agressivas que são as condições do mercado de trabalho.

PROF SESSÃO 1 — 9 Referências — 6,06%

Referência 1 — 0,56%

Na altura, tentámos contactar a direção geral do ensino superior, percebi que estavam a tentar, ou já havia escolas de referência para determinadas situações, nós propusemos ser escola de referência, para uma coisa qualquer que nós podíamos determinar, não havia problema, mas que fosse para que os alunos viessem para aqui, e aquilo que propusemos foi que houvesse universidades de referência para cada uma das situações. Aparentemente não aconteceu nada, porque logo no ano a seguir entrou um outro aluno com a mesma dificuldade

Referência 2 — 0,85%

Isto também tem que ver com as características e especificidade de cada curso. Nós temos um curso com competências a adquirir, com perfil do aluno à saída, e que temos que conseguir cumprir, ora o aluno em questão, não tem capacidade motora no caso, e outra, para conseguir dar cumprimento àquilo que são os requisitos do ponto de vista formativo. Isto é um caso que nós tivemos em mão, e que, entretanto, procuramos já minimizar no âmbito da entrada para o curso. Isto não é ser mais ou menos inclusivo, e acho que todos nós concordamos em termos um regime de inclusão no ensino superior, só que temos também que perceber a especificidade e a natureza de cada curso, e temos que admitir que há alunos que fase à natureza do curso, ou planos de cursos em vigor, que não terão a aptidão para cumprir.

Referência 3 — 0,51%

No nosso caso, e às vezes nós discutimos este assunto. É mais delicada a relação especialmente à medicina. Inclusive até inclusivamente uma deficiência física pode pôr em causa, a aptidão depois e 0 acesso ao contexto profissional porque há limitações. E já tivemos casos desses. Quer a competência social, uma vez que falamos de pessoas que vão ser profissionais de saúde que têm que ter alguma, quer depois parte, por exemplo, da motricidade fina, pronto, já tivemos esses problemas.

Referência 4 — 1,18%

na verdade, não temos resposta, porque eu acho que, nós enquanto instituição na verdade não estamos a fazer nada, não estamos a fazer nada, portanto, é assim há alguns mínimos que são exigidos, em alguns cursos, portanto tem que haver por exemplo um atestado de aptidão, mas em outros não. Depois as pessoas chegam, e isto às vezes conversa-se entre os colegas, mas mesmo a própria faculdade e a própria universidade não têm uma resposta para isto. Eu questiono enquanto professora se nós não andamos a enganar muitas vezes os alunos que entram nalguns cursos, porque eles vão poder fazer parte, mas não vão, não têm um curso, não têm todas as saídas profissionais como os outros. E eu realmente não sei, também não sei o que podemos fazer, mas não sei se devemos tentar à entrada ou se devemos simplesmente abrir e dizer “isto é assim, agora entram, mas e depois, não é?” Nós temos uma responsabilidade muito grande e como é que nós vamos formar alguém para ser médico se ele não consegue fazer uma avaliação física a outra pessoa. Estas questões para mim, são extremamente importantes, mas não as vejo discutidas.

Referência 5 0,79%

Agora, quando entram estas pessoas para este sistema, também o que é que é depois, não só feito, mas estamos aqui a constatar que se põem em causa algumas das situações, se devem sair do sistema com a licenciatura neste caso, ou com o mestrado. E se são competências a ter em conta aquilo que adquirem ao longo do próprio processo, mas quando nós temos pessoas à nossa frente, eu acho que devemos fazer tudo para que haja uma aprendizagem, e que essas pessoas se interessem pelas matérias e que possam ser boas profissionais. No futuro, acho que não me cabe a mim decidir qual será depois o papel delas na sociedade, mas quando estão nas minhas mãos eu faço tudo o possível para que sejam bons alunos e que tenham resultados, é isso que eu faço.

Referência 6 0,94%

Depois ao nível dos critérios de avaliação e das práticas inovadoras. O problema está sempre no ponto inicial. Será que o aluno, deve estar no curso que escolheu estar, não há qualquer critério de, em alguns casos não há critério da admissão, mas, voltando ao caso do J3. O aluno vai estar habilitado profissionalmente, mas o que é facto é, que pelo menos uma lecionação de uma aula de natação por exemplo, ele não oferece nenhum pressuposto básico de segurança, por exemplo. Portanto isto não é um problema do professor querer ter, ou querer ser competente no âmbito da inovação pedagógica, acho que procuramos isso e procuramos as melhores práticas pedagógicas para cada contexto particular, é uma questão de adequação, e de perceber se o aluno deve estar, onde escolhe estar ou se há limitações impostas pela sua patologia, que deveria existir a montante outro tipo de enquadramento.

Referência 7 0,58%

Por exemplo, perante este caso em concreto, entendemos nós, comissão científica, incluir um pré-requisito da admissão, para salvaguardar a autenticidade daquilo que são as competências do curso e o perfil do aluno que procuramos formar. Porque nós, ao habilitarmos o J3 ou outro aluno qualquer, no âmbito daquilo que são as competências do curso, estamos um pouco a enganá-lo naquilo que é a habilitação profissional para o exercício da função, nós estamos a habilitá-lo, mas de fato, ele não consegue cumprir com aquilo que está, determinado.

Referência 8 0,34%

Na verdade, será que um aluno, será que um jovem adulto não pode entrar num curso, fazer o curso, adquirir aquelas competências mesmo que não esteja apto para todas as saídas? Ou seja, no caso do médico, há tantas especialidades. Há, anatomia patológica, por exemplo e podem tirar o curso e não serem médicos, não é?

Referência 9 0,31%

Na medicina, aquela questão do contingente especial, alguma perceção relativamente a isso ou aos benefícios que esses alunos podem ter no ingresso? Eu, não sei se eles, estes alunos são alunos com problemas, se vêm referenciados, se entraram por contingente especial, não tenho acesso a isso.

F O - Serviços/Apoios

PROF SESSÃO 2 — 30 Referências — 8,08%

Referência 1 — 0,22%

Nunca tive, e neste momento também não tenho, conhecimento que haja nenhuma situação, que esteja reportada, pelo menos, não, não foi reportado aos docentes, não é? Porque à partida é ao diretor do curso que é contactado, não sei como é nos vossos casos.

Referência 2 — 0,11%

Nós somos contactados e temos que reportar ao diretor de curso que há aquela situação e quais é que são as recomendações.

Referência 3 — 0,13%

No meu caso, quer no departamento de arquitetura, quer de engenharia, nunca me foi reportada nenhuma situação de algum aluno que tenha sido sinalizado.

Referência 4 — 0,02%

É um fator protetor.

Referência 5 — 0,19%

Noto, também, agora, que temos acesso a mais informação, é-nos comunicada e acho que mesmo assim o gabinete de apoio psicológico, já está a funcionar de uma forma diferente, também está a dar um apoio diferente.

Referência 6 — 0,68%

Mais recentemente tivemos uma aluna, creio que é ambliope, que tem uma visão muito, muito baixa, não é cega, literalmente, mas tem baixíssima visão e fizeram-se algumas adaptações na FAL (Faculdade de Artes e Letras) para a acolher. Outro tipo de dificuldades, dislexias, dificuldades que não se manifestam fisicamente e que não são visíveis, nunca tive contacto e nunca me foi reportado. Imagino que não existam alunos no curso com esses problemas.A propósito da questão da pandemia, nota-se após a pandemia que, por vezes, há alunos com dificuldades, mas isso não sei se se enquadra nas necessidades educativas especiais, depressão ou outras necessidades de saúde mental em que é o próprio que reporta. Não são reportes oficiais, no fundo são os alunos que reportam

Referência 7 — 0,02%

Ou até por desconhecimento.

Referência 8 — 0,43%

Este ano tive uma aluna que tem muita dificuldade de visão, eu não sabia, ninguém me comunicou nada e para aí na segunda avaliação que fez, nós fazemos nos computadores e ela diz-me que não consegue ver bem que já tinha reportado, mas que estava tudo na mesma e eu fiquei assim" a mim ninguém me disse nada". Voltei a falar e a pessoa com quem falei pensava que já estava resolvido, mas não estava e finalmente o tamanho da letra aumentou para ela poder ver, coisas simples e resolveu-se.

Referência 9 — 0,35%

Também já tive alunos com problemas de audição, mas sempre situações reportadas. Disseram-me que queriam ficar mais à frente, pediram-me para falar diretamente para eles, para estar sempre de frente e não ir para o fundo da sala porque senão eles não me conseguiam ver para fazer leitura labial. Mas nada que me tivesse transmitido oficialmente e eu acho que há aqui uma falha de comunicação.

Referência 10 0,28%

Tive uma situação há dois anos de um aluno de engenharia aeronáutica de primeiro ano, em que recebi uma informação do diretor de curso que estava identificado com necessidades educativas especiais, creio com dislexia e pediram-me só para lhe dar mais meia hora para fazer as provas de avaliação e fizemos e o aluno

Referência 11 0,52%

Uma aluna também o ano passado que me abordou a dizer que já tinha ido ao hospital a uma consulta de psicologia e que achava que precisava de apoio psicológico e que estava a tentar junto do gabinete de apoio psicológico da universidade ter uma consulta, mas essa consulta, por aquilo que lhe teriam dito, iria tardar e se eu podia fazer alguma coisa em relação ao assunto eu na altura falei com ele e depois falámos com a doutora F e conseguimos uma consulta relativamente rápida e confirmei com a aluna que já lá tinha estado e depois não me voltou a procurar para pedir ajuda nesse sentido.

Referência 12 0,25%

Tive outro caso, de uma outra aluna, mesmo com dificuldades de locomoção e soube pela diretora de curso, e nestes últimos anos têm sido sinalizados os alunos pela diretora de curso. E aí, houve algum cuidado de reservar salas próximas umas das outras, para diminuir as deslocações.

Referência 13 0,20%

Nos últimos anos têm sido sinalizados muitos alunos ou com dislexia e que precisam de mais tempo na avaliação ou com ansiedade, pronto têm sido claramente mais do que nos anos anteriores e sinalizados pelo diretor de curso.

Referência 14 0,08%

ou por desconhecimento, porque nem sequer sabem que podem ter acesso a respostas especiais

Referência 15 0,15%

Destas questões de ter mais tempo e outras. Este aluno, especificamente sabia, porque provavelmente porque tem unidades curriculares onde se abordam este tipo de questões.

Referência 16 0,07%

Acredito que alguns deles desconheçam que têm estes direitos na própria universidade

Referência 17 0,43%

Atualmente eu sinto que há alguns alunos com algumas dificuldades, nomeadamente questões de ansiedade, estas questões de poder estar presencialmente, de reportarem questões de que não podem, têm faltas que precisam de justificar e que apesar de não ter estatuto, nos fazem chegar relatórios médicos, nos fazem chegar este tipo de situações e que nós em comissão científica temos que discutir a situação e averiguar até que ponto podemos ter alguma atenção e até que ponto é que podemos ir.

Referência 18 0,06%

nós no departamento tivemos acesso a formação nesta área específica.

Referência 19 0,10%

Houve umas formações para a inclusão, mas acho que não chega. Acho que nós aqui precisamos de um apoio diferente.

Referência 20 0,56%

Tento de alguma maneira ajudá-los, mas a minha ajuda é limitada. Ouvir a gente pode ouvir e abrir a porta do gabinete e ouvi-los um bocado, mas eles precisam de alguém que saiba o que está a fazer que não é o nosso caso. Nós não somos psicólogos, somos engenheiros e o que eu noto é que o gabinete, o GAP, cada vez tem mais solicitações, agora pelos vistos teve um reforço direcionado para a saúde mental no ensino superior, que eu não sei se vai chegar, muito sinceramente. A gente deteta as situações, tenta encaminhá-los e depois chegam ali e ficam na lista de espera, como aconteceu naquele caso que eram dois meses de lista de espera.

Referência 21 0,13%

Devíamos conseguir ter alguém, pode não ser logo o acompanhamento que eles precisam, mas ter alguém que sinalize e que os ajude de alguma maneir

Referência 22 0,40%

Eu também me lembro de numa outra instituição, no caso dos alunos que tinham Asperger, e então havia um professor que estava designado para acompanhar, fazer um acompanhamento mais pedagógico desse aluno extra aulas. Este aluno tinha algumas particularidades e precisavam de alguma ajuda e eles já tinham uma bolsa de docentes que já estavam preparados para estas situações. Funcionavam quase como tutores desses alunos, mas tudo na base do voluntarismo.

Referência 23 0,58%

Aquela instituição em particular, recordo-me que havia aquela professora, que não sei se era professora de ensino especial, não tenho a certeza, que era a professora G e que realmente tinha esta função específica, portanto este gabinete de apoio pedagógico tinha esta funcionária, exatamente com este objetivo de apoiar especificamente. Eles apreciavam estes processos, como faz o GAP, contemplavam medidas em articulação com os diretores de curso, depois faziam chegar estas informações aos docentes e, portanto, sabiam que havia um aluno que iria precisar de mais tempo, ou de sair da sala, ser levado para uma sala com este professor e não era voluntarismo.

Referência 24 0,29%

Aqui, houve colegas que mencionaram uma ação de formação que houve na universidade e também recebi toda a gente recebeu. Mas, se não tenho nenhum caso, eu não vou frequentar a ação de formação. Então se calhar deveria haver diferenciação e alguma especialização de docentes, neste e naquele problema que depois pudessem dar formação

Referência 25 0,07%

Isso é um processo administrativo e eles podem requerer, no ato da matrícula.

Referência 26 0,62%

Lembrei-me que a universidade também tem aqui outro recurso que é o museu de lanifícios, que pode ser um espaço para promover essa inclusão, de grupos diversos pronto quando são estrangeiros é muito óbvio mas pronto basta serem de várias terras para dar a conhecer a identidade do território para dar a conhecer o campus, a história de cada uma das faculdades, pronto e que seria interessante não é, potenciar e tirar partido deste serviço não é, pronto, cultural que pode eventualmente desde logo criar comunidade ao dar a conhecer a história da instituição e melhor o campus, não é, que cresceu com uma identidade muito própria, pode ajudar a construir essa comunidade, inclusão na comunidade, não

Referência 27 0,56%

Faço, desde há dois anos, desde que sou diretora de curso, mas não faço ideia se os outros cursos o fazem. Implemento a atividade por iniciativa própria. Geralmente peço ao núcleo, tenho acesso aos horários e tento marcar um dia que eles tenham disponibilidade e peço ajuda ao núcleo e aos estudantes do curso e geralmente veem um grupo de estudantes comigo, acompanhar a visita e conversar com os colegas, uma vez que se eles são mais velhos, estão há mais tempo, também para lhes poderem dar ali alguma ajuda. E acho que até tem resultado bem. Este ano, achei-os muito unidos, andavam sempre juntos integraram-se muito mais facilmente.

Referência 28 0,02%

Em Design de Moda também.

Referência 29 0,32%

Eu também fazia. Não tenho a certeza se essa iniciativa tivesse resultados positivos do ponto de vista da integração, daqueles casos excecionais que corressem maior risco de não se integrar, como alunos com necessidades educativas especiais ou com alguma deficiência. Porque naquelas duas horas que estávamos não era tempo suficiente para que isso pudesse acontece

Referência 30 0,25%

sabendo que não basta conversar com a pessoa porque quando nós conversamos passamos a saber mais alguma coisa, e quando sabemos mais alguma coisa, então ficamos por ali sabemos que temos que fazer mais algo mais, e esse algo mais depois, não é exequível. Eu acho que isso é uma limitação.

PROF SESSÃO 2	30 Referências	8,08%
PROF SESSÃO 1	20 Referências	7,71%

Referência 1 0,28%

Aquilo que aconteceu foi que nós tivemos que improvisar, pedir às senhoras, que eram as funcionárias da APPCDM, dar formação porque eles quiseram, porque era preciso levá-lo à casa de banho, era preciso dar-lhe a comida à boca e na altura ninguém nos disse nada

Referência 2 0,51%

uma aluna que tinha défice de atenção, que estava em ciências farmacêuticas e as professoras tinham medo nas aulas de química do que ela poderia fazer, porque ela distraia-se como muita facilidade e havia algumas alturas que ela estava a trabalhar com produtos químicos, “mais uma vez o que é que se improvisou?” uma aluna que tinha dificuldades económicas e que estava um ano mais à frente, foi contratada para servir de monitora e a reitoria o que fez foi pagar as propinas dela.

Referência 3 0,21%

Portanto, se perguntarem o que é que nós fazemos até agora, suponho que é o que os colegas têm feito, improvisam, ou seja, olham para a situação, e tentam de alguma forma resolver aquela situação.

Referência 4 0,38%

Eu, quando comecei a olhar para as pautas dos nossos alunos, comecei a ver não sei quantos asteriscos à frente do número dos alunos, e aparece de tudo um pouco, sendo que eu, dentro da sala de aula, se não tivesse olhado para aquilo, nem sabia quais eram as pessoas que tinham aqueles problemas em particular. Eles próprios, nunca pediram rigorosamente nada.

Referência 5 0,94%

lembro o caso do aluno J3, que é o aluno que temos no nosso curso, e a situação aconteceu quando eu era diretor do curso do primeiro ciclo e de facto foi um problema, porque ele faz a transição de curso, ainda por cima, e não há qualquer indicação sobre a situação. Acresce que na pauta, não havia sequer asterisco neste caso, portanto o que é que acontece? Nós tivemos que pedir ao aluno, ao pai do aluno para requerer estatuto de aluno especial, para depois o GAP intervir com recomendações e a partir daí a direção do curso tentar acompanhar, mas depois há alunos como é o caso que têm necessidades permanentes absolutas, de acompanhamento que não estão previstas, nem sinalizadas. Inclusivamente quando vem do curso, anterior da mesma instituição. Isto é um caso paradigmático, que aconteceu e que nos levou até enquanto curso a refletir sobre a situação, em termos de admissão.

Referência 6 0,37%

Eu, nas pautas que eu tenho recebido enquanto diretor de curso dos nossos cursos, não está lá nada assinalado por defeito, é preciso que o aluno requeira, e depois, é feita a análise pelo GAP, que demora também muito tempo a concretizar-se e depois há algumas recomendações e a direção do curso deve procurar informar os colegas e minimizar a situação.

Referência 7 0,30%

É mandatário, é mandatário que assim seja, agora o problema é que o aluno, é inscrito, portanto, inicia o ano letivo sem qualquer indicação para o diretor de curso ou para o corpo docente, portanto iniciamos sem termos informação à priori, como devemos atuar perante um caso específico.

Referência 8 0,07%

bom e neste caso até falhou internamente, posteriormente também.

Referência 9 0,68%

Na engenharia civil nós temos tido situações que só passado muitos anos em que vimos a saber, já tivemos uma aluna que não ouvia nada, e só depois é que compreendemos porque é que faltava às orais e coisas do género. Tivemos pessoas que tiveram acidente e depois regressaram em cadeiras de rodas, mas na altura a faculdade adaptou-se. E depois temos alunos com outros problemas graves que são difíceis de detetar. Quando o teste vai todo cheio de sangue, porque têm aqueles problemas de estar a apagar tudo para ficar tudo direitinho e perfeito. E outros alunos quando falham o primeiro trabalho já acham que chumbaram e nunca mais aparecem.

Referência 10 0,15%

Eu como diretora de curso desconheço quem é que tem necessidades especiais e como professora também. Chega-me a lista de alunos e desconheço.

Referência 11 0,49%

Acho que durante os anos que lecionei, sempre tive casos que de alguma forma necessitavam de certos cuidados, mas para mim ficou muito mais claro desde que o gabinete de apoio psicológico começou aqui a funcionar. Porque são os próprios alunos que vêm a ter comigo como diretora de curso e como docente, e que dizem que têm ansiedade, que são bipolares, que têm autismo e, portanto é da parte dos alunos é que eu sei, não é da parte da instituição, isso nunca sei.

Referência 12 0,57%

Eu acho que o gabinete de apoio psicológico tem sido uma boa prática. Considero que está subdimensionado, há uma grande falta de pessoas que possam atender, sei que há muita gente em lista de espera, há pessoas que passaram a ter consultas, que eram mensais, passaram, aliás, que eram semanais passaram a mensais, mas acho que falta muita gente para dar esse apoio. Mas também falta a nível de estrutura, também muita coisa a ser feito, pelo menos dar a conhecer determinados casos e não serem os alunos a se apresentarem com esses casos,

Referência 13 0,16%

Nós nem sabemos, às vezes não fazemos ideia, que aquela pessoa que está à nossa frente, com aquelas características o que é que poderá ser, não é?

Referência 14 0,86%

im, por exemplo, uma aluna disléxica, agora na altura desta parte da entrega da dissertação, enviei uns comentários, depois passado dois dias achei que devia enviar ainda outros, que não estavam bem, e ela disse, “professora não devia ter feito isso porque eu sou disléxica e tem que ser tudo de uma vez”. E eu fiquei a olhar, nem sabia que tinha que ser tudo de uma vez, e disse, “não, mas aquela parte eu tinha lido há tempos, mas agora voltei a reler e não está correto, e não podes entregar dia onze, vai ter que ser para mais tarde”, e ela fez um filme. Pronto, e a gente fica sem saber, eu nunca soube que ela era dislexia, e eu fico a questionar, “mas será que aquele problema que ela tem pode afetar o facto de eu não enviar tudo de uma vez e enviar duas vezes?” Fica-se assim com o menino nas mãos

Referência 15 0,26%

Eu acho que sim, eu acho que sim. E partilhar essas práticas que os outros estão a fazer, porque quando nós sabemos que um colega deu mais uma hora ao aluno, é mais fácil para o outro colega sente-se também na obrigação de dar essa hora a mais.

Referência 16 0,18%

Ao conhecer a aluna, saber quanto tempo é que ela precisa e se ela entrega logo a seguir aos outros, talvez não precise de muito mais tempo, portanto vamos experimentando.

Referência 17 0,81%

o gabinete de apoio psicológico de facto, se tivesse um maior número de psicólogos a trabalhar, mesmo que houvesse altos e baixos, na verdade há aqui apoio que se pode fazer até de prevenção e que isso não é muito trabalhado. E eu acho que podia ser interessante trabalhar-se assim. Já começaram a haver uma ou outra iniciativa, mas quer dizer, não estou a dizer, obviamente agora vamos contratar cinquenta psicólogos, não é isso, mas se houvesse um grupo que conseguia dar resposta às necessidades das consultas de psicologia clínica, mas que também auxiliasse os professores em algumas questões e fizesse algumas ações de prevenção, eu acho que era muito interessante, não é? Não resolvia tudo, mas, acho que podia ser uma boa ferramenta para nós e para os alunos.

Referência 18 0,16%

Estamos a falar de um gabinete que tinha zero pessoas há um ano. Neste momento não sei quantas pessoas lá trabalham, mas é uma ou duas permanentemente.

Referência 19 0,15%

São notoriamente insuficiente, porque às vezes os alunos comentam e percebe-se que não conseguem consultas no tempo em que o apoio é necessário.

Referência 20 0,18%

Nós estamos a falar do gabinete de apoio psicológico, mas temos outras estruturas, que são igualmente importantes ou se calhar mais, que têm a ver com a promoção da igualdade

F O - Equipamentos/materiais de apoio

PROF SESSÃO 1 — 2 Referências — 0,72%

Referência 1 — 0,37%

Com a I1, os equipamentos que nós arranjamos, um veio de uma escola, cedido pelo CRTIC, será? Que simpaticamente nos cedeu, porque me conhecia por qualquer razão e viu-me aflito e outra peça que nós comprámos foi no OLX não podia ser comprada pela universidade, foi comprada por nós com dinheiro próprio e depois tivemos que inventar o aparelho

Referência 2 — 0,36%

nós adaptamo-nos ligeiramente, ele tinha que estar mais perto do quadro, portanto nós colocávamos o aluno numa mesa especial, ele tinha dificuldades na coluna, portanto, colocámos numa cadeira melhor. Fizemos o horário para estar concentrado em algumas salas, onde estavam essas cadeiras e essas mesas, portanto a faculdade adaptou-se. E

F O - Acessibilidade física e constrangimentos

PROF SESSÃO 2 — 6 Referências — 1,61%

Referência 1 — 0,14%

mesmo assim, é um desafio ali no polo I da universidade. Tínhamos muitas aulas no auditório, no anfiteatro, logo da entrada principal que também custa a entrar.

Referência 2 — 0,36%

Queria falar um caso mais antigo que me recordo, de engenharia civil, esse a nível motor, andava de cadeira de rodas. Aliás, ele ainda foi nosso aluno antes da faculdade do edifício de engenharia ser construído, o G1 e por causa dele fizeram lá um passadiço com argamassa, porque era em paralelos, um bocado irregular para a cadeira de rodas e foram adaptados os anfiteatros com acesso para cadeia de rodas e

Referência 3 — 0,37%

O G1 também foi o primeiro caso, em que nós tivemos um aluno com cadeira de rodas, e foi por acaso engraçado, porque se começou a ver uma mudança na universidade para criar alguma acessibilidade para ele poder frequentar as aulas. Uma questão que os pais tinham era como é que iria fazer com a cadeira de rodas, porque o edifício não estava preparado, na altura, e foi tudo feito muito rapidamente. Houve ali uma mobilização

Referência 4 — 0,24%

Então para além de alguns pontos de corrimões em falta, pronto e que estão assinalados, portanto nós ali no polo I, aquela escada para a ribeira, ao lado do parque dos aviões, da parte de estacionamento dos aviões, é perigosíssima, não é? Pronto, isso é básico de assinalar.

Referência 5 — 0,27%

Depois, de qualquer forma, talvez, uma melhoria do acesso à restauração de qualidade. Porque podem até ter horários que facilitem, estar sempre em salas próximas, mas depois por exemplo o acesso à cantina ou não há ali micro-ondas perto para poderem comer não é, pronto, E acho que se calhar poderíamos melhorar.

Referência 6 — 0,22%

por exemplo o caso da estudante, mais recente, que tem baixa visão, ela precisava de equipamento especial e todos os anos de curso que ela frequentou, aquela turma tinha sempre aulas na mesma sala para não termos que estar a deslocar o equipamento.

FO - Necessidades identificadas

PROF SESSÃO 2 — 8 Referências — 2,81%

Referência 1 — 0,13%

Por exemplo haver um regulamento específico para esta situações e todos termos conhecimento de que existem apoios e como é que eles se processam.

Referência 2 — 0,16%

Está previsto no regulamento académico, mas depois há aquelas coisas mais práticas que ficam no regulamento um bocado ali no ar, sem sabermos muito bem como é que podemos lidar com isto.

Referência 3 — 0,69%

A informação, quer para o estudante, quer para os funcionários, quer para os docentes para todos estarmos de alguma forma mais atentos e também saber orientar e incentivar quando é necessário pedir o apoio. Eu não sei, se para existir para além do apoio psicológico, outro serviço, um gabinete pedagógico, para satisfazer necessidades pedagógicas. Eu já estive numa outra instituição em que existia e situações de insuficiência visual por exemplo, aqui também já tive, havia algumas especificidades. Eles não tinham só esse processo, como havia um professor, que era uma das medidas que podia ser contemplada que nas datas de avaliação, levavam o estudante e podia ser necessário ler-lhe, acompanhar e apoiar na execução do próprio teste porque tinham necessidades muito específicas.

Referência 4 — 0,36%

existir um gabinete, existir um professor-tutor, que acompanhe eu acho que é essencial, porque não basta dar orientações é preciso perguntar “como é que está a correr e se estão a conseguir”. Tem que haver uma ajuda também profissional por trás dizer, “ok, isto não está a correr bem, então vamos adotar outras estratégias”. E há alunos que podem precisar de apoio extra-aulas, podem precisar de adaptações.

Referência 5 — 0,19%

O aluno tinha que tirar dúvidas, eu perguntava-lhe “Foste?”, articular com o colega “ele esteve lá, nós falámos sobre isto” pronto, há aqui acompanhamento. Uma monitorização sistemática e constante, se não, não resulta.

Referência 6 — 0,61%

Pedagogicamente, para além do apoio ao aluno que precisa de ser incluído, eu sinto que talvez, nós docentes, também precisemos de apoio para lidar com aquelas situações em que vemos que há um mau ambiente na turma, porque aquele não se integra ou porque há ali dois que supostamente deviam juntar-se nas atividades extracurriculares e nas festas, mas que vemos que não, que não se juntam. E nós como lidar com isso, por exemplo na constituição de grupos de trabalho. É claro que são situações que mudam muito não é, se as turmas já se conhecem ou se não se conhecem, mas talvez haja algumas técnicas de mediação desse tipo de problema, em que nós docentes possamos também ter alguma ajuda.

Referência 7 — 0,17%

Deveria ser uma formação mais sobre que necessidades é que podem existir nos alunos, não é? Ou psicológicas ou físicas ou de inclusão, necessidades educativas especiais, ou necessidades, não é?

Referência 8 — 0,50%

Mas depois haver resposta diferenciada e haver pessoas que fossem de algum modo experts nessa situação e que possam dar formação aos colegas. Imaginem que daqui a ano tenho aluno com Dislexia e nessa altura esse assunto irá interessar-me muito e gostaria de ter algum recurso a quem me pudesse dirigir para ter apoio. Eu nem sequer sei que tipo de necessidades é que há e como é feito o seu reporte na universidade. Na verdade, não sei se conseguiu descobrir isto na investigação, qual é o universo na universidade dos alunos com necessidades educativas especiais.

Referência 1 0,70%

nós, acho que deveríamos saber das patologias ou dos problemas que têm essas pessoas. porque por vezes é difícil saber lidar com elas. A primeira aluna bipolar que tive nem sabia o que era bipolar e a aluna assustava-me porque entrava no meu gabinete com estados de crise porque um professor falou mais alto e achava que o meu gabinete era o refúgio dela e não sabia como lidar com ela e tive que pedir ajuda a um profissional que me explicasse como havia de lidar com essa pessoa, e por vezes tinha que fechar a porta do gabinete com o receio que elas me entrassem pelo gabinete adentro e é difícil lidar com pessoas com certas situações, quando não se sabem

Referência 2 0,53%

Sim. Aqui na universidade, quando eu vim pra cá trabalhar encontrei algo, que era inovador, e ultimamente, pelo menos nas engenharias tem caído um pouco, que são os núcleos de estudantes. Para mim, é a forma mais adequada de incluir o estudante que venha com várias limitações, e não estou a falar só das físicas, estou a falar sociais. Por exemplo as tutorias de pares, se for bem alinhado também é relevante, sim. Mas, as equipas precisariam de incluir pelo menos um estudante entendido no assunto.

Referência 3 1,13%

Sim, eu sinto falta de formação e de conhecimento sobre determinadas situações. Por exemplo, tenho casos de autistas que não tenho qualquer problema e até consigo lidar bem, são pessoas muito focadas e trabalhadoras e até têm propósitos de aprendizagem, mas outras situações que tenho dificuldade. Por exemplo, casos de ansiedade já não e outros tipos de situações que são mesmo os próprios alunos que se abrem e dizem que têm, e depois eu fico a pensar mas como é que eu vou fazer, “tenho esquizofrenia” mas o que é isso, e tenho que perguntar sempre a pessoas para me dizerem como é vou lidar com estes alunos, naqueles primeiros socorros, nos primeiros contatos, não é, mas nos primeiros contactos, porque depois também é tentar de alguma forma, por desconhecimento meu e não saber como hei de lidar, encaminhá-los para o gabinete, falar com pessoas internamente saber como se há de fazer e mandar emails. Mas ao fim ao cabo é tentar que alguém resolva porque eu própria sinto-me incapaz disso, sinto falta de formação e de conhecimento da parte da instituição

Referência 4 1,31%

Acho que a instituição não pode fazer muito mais, quer dizer, não pode por exemplo ter cinquenta pessoas numa biblioteca, quer dizer, agora falta espaço à biblioteca, claro, mas ela não pode estar sobredimensionada para depois ser utilizada pela maioria dos alunos apenas naquele período. O gabinete é igual, pois as pessoas que trabalham lá têm que estar especializadas em determinados casos. Eu continuo a achar que o que tem que haver é escolas de referência para determinadas situações. Nós temos aquele gabinete para os casos que aparecem todos os dias, mais ligados à psicologia, ora, estes outros casos que nós estávamos aqui a falar, tem que ser por escolas de referência que estudam esses casos, que têm equipas específicas para isso, e que preparam os seus professores para esses casos em particular e a própria universidade vai ter equipamentos e vai-se preparado para essas situações. Enquanto nós tivermos toda esta panóplia de casos que cada vez são mais, e que mistura aquilo que nós sabemos, que é a pressão dos pais, com outras coisas que nós sabemos que são verdadeiramente problemas, nós não vamos conseguir resolver e estamos a prejudicar esses alunos, o resto da turma toda e a desgastarmo-nos a nós próprios.

Referência 5 0,78%

Só para complementar e reforçar, assim como sabes, como no ensino básico e secundário, por exemplo, há equipas especializadas de intervenção. Portanto, o ônus não estará no professor ou na turma, há equipas especializadas de intervenção, também se impunha que neste contexto, existisse ou universidades especializadas numa determinada área de intervenção ou saber lidar com uma determinada área de intervenção e não colocar o ónus na incapacidade ou o ónus na necessidade de capacitar os docentes para fazer face a esse nível, porque é impensável, porque mesmo que estejam todas identificadas, mesmo que o professor tivesse identificado todas as situações e todas as patologias, era humanamente impossível, conseguir chegar a todas

Referência 6 0,13%

Numa lógica de intervenção terão que ser equipas especializadas ou então como já foi referido, universidades de referência.

F P - Articulação secundário

PROF SESSÃO 2 — 1 Referências — 0,20%

Referência 1 — 0,20%

ouve um parecer da psicóloga da universidade, houve orientações, eu estava em contacto com o terapeuta dele e houve aqui uma ligação muito próxima. Na altura transmiti aos meus colegas o que se passava, as orientações que tínhamos.

PROF SESSÃO 1 — 1 Referências — 0,33%

Referência 1 — 0,33%

porque ele vinha com alguma sugestão de que não podia ser avaliado, como ele tinha dificuldade de escrever, a motricidade fina era muito difícil no caso dele, portanto que ele não devia escrever textos longos, devia responder com questões de escolha múltipla, que era muito mais fácil, mas isso não funcionava bem

F P - Acesso ao currículo

PROF SESSÃO 2 — 19 Referências — 7,79%

Referência 1 — 0,11%

sinceramente acho que não precisava dessa meia hora e muitas vezes utilizava-a para fazer uma revisão mais cuidada do teste.

Referência 2 — 0,53%

fomos para o confinamento e ela pediu-me mais quinze minutos para fazer as provas que foram feitas à distância e com muito cuidado. Em vez de fazerem a prova numa hora, faziam uma questão durava dez minutos, outra questão seguinte dez minutos, a questão seguinte dez minutos, para impedir que eles trocassem informação entre eles. Como o tempo era muito reduzido, logo ao fim da primeira questão ela pediu-me para falar comigo, ela disse-me que era muito pouco tempo para ela, que tinha dificuldade em ler e escrever e depois era preciso fotografar e enviar e eu concedi-lhe mais tempo do que à turma

Referência 3 — 0,62%

Tive há uns anos e que estava identificada e tinha dificuldades auditivas e tenho até algum peso de consciência porque vi que não houve condições especiais para ela. Ela tinha-me dito que um dos problemas era quando os professores se viravam para escrever no quadro, e eu própria pequei por isso, pronto, porque tinha os exercícios preparados assim, pronto e depois não sei se ela concluiu a licenciatura. Na altura, já não era diretora de curos. Foi-nos indicado e conhecemos, a aluna assumiu. Esteve sempre um bocadinho à parte da turma, sentada na cadeira da frente e depois não sei se chegou ao fim, porque depois deixei de facto me cruzar com ela e não estive tão envolvida noutras disciplinas.

Referência 4 — 0,83%

Para aqueles que precisam de ajuda mais específica, acho que os docentes podiam muito bem ser os sinalizadores destas situações se estivessem eles próprios sensibilizados para isso e se tivessem tempo e tranquilidade dentro da sala de aula para sair daquela esfera de ter um programa para cumprir, de ter, muitas vezes fazer aquilo a correr, para muitas vezes se chegar ao fim e se conseguir passar pela aprendizagem, pelo ensino, pela avaliação que no fundo é o que eu acho que falta muitas vezes. E então quando as turmas são muito grandes, pior ainda. É verdade, eu costumo dar aulas a engenharia aeronáutica, este ano tenho oitenta e quatro alunos e o que é que eu faço com oitenta e quatro alunos? Nem sequer consigo saber o nome deles e eu esforço-me, tenho-me esforçado todos os anos para conhecer o nome dos meus alunos e para os tratar por "tu". Este ano com oitenta e quatro sei o nome de meia dúzia deles e dos outros não sei.

Referência 5 — 0,57%

Lá está, por exemplo no meu caso fiz esse papel, tive esse acompanhamento e acho que foi por isso também que, que acabou por resultar. Eu estava ali sempre a acompanhar o aluno, desde a organização da agenda semanal até falar com os docentes, porque lhe faltavam três disciplinas e era preciso adaptar o teste e em vez de ter um enunciado mais complexo e longo era preciso dividir aquele enunciado. Podemos perguntar o mesmo, mas era preciso apenas fracionar, não é? Há pequenas coisas que não são assim tão difíceis, mas é preciso, se eu dissesse aos meus colegas por email olhem têm que fracionar, eu acho que isto não passava, eu tinha que garantir

Referência 6 — 0,25%

Agora a questão é o nosso tempo. Eu posso dizer que isto me consumiu imenso tempo. O meu tempo, pois eu não fui dispensada de nada. Aliás, se calhar só a minha colega diretora de curso, é que sabia que eu estava a fazer aquilo, pronto. Foi tudo tempo, foram muitas horas, nesta orientação.

Referência 7 — 0,07%

Acho que vai ser muito difícil cativar as pessoas porque todos estamos assoberbados.

Referência 8 0,27%

Tive a situação de um aluno que foi meu aluno e depois de eu dar a cadeira três anos depois, ele ainda lá estava e eu achei aquilo esquisito, porque quando eu lhe perguntava alguma coisa ele sabia-me sempre responder, mas quando chegava à frequência, quando escrevia, escrevia com umas palavras esquisitíssimas

Referência 9 0,44%

A minha solução foi “nas frequências quando tiver uma dúvida numa palavra chama-me e diz-me o que é que quer escrever e eu escrevo” e foi a única solução que eu arranjei para aquele caso. Ele também era das últimas cadeiras que lhe faltava, na disciplina de Processo de Fabrico. “Então diga lá”, “Quero escrever termoformagem” e eu escrevia. Ele fez a cadeira com uma boa nota. Ele sabia, o escrever é que era um problema. Então eu escrevia-lhe aquilo em letras muito grandes para ele copiar igualzinho.

Referência 10 0,30%

É isso. muito pouco, não sinto que entre colegas nos ajudemos nesse sentido, pelo contrário acho que até há um certo ambiente de queixinhas, e que aí, era uma ação que não é individual, mas tem que ser de grupo, não é coletiva dos professores, e acho que está a faltar total sentido de grupo nessa intervenção, pelo menos no meu contexto.

Referência 11 0,66%

nas avaliações por exemplo quando têm necessidades específicas, faço caso a caso com as disciplinas que eu leciono no doutoramento não, mas na licenciatura e no mestrado são sempre feitas à base de trabalhos práticos e quando há alguma alteração ao tipo de trabalhos ou à maneira como fazem esses trabalhos ela é consensualizada com a turma e de uma maneira simples e orgânica, digamos assim, então para que depois não fique aquele ressentimento olha vai fazer mais ou vai fazer menos ou vai fazer assim diferente de nós e vai ser avaliado de maneira diferente ou seja a necessidade que sobejas àquela adaptação que é clara e é conhecidas a todos e toda a gente acaba por concordar e que aquela é a melhor maneira de resolver aquela necessidade

Referência 12 0,24%

A nossa licenciatura em comunicação recebe oitenta alunos no primeiro ano e estas turmas não são desdobradas, exceto em algumas cadeiras práticas e aí é evidentemente impossível fazer um acompanhamento personalizado. Precisamos só que eles estejam calados e apenas isso.

Referência 13 0,37%

Uma coisa são os critérios de avaliação e as competências que eles têm que adquirir e que eles têm que cumprir e disso não abro mão. Tem uma dificuldade, precisa de mais tempo, precisa de mais material, ok, mas a forma como é avaliado é igualzinho para todos os alunos. Não se pode abrir mão disso porque senão qualquer dia teremos que estar a fazer critérios de avaliação específicos para cada um, e não fazemos mais nada.

Referência 14 0,15%

Até este momento são avaliados da mesma forma, tivessem dislexia, tivessem hiperatividade, déficit de atenção, fosse o que fosse, foram todos avaliados da mesma forma.

Referência 15 0,26%

Eu por acaso por acaso tenho uma opinião diferente porque eu acho que a avaliar de igual forma cria desigualdades porque o esforço de um aluno que tem dislexia ou que tem déficit de atenção, ele faz um esforço muito maior para atingir os mesmos objetivos, então eu acho que temos que adaptar

Referência 16 1,19%

Por exemplo aquele aluno que eu tive, ele tinha que fazer um trabalho, ele tinha uma dificuldade imensa em concretizar, portanto eu começava, e se aquilo não tivesse perfeito, não escrevia. Ok? Mas tínhamos que escrever e o que eu fiz, foi, que eu escrevia por ele. Eu não percebia nada do tema sobre o qual ele escrevia, pois tinha que ver com engenharia. Ele dizia-me e eu escrevia, eu pensei assim, estou a fazer mal? Mas é assim o que é que nós queremos avaliar aqui é se ele tem o conhecimento e ele tem o conhecimento. Eu não quero avaliar se ele sabe introduzir as coisas num computador, ele sabe, mas neste momento não consegue, porque ele não consegue concretizar. Ele tem dificuldade porque ele queria isto já perfeito à primeira, ele tinha pânico quando ele começava a falar eu começava logo a escrever, até porque como eu não percebia nada do assunto eu tinha que escrever, não ficava lá com a ideia. “Ai!, mas não escreva já” e eu dizia-lhe, “vamos escrever e a seguir vamos modificar, vamos melhorar”. Pronto e foi assim que conseguimos construir o trabalho, e finalizar, demorou muitas tardes ali e dias, mas se eu não tivesse feito isto ia acontecer o que tinha acontecido num ano anterior e no outro e no outro que ele nunca entregou o trabalho, porque ele não conseguia. Ele tem conhecimento não consegue é da mesma forma expressá-lo.

PROF SESSÃO 2 19 Referências 7,79%

Referência 17 0,25%

Sim conseguia, por exemplo na área da investigação. Mas se calhar não teria a flexibilidade para fazer as coisas de uma determinada maneira, se calhar tinha mais um perfil mais técnico, de fazer algo mais específico. É a tal adaptação. Mas ninguém faz as coisas da mesma maneira.

Referência 18 0,23%

Acho que a questão é: será que todos deveriam ser avaliados da mesma maneira? É ao contrário. Não é colocar em questão o que disse. Eu acho que o ideal ou se calhar utópico nós devíamos ter o processo individual de cada estudante e acompanhá-lo desde pequenino.

Referência 19 0,46%

Se calhar somos todos tão específicos e os alunos serão todos tão específicos que o ideal era sermos tratados na nossa especificidade, não é? Claro que isto não é assim tão fácil de ser exequível, mas deveremos atender a algumas especificidades pelo menos aquelas que são um pouco mais evidentes, sem lesar o desenvolvimento das competências que nos consideramos que são importantes. É exatamente para as facilitar, não no sentido do facilitismo, mas de as promover, de dar condições que possam permitir o seu desenvolvimento.

PROF SESSÃO 1 8 Referências 3,53%

Referência 1 0,57%

Tivemos que alterar algumas critérios de algumas UC, foi tudo ponderado, como é óbvio, porque ele não conseguiria aprovação, portanto foi feito esse esforço, percebendo que na nossa área há múltiplas dimensões do ponto de vista da prática profissional, mas aquilo que o habilita neste momento, a forma como o plano de estudos está elaborado, a forma como nós nos propomos a cumpri-lo, não dá lugar a todos, e isto é o ponto, e não é ser mais ou menos inclusivo, é procurar ser realista naquilo que é, naquilo que o curso tem para oferecer.

Referência 2 0,30%

O JC estava a dizer quanto é que isto não custa nas turmas e quanto não custa no professor porque tem que se dar muito mais acompanhamento tutorial e dedicar-se muito mais a estes alunos, porque são casos específicos, e depois o número de alunos por turma também depois complica, não é?

Referência 3 0,35%

Depois o gabinete de apoio psicológico, eu creio que o gabinete apoio psicológico acho que não foi definitivo em relação às medidas. Eu recordo-me que não eram imperativas e fomos nós, no âmbito do curso, que fomos apurando as necessidades específicas dele de facto, tendo em conta o que sabíamos dele e depois a prática em concreto

Referência 4 0,62%

era mais difícil em geral, quando os professores colocavam textos de escolha múltipla, ele tinha piores resultados. Especialmente em matemática que não era preciso escrever longos textos, em algumas disciplinas quantitativas, nós vimos que a escolha múltipla claramente não é uma boa solução para ele e fomos apurando. Isto para dizer que fomos apurando, quanto tempo a mais em que ele precisa, e portanto, foi ao longo do tempo que nós fomos apurando e partilhando uns com os outros, através de mim, o que é que se estava a fazer, quais eram as práticas que os colegas estavam a fazer.

Referência 5 0,43%

O que é que eu posso acrescentar tanta coisa para dizer, é que eu posso acrescentar, por exemplo que alguns colegas ficaram chocados quando se abriu a possibilidade das aulas serem gravadas, porque ele tinha dificuldade em tomar nota, notei que para ele era muito difícil, e então uma solução óbvia era, porque não deixá-lo gravar as aulas e depois lá em casa ia ouvi-las, para ele era trabalho adicional.

Referência 6 0,33%

As adaptações foram essencialmente ao nível de critérios de avaliação por exemplo, no caso das cadeiras e das unidades curriculares de cariz prático, obviamente que ele não podia, não podia, estava impossibilitado de realizar essas avaliações práticas e foram transformadas avaliações de cariz teórico, por exemplo.

Referência 7 0,68%

Depois ele tem alguma dificuldade em verbalizar também, ele é sistematicamente acompanhado por uma assistente social, eu não sei se em psicologia isso acontecia, mas na transição para desporto, ele é acompanhado por uma, por uma assistência social que, e que também, criou alguns problemas do ponto de vista da equidade na avaliação, porque no fundo era ela que escrevia inicialmente as respostas do J3. Entretanto isso também foi repensado e ajustámos para avaliações orais, dentro daquilo que era a possibilidade de verbalização dele. Tivemos que adaptar também à avaliação para não haver interferência por parte da assistência social.

Referência 8 0,24%

E depois claro fomos adaptando em função das especificidades do aluno, mas o problema maior, foi e é, em relação às unidades curriculares de cariz mais prático. E tivemos que inverter a lógica, relativamente à avaliação do J3.

F A - Relação com a família

PROF SESSÃO 2 — 2 Referências — 0,19%

Referência 1 — 0,06%

Conheci a situação de um aluno que foram os pais que me reportaram,

Referência 2 — 0,13%

recebi um email dos pais, muito preocupados. Mandaram-me relatórios médicos, como se eu fosse perceber alguma coisa daquilo do foro psiquiátrico

PROF SESSÃO 1 — 4 Referências — 1,14%

Referência 1 — 0,03%

a pressão pode ser dos pais,

Referência 2 — 0,19%

e que eu às vezes fico uma sensação, é uma coisa muito pessoal, que isto são pressões que os pais vão fazendo ao longo do tempo, para que esses alunos tenham algum tipo de facilidade.

Referência 3 — 0,68%

Sobre a identificação das situações, há também uma vergonha das famílias em sinalizarem os próprios filhos. Se há situações em que são défices de atenção, e se calhar não merecia ser uma necessidade específica, depois há casos em que as pessoas têm vergonha, de dizer que o seu filho tem uma necessidade específica, tem uma deficiência, e é por isso que eles aparecem não sinalizados também por isso, porque as próprias famílias não querem que eles tenham tratamento diferente, “como é que é a integração, se ele vem com um rótulo de deficiente?” E os pais não querem, querem que ele seja igual aos outros, portanto essa também é uma questão.

Referência 4 — 0,23%

A minha experiência é o contrário. São os pais que querem e os filhos é que não querem. Tenho mais essa experiência. Os pais pressionem e os miúdos é que não querem que isso seja divulgado para não serem estigmatizados.

F A - Relação com os pares

PROF SESSÃO 2 — 8 Referências — 3,53%

Referência 1 — 0,55%

Na altura eu dava aulas de topografia e ele ia às aulas práticas de topografia, fazia a aula como os outros, nós adaptávamos, um grupo de colegas, não se importava, como ele estava em cadeira de rodas, para poder utilizar os equipamentos, o teodolito e aqueles instrumentos todos. Os colegas não se importavam de colocar o equipamento mais baixo, para ele poder também fazer as medições e lembro-me que foi um grupo muito interessante. Nessa altura dava aulas de topografia há pouco tempo e achei muito interessante a colaboração dos colegas, para que ele também estivesse integrado e pudesse participar nas aulas práticas.

Referência 2 — 0,84%

Outra coisa que eu noto com muito agrado é que os estudantes são muito inclusivos e apoiam os alunos com dificuldade. Apesar de só termos este caso, oficialmente reportado, a RS falou daquela aluna que teve uma disferia de género, pronto às vezes notamos que há alunos que têm questões com a sua identidade de género e o que eu acho é que estas gerações mais novas são extremamente inclusivas não fazem nenhuma distinção e fazem as pessoas sentir-se bem. Isto se compararmos com o tempo em que eu andei na universidade, em que sei lá, um rapaz teria muita dificuldade em ser visto como um rapaz homossexual, isto hoje com os rapazes que frequentam pelo menos a minha faculdade, eu não vejo, não vejo isso e acho que enfim é uma evolução muito grande que acho que se fez em poucos anos. Não sei se é uma experiência universal, mas os casos que eu tenho visto, noto diferenças muito grandes, de quando eu tinha dezoito e vinte anos em que havia mais segregação.

Referência 3 — 0,07%

Eu acho que sim. Quando a deficiência é física, quando é uma deficiência visível.

Referência 4 — 0,56%

Depois tentar criar algum espírito de grupo e eles serem a rede uns dos outros, pois nós também não conseguimos chegar a todo o lado e tentar sensibilizá-los que a segunda família é aquela que está ali naquele momento, estão os mais velhos também, estão os colegas que entraram com eles, para eles se tentarem apoiar um bocado uns nos outros. Depois se eles se apoiam ou não, isso é outra conversa. Aquilo que a AG2 estava a dizer eu nas engenharias noto exatamente o contrário. Eu fico chocada como é que esta geração, em algumas coisas, é tão intolerante, nas engenharias. Não estava à espera de alguns comportamentos e fico chocada.

Referência 5 — 0,23%

A nossa experiência enquanto docentes diz-nos que os alunos até são muito inclusivos, mas quando falamos com os alunos particulares que têm o problema, eles dizem que não, devido particularmente aos colegas do curso, mas em geral que não é assim tão simples.

Referência 6 — 0,35%

o fazermos esta diferenciação, se calhar, sem querer, estamos a excluir e às vezes também podemos criar mau ambiente dentro da própria turma. Porque eles depois sentem, "o que é que ela tenha mais do que eu para ser avaliado de maneira diferente e foi beneficiada e eu fui prejudicada" pois isto criar alguma tensão. Nesse aspeto tentamos fazer a coisa sempre mais justa e equitativa possível.

Referência 7 — 0,26%

Fazer a publicidade quando há alguma adaptação, para toda a gente saber que há esta diferença e é por esta razão, eu acho que é importante. Porque acontecem coisas entre o grupo às quais não estamos a assistir e geram-se dinâmicas que desconhecemos e que depois se refletem no ambiente da aula.

PROF SESSÃO 2 8 Referências 3,53%

Referência 8 0,67%

Outra situação tem que ver com os trabalhos de grupo. Ele não queria fazer trabalhos de grupo porque também era perfecionista, eles nunca ficavam bem e ele acabava por não os entregar. Os colegas já se tinham apercebido da situação, mas houve uma vez que ele ficou num grupo de um senhor mais velho, trabalhador estudante que lhe deu uma ajuda preciosa. Então eu falei com ele e disse-lhe “Há ali qualquer coisa, não lhe poderia dar uma ajuda?” Então ficou nesse grupo de quatro, ele, duas miúdas e este senhor e depois até correu muito bem. Conseguiram fazer o trabalho e ele estava muito entusiasmado com aquilo, não sei se foi por trabalhar com uma pessoa mais velha. Se calhar teve sorte com os colegas de grupo que foram sensíveis àquela situação e ajudaram.

PROF SESSÃO 1 2 Referências 0,52%

Referência 1 0,12%

Nunca senti uma sensação de que alguém estava a ser beneficiado, eles ignoravam, achavam pacífico. Correu sempre bem.

Referência 2 0,39%

Como a limitação era física foi só conseguir o aparelho que lhe permitia ver no quadro como os outros, ali não se notava rigorosamente nada, a não ser o facto da turma ter sempre aulas na mesma sala, porque era onde estava aquele dispositivo. O dispositivo, quem era bastante grande, tinha que ficar naquele sítio, só por isso, mas ali, não se notava rigorosamente nada.

F A - Relação com os docentes

PROF SESSÃO 2 — 12 Referências — 4,06%

Referência 1 — 0,17%

E outras situações que nos apercebemos e que não sabemos muito bem o que é que estará ali por trás. E tenho vindo a aperceber-me que nos últimos tempos, as coisas têm vindo a piorar bastante.

Referência 2 — 0,16%

há também situações que estão identificadas, há necessidade educativas especiais e necessidade de saúde especiais, mas há muita coisa que não está identificada e que eu perceciono

Referência 3 — 0,37%

Outra coisa que também reparei, é que, e também como diretor de curso tenho essa informação, antes de ser diretora de curso eu sabia que havia uma nota no nome dos alunos nos serviços académicos do balcão virtual, chamava a atenção e tentava perceber o porquê de aquilo estar ali. Às vezes tentava falar com o aluno, sem ser à frente dos colegas para perceber qual era a necessidade que ele tinha e o que é que eu podia fazer

Referência 4 — 0,19%

Depois há outra coisa que eu também noto, eu identifico às vezes casos, porque perceciono que alguma coisa não está bem tento falar com os alunos e não tenho tido problemas nesta aproximação e eles não têm reagido mal.

Referência 5 — 0,56%

No fundo, a relação com eles é toda muito impessoal, porque muito que eu gostasse que não fosse assim. Quando temos turmas pequeninas, seis alunos, oito alunos, dez alunos, as coisas rolam de outra maneira e conseguimos estabelecer um contacto diferente com os alunos e estando sensibilizado para isso, que não é propriamente o meu caso, mas que a instituição podia trabalhar um puco mais em mim para eu me sensibilizar um pouco mais, nunca o fez e eu também eu nunca fiz esse trabalho. Mas, na verdade mesmo na minha distração, quando tenho tempo, consigo ver que os alunos são diferentes e tenho que os tratar de maneira diferente.

Referência 6 — 0,44%

No nosso departamento, somos se calhar um bocado galinhas, não é? Eles são um puco apaparicados, mas se calhar também não é mau a gente criar esse ambiente com eles. Há o acolhimento da faculdade, há o acolhimento do departamento e eu ainda faço o acolhimento do curso. Faço-lhes uma visita guiada à faculdade, digo-lhes onde é que são as coisas, onde é o posto médico, o gabinete de apoio psicológico e no fim sento-me um pouco com eles, lá em cima na sala de núcleos e converso um bocado com eles.

Referência 7 — 0,07%

Estou atenta aos alunos deslocados, porque as minhas são alunas deslocadas.

Referência 8 — 0,19%

Tenho consciência que sempre fui muito preocupada com os meus alunos. Às vezes até tinha colegas que em tom de brincadeira diziam, “o teu gabinete só falta ter aqui uma plaquinha a dizer gabinete de apoio psicológico

PROF SESSÃO 2 12 Referências 4,06%

Referência 9 0,63%

Eu tenho consciência, pois essencialmente o meu exemplo em sala é muito importante. E, infelizmente, a ideia nem todos os nossos colegas vêm isso, e que realmente se o professor trata os alunos com igualdade ou com desigualdade isso marca muito o mote do resto do grupo, pelo menos em sala de aula. E há realmente algo que devia haver muito cuidado por parte de todos os docentes para serem extremamente cuidadosos, ainda que às vezes, fazendo um esforço contra a sua própria natureza, mas tratar os alunos com perfeita igualdade, perfeita normalidade, independentemente da situação que estivesse a acontecer. Isso é importante e eu felizmente no meu caso, faço isso. Já há muitos anos que estou alertado para isso

Referência 10 0,90%

uma aluna que pediu, e que nós temos conhecimento prévio da situação e que pediu a uma das docentes para não integrar grupos, dando algumas desculpas, algumas dificuldades, e de facto às vezes, ajuda esta questão da proximidade de que falávamos. E facilitou muito o quão estávamos aqui a pensar que é complicado como é que íamos fazer isto, e com a conversa com a aluna conseguimos que ela percebesse que há algumas competências que têm de ser desenvolvidas num contexto de grupo e que prescindir delas é prejudicar-se, não é? E tentar que ela percebesse isto e que tentasse ela própria incluir-se e conseguiu. Depois percebeu que realmente isto poderia ser benéfico para ela, e, portanto, não ser também muito paternalista numa tentativa de irmos logo fazer aquilo que eles gostariam, não é? Não é bem isso, é tentar e com esse ensino de proximidade identificando as necessidades e também as necessidades educativas do próprio desenvolvimento de competências e acho que tentamos no departamento e acho que se tenta muito isto.

Referência 11 0,16%

Por exemplo no caso desta aluna eu própria lhe disse que ela podia pedir este estatuto e ela desconhecia e era do nosso departamento. É algo que também podemos dar conhecimento.

Referência 12 0,23%

tenho uma boa noção de que o docente e o ambiente que implemento na sala de aula é importante para a integração dos alunos, tento tratá-los com respeito e com equidade. Não sei, se sempre o consigo, porque não é fácil e varia em função da dimensão das turmas.

PROF SESSÃO 1 5 Referências 1,40%

Referência 1 0,24%

um aluno de design multimédia, que não conseguia controlar o movimento das mãos, e que estava no curso de design multimédia, e com muita dificuldade ele conseguiu acabar o curso, com muita dificuldade e apoio dos professores,

Referência 2 0,27%

E está mais evidente depois do covid e também a partir da criação do gabinete, acho que o gabinete fez um trabalho que as pessoas próprias se abrem, não a todas as pessoas, mesmo os colegas não sabem dessas doenças, mas possivelmente aos professores dirão.

Referência 3 0,19%

mas o que é que isso custa aos outros todos? Quando nós temos uma turma com quarenta ou cinquenta pessoas que vão a determinado ritmo, e temos um ou dois que vão a ritmo mais lento.

Referência 4 0,48%

Em contexto de sala de aula não tenho qualquer problema, porque ninguém se expressa em contexto de sala de aula, é só individualmente. Em contexto de sala de aula, uma aluna com ansiedade é capaz de sair da sala e entra várias vezes, mas eu já sei que tem, não me perturba, uma aluna bipolar pede para estar atrás dela nos testes ou fazer vigilâncias com outros professores, eu faço essas vigilâncias, mas essa aluna por exemplo já saiu e já é licenciada.

Referência 5 0,21%

Mas havia colegas docentes muito chocados, ficaram muito chocados com a possibilidade. Então teve que se pedir com muita diplomacia e primeiro garantir que era só áudio, mas eu acho que conseguimos.

F I - Autoconceito

PROF SESSÃO 2 — 8 Referências — 1,30%

Referência 1 — 0,16%

Tenho-me apercebido de algumas situações, alguns alunos com limitações auditivas, uns que usam aparelho, outros que não e têm uma certa dificuldade em pedir ajuda, têm vergonha.

Referência 2 — 0,27%

era uma menina, já foi há muitos anos, era um caso de uma menina que tinha paramiloidose e que já faleceu e vinha às aulas acompanhada com a mãe. Não conseguia comunicar, mas conseguia escrever e fazer os seus testes e acho que foi muito bem acolhida aqui na universidade e fez toda a sua licenciatura

Referência 3 — 0,29%

Muitas vezes, o que eu sinto e que existem alguns alunos que têm alguma necessidade, mas que não pediram este estatuto (NEE), não é? Mas que podem pedir e isto dificulta. Nós temos conhecimento das situações, mas até que ponto é que podemos atender a elas dado não estarem reportadas na universidade formalmente. Pronto é complicado.

Referência 4 — 0,09%

O aluno recusava-se a ir ao gabinete e a requerer o estatuto. Não queria ser tratado de forma diferente.

Referência 5 — 0,06%

Nos outros casos, não há nada oficial e eu sei porque o aluno me reporta.

Referência 6 — 0,24%

No ano da pandemia fui alertado por uma aluna que me disse que tinha dificuldades de visão muito acentuadas, pediu para se sentar na primeira fila, para eu tentar escrever com uma letra um pouco maior, quando fossem as avaliações para ter um cuidado especial com ela,

Referência 7 — 0,05%

O G1 esteve sempre bem integrado e nunca se sentiu diferente.

Referência 8 — 0,14%

depois quando chegou à universidade, achou que não queria que se soubesse e não quis pedir o estatuto e ele era maior de idade e os pais não o podiam obrigar.

PROF SESSÃO 1 — 3 Referências — 0,53%

Referência 1 — 0,09%

com as quais nós também não sabemos lidar, a questão é mesmo esta, nós não sabemos lidar.

Referência 2 — 0,26%

quem fala, já tem um espírito de abertura, agora há muita gente que não fala e a gente vê na sala de aula por determinados comportamentos que há ali alguma coisa que não está bem, mas não sabemos bem o que é. Eu pelo menos não sei bem o que é.

Referência 3 0,17%

E todos que ali estavam de alguma maneira sentiam necessidade, não é substituir ninguém, mas é ter algum conhecimento, principalmente e saber lidar com a situação.

F I - Condição e limitação

PROF SESSÃO 2 — 1 Referências — 0,13%

Referência 1 — 0,13%

Se eu não tivesse sido alertado para a situação, certamente que não conseguiria dizer que estaria ali um aluno com necessidades educativas especiais.

PROF SESSÃO 1 — 4 Referências — 1,88%

Referência 1 — 0,65%

se a pessoa for invisual ou ambliope, que é o caso dessa nossa aluna, ela não tem limitação rigorosamente nenhuma, aquela limitação física não representa rigorosamente nada, ela foi, sempre, a melhor aluna da turma. Portanto, o que eu acho é que é assim, há diferentes tipos de limitações também, nos alunos e há a adequação depois a cada uma das áreas. E quando nós falamos de quem é invisual ou ambliope é uma situação e depois temos estes outros tipos de défices, de atenção por exemplo, que são coisas estranhas que começaram a aparecer dentro das salas de aula que essas é que são difíceis difícil de explicar

Referência 2 — 0,49%

Então uma pessoa com défice de atenção, pode agora ficar a escrever uma notícia e depois não tem a editora que ele é publicado e entra tudo em pânico, porque causa de alguém, pode ser uma economia em vez de ser o Presidente da República, então o primeiro ministro será alguém a dizer que a empresa x entrou em colapso, se ele descreveu aquilo as pessoas acreditam e vamos por aí à frente, portanto, não é uma questão de áreas, em todas as áreas isto vai acontecer.

Referência 3 — 0,24%

Agora eu acho que há determinadas limitações que às vezes até são mais físicas que são menos complicadas digamos assim, em termos de progressão daquilo que eles querem fazer, do que outras que nos têm aparecido ultimamente

Referência 4 — 0,50%

Agora imaginemos que temos quarenta que vão a um ritmo, e depois temos três ou quatro dentro da turma que têm patologias diferentes. Cada um tem uma diferente, o professor continua a ser o mesmo, não pode prejudicar aquele, não se pode dedicar inteiramente a este porque nem sabe resolver aquelas questões, nem tem tempo para fazer aquilo como nós sabemos, e é aí que eu acho que a questão é complicada, porque nós para ajudarmos estes podemos estar a prejudicar os outros.

P E - Ensino Básico/Secundário

PROF SESSÃO 1 — 3 Referências — 1,36%

Referência 1 — 0,58%

Os alunos, pronto, ditos normais, não é, que fizeram o ensino dito normal, ou alunos que logo no secundário fizeram um percurso alternativo, foram para um curso profissional, porque perceberam que tinham ali algumas falhas de algumas matérias e depois fazem a curva toda ao contrário, fazem o ensino profissional, fazem o CDESP, depois entram para uma licenciatura qualquer e depois quando nós damos por eles, já estão aqui a fazer um mestrado ou outra coisa qualquer, ou seja, eu acho que o sistema em si é que poderá não estar bem organizado

Referência 2 — 0,37%

Só para complementar e reforçar porque, acho que é um problema a montante e um problema também um pouco sistémico. Tem a ver também com o ensino profissional por exemplo, atrás, não cumprir a sua missão também nas escolas. Se cumprisse a sua missão nas escolas provavelmente, não teríamos, essa questão, não seria colocada ao nível do ensino superior.

Referência 3 — 0,41%

No secundário, eles resolvem facilmente, têm lá a lei 54 e depois no fim combina-se tudo, o conselho de turma vota, às vezes contra a vontade da própria professora, aqui é diferente, nós aqui não chegámos a esse ponto. Em muitas situações é assim que as coisas se vão avançando, empurrados pelo outro, e depois quando chegam cá acima, vocês que nem sabem que os vão receber, resolvem.

P E - Ensino Superior

PROF SESSÃO 2 — 4 Referências — 1,11%

Referência 1 — 0,09%

Efetivamente poderia identificar alguma situação se ela existisse, com muitos alunos é muito mais difícil

Referência 2 — 0,19%

para a questão das praxes era realmente muito benéfico porque depois eu falava com eles e eles realmente diziam-me “está tudo a correr bem, eles ajudam-nos e até vão roubar-nos às milícias quando as milícias nos apanham”.

Referência 3 — 0,57%

podemos pecar por excesso porque a vivência universitária de estudante também é um passo muito grande e importante em direção à autonomia deles. E se continuam a ter exatamente o mesmo tipo de “catering” que tinham no ensino secundário. Enfim, uma atenção desmedida às suas necessidades, isso também pode prejudicar a sua autonomia. De certa forma aqui ainda está num ambiente protegido, mas depois quando terminarem a universidade o ambiente das empresas e do mercado de trabalho não é tão protegido, então os alunos também devem dar passos em direção à autonomia mesmo com o nosso apoio, no fundo, tentar não pecar por defeito, nem por excesso.

Referência 4 — 0,26%

Eu tento alertá-los que lá fora não é como na universidade. O trabalho para entregar no dia tantos, até àquelas horas, se numa empresa não o fizerem vão sofrer consequências disso. Mas eles acham que não é assim bem como a gente lhes diz e depois chegam lá fora e levam um banho de realidade.

PROF SESSÃO 1 — 1 Referências — 0,29%

Referência 1 — 0,29%

no outro caso, foi na apresentação dos caloiros, portanto no primeiro dia de aulas, em que era visível que a aluna tinha uma deficiência e pronto e nesse caso eu fui ter com ela, mas creio que também não há assim, nem preparação, nem aviso formal sobre estas situações.

Fatores ambientais

PROF SESSÃO 1 — 2 Referências — 1,30%

Referência 1 — 0,95%

Enfim, mas o que eu acho interessante é que no início eram só dificuldades de organização. Queria-se uma cadeira especial, não havia, queria-se começar as aulas com as mesas em certos sítios, não estavam lá. E isso só começou a ser ultrapassado e as coisas só começaram a funcionar bem, no início do semestre, e os problemas a serem resolvidos, quando se criou uma rede de apoio dentro da faculdade e para as pessoas que o conheciam, e que estavam motivadas, passou a ser um caso humano, não era uma pessoa qualquer, era o J2, e então entre os funcionários da portaria e os funcionários da secretariado quando eles começaram a conhecer o caso humano dele, depois tudo funcionava melhor. Portanto, criou-se aqui uma rede de suporte, e havia sempre alguém para ajudá-lo, se era preciso alguma coisa. Era sempre na base da boa vontade, do improviso e do humanismo de vê-lo como um caso humano.

Referência 2 — 0,35%

Eu vindo do ministério acho bastante difícil, porque hoje vivemos no meio de fragmentos, o nosso ambiente é fragmentado, se não houver o conhecimento do caso, se não houver esse conhecimento do caso, como estavas a referir, que envolve as pessoas, a sensibilização das pessoas. As soluções têm que ser mais locais., mais no contexto.

Fatores sistémicos

PROF SESSÃO 2 — 20 Referências — 6,39%

Referência 1 — 0,13%

Haverá possivelmente também algum estigma, relativamente a essas questões, questões de saúde mental e que levará as pessoas a não, não reportarem.

Referência 2 — 0,48%

Depois um caso informal do A3 e estava na lista como A2 e mandou um email, muito aflita, porque aquela pessoa já não existia e que ela agora vinha e era outra e como é que ia acontecer porque iam chamar na aula por A2 e ela era A3. Articulei com os meus colegas e apesar de na pauta estar A2 e na minha aula eu mudei e fiz sempre a chamada como A3. Eu acho que foi por acaso um passo importante na vida dela. Tivemos essa atenção, articulámos entre docentes para que se pudesse atualizar as listas de inscritos nas disciplinas com essa informação.

Referência 3 — 0,45%

Quando começamos a ter na engenharia civil alunos internacionais, vindos de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, lembro-me que tivemos ali duas meninas de São Tomé e Príncipe que as acolhi muitas vezes no meu gabinete, porque elas precisavam de algum apoio, não era oficial, e também na altura também pedi uma marcação de uma consulta para o gabinete da psicologia da universidade para elas porque percebi que não estevam bem, e que precisariam de uma ajuda mais profissional do que aquela que eu lhes dava.

Referência 4 — 0,28%

Eu não sou a melhor pessoa para fazer esta perspetiva temporal, mas temos tido alguns casos, alguns são oficiais, nomeadamente este ano até houve uma situação física, por doença física grave e que foi pedido o processo. Eu acho que alguns deles não o fazem, ou por questões de estigma para não serem considerados diferentes

Referência 5 — 0,18%

Lá em baixo na psiquiatria também têm urgência, mas quando lhes falam em urgência psiquiatra eles ficam logo assim, “calma lá que também não é preciso tanto”. E ficam logo a achar que é um bocado exagero

Referência 6 — 0,20%

Eu acho que a universidade devia ter o papel de cuidar da saúde mental dos seus alunos e não se preocupar com isso só numa situação de doença. Ao nível da prevenção, como as práticas do desporto e do bem-estar, por exemplo.

Referência 7 — 0,37%

Não só preventivo, eu ia mais para a promoção da saúde e não só de prevenção, é de otimizar os recursos de saúde mental, físicos para não chegarmos às situações de necessidade. Isto seria o ideal. As questões do desporto, das mentorias, das tutorias, todas essas questões e se houvessem ofertas, provavelmente esse aluno provavelmente já não teria que ser lembrado por esse motivo, porque não teria que haver uma necessidade.

Referência 8 — 0,38%

Aquilo que é preciso fazer é uma ligação aos alunos que precisam do ponto de vista psicológico e de outras necessidades mais físicas. Ter aqui medidas universais de promoção da saúde, das questões de ter áreas, atividades, vários percursos onde eles pudessem estar incluídos, conhecerem-se, interagirem e no fundo promover esse bem-estar, poderia no fundo promotores de saúde em geral e não se chegar a casos de maiores necessidades.

Referência 9 0,51%

Na engenharia civil, para quem não sabe, tivemos e ainda estamos na recuperação de alunos, tivemos uma altura em que só tinha alunos internacionais e eu cheguei a ir com eles ao complexo desportivo e explicar-lhes o que era, onde é que podiam ir ter umas aulas grátis, fazer umas caminhadas, fazíamos uns convívios no Natal porque eles ficavam cá, aqueles alunos ficavam, ficam um ano, ficam dois, ficam três, não é? Fiz um lanche da natal antes de irmos de férias para aqueles que ficaram cá, porque nós sentimos que somos a família e o apoio deles. Eu sinto-me responsável por eles.

Referência 10 0,50%

Mas eu acho que há aqui limite entre a nossa consciência de facilitar a inclusão e a nossa exigência como docente, e que às vezes parece que um se sobrepõe ao outro e agora nos últimos tempos, com este perfil de alunos, de ansiedade, de dislexia, eu às vezes, não sei muito bem até onde é que posso exigir, porque há aquelas sensibilidades que, que não esperava e vejo, e às vezes são sensibilidades que até me deixam de alguma forma desconfiada, pronto. Se não haverá ali algum mimo, alguma atitude de tentar, de oportunismo e tentar aproveitar uma determinada situação,

Referência 11 0,39%

também sinto que para agir nessas situações, nem sempre, isso depois depende do ambiente também entre docentes, e nem sempre, e aí é uma questão também de facto depois como pedagogos, agimos de forma diferente, e às vezes ficamos sozinhos pronto, e eu não estou certa se terei tomado a decisão correta ou se não. Por vezes desconfio do aluno, e não vejo, tão claramente, o limite até onde posso exigir, como pedagoga, a aprendizagem daquele aluno.

Referência 12 0,45%

Vou dar um exemplo. No nosso ateliê de jornalismo os alunos têm que produzir trabalhos jornalísticos, recebemos Erasmus, um Erasmus espanhol ainda consegue acompanhar as situações e produzir, mas um Erasmos Romeno não consegue e portanto, a avaliação dele tem que ser desviada para tarefas mais técnicas e para outro tipo de trabalhos. Esse género de adaptações, devem ser consensualizadas com a turma, para precisamente não inquinar o ambiente e gerar, às vezes, mal-entendidos que poderíamos tentar evitar

Referência 13 0,40%

a minha experiência não é com aqueles alunos sinalizados com necessidades educativas especiais. É em turmas pequenas, em turmas pequenas, em que nós próprios docentes nos dividimos relativamente aos comportamentos e à interação com os alunos. É nas turmas muito pequenas, estou a falar com menos de dez alunos. Nessas, vejo comportamentos que me parecem inaceitáveis e que depois tenho alguma dificuldade, porque me parece que a resposta deve ser em grupo.

Referência 14 0,14%

Acho que nós se cairmos na tentação de querer avaliar de forma diferente ou fazer de forma diferente para estes alunos, acho que não os estamos a incluir.

Referência 15 0,15%

Mas estas pessoas, nunca vão ser como as outras pessoas no mercado de trabalho. Tem que haver sempre uma adaptação. Eles vão ter que ter sempre uma adaptação seja onde for.

Referência 16 0,24%

Igualdade e equidade são coisas diferentes e se nós tratarmos com equidade é adequar as oportunidades à condição específica de cada um. Fazemo-lo, mas depois quando no fim deste caminho, eles vão todos juntar-se no mercado que infelizmente não os vai receber dessa maneira.

Referência 17 0,32%

Concordo, mas no fim a “chancela” e não estou a defender a discriminação das pessoas, mas a “chancela” vai ser a mesma: licenciado em engenharia eletromecânica, em ciências biomédicas, quando na verdade, então têm competências muito diferentes. Que têm, mas se o processo já aprofunda demasiado essas diferenças eles chegam ao mercado de trabalho e são atrocidados.

Referência 18 0,21%

Eu não estou a referir-me apenas aos alunos com necessidades educativas especiais. Cada aluno deveria ter a possibilidade e a oportunidade de potenciar ao máximo o desenvolvimento das suas competências, isto era o ideal, se calhar utópico.

PROF SESSÃO 2 20 Referências 6,39%

Referência 19 0,33%

Mas é um pouco isso que preconiza Bolonha, até na escolha das unidades curriculares, de cada um poder escolher um primeiro e um segundo ciclo distinto, as próprias opcionais. É muito neste sentido de os alunos serem os seus promotores do seu processo. Claro que com o apoio dos seus professores que serão os seus orientadores. É difícil e desafiante, mas é este o caminho.

Referência 20 0,27%

Eu não vejo mal nenhum nisso e acho que deve ser assim, mas nesse caso o mercado do trabalho já olha para eles dentro dessa diversidade e no caso do aluno da CF, não olha para ele que para o mercado de trabalho é só um licenciado/mestre em ciências biomédicas, sem conhecer essa especificidade do aluno.

PROF SESSÃO 1 17 Referências 7,48%

Referência 1 0,64%

Mas há uma coisa que eu tenho certeza absoluta, o ministério da tutela, do ensino superior não quer saber rigorosamente nada, da forma como os alunos chegam aqui ao ensino superior. Eu digo isto pela experiência que eu tive na reitoria, nós recebemos alguns alunos que ainda cá estão, e nós só soubemos que eles tinham aquela necessidade no dia em que chegaram. Portanto há uma desarticulação completa entre o Ministério da Educação e aquilo que seja o Ministério da tutela do Ensino Superior, às vezes temos Ministério, outras vezes temos Secretaria de Estado, outras vezes não temos coisa nenhuma.

Referência 2 0,23%

Tudo aquilo que nós ouvimos até agora, foi completo improviso, da parte do ministério, zero respostas, da parte da direção geral do ensino superior, zero respostas, contactos com o ministério anterior ao nosso, zero.

Referência 3 0,19%

Concordo que seja elaborado um plano alternativo, mas para isso é preciso recursos humanos e é preciso que haja uma intervenção efetiva nesse domínio, porque neste momento não existe.

Referência 4 0,29%

Ora, a questão aqui é, antes, tem que haver algum tipo de informação, depois até podem entrar os gabinetes e os cursos. Mas o primeiro ponto é, previamente a universidade ser informada, “atenção, que estas pessoas vão entrar nesse curso porque essa informação já existe”.

Referência 5 0,45%

Não é só para estes alunos, acho que é para todos os alunos. Nós olhamos para uma turma hoje, independentemente de eles terem algum problema ou não, há nitidamente alunos que não deviam estar ali, deviam estar noutra coisa qualquer. Só que nós temos um sistema que empurra as pessoas todas para os mesmos locais independentemente deles até gostarem às vezes daquilo que estão a fazer, que é isso que cada vez é mais chocante

Referência 6 0,31%

pode ser uma pressão social, mas na verdade neste momento as pessoas acabam por desembocar todas, exatamente no mesmo sítio, quando nitidamente não era essa a vocação deles. Nesse caso, eu nem sequer acho que tem a ver com a questão da pessoa ter algum tipo de limitação, seja ela qual for,

Referência 7 0,56%

O JC está a tocar num aspeto que eu acho muito relevante, tendo em conta 0 tema do trabalho, porque aqui na universidade nós temos múltiplos “eus”, existem pessoas que vêm de famílias completamente estruturadas, estudar ao lado de alunos que sempre tiveram acompanhamento no sentido de serem pessoas socialmente desfavorecidas. Isto do ponto de vista da educação, depois vemos a mesma coisa no ponto de vista do poder econômico e temos pessoas sem nada e temos outras com culturas diferentes, religiões diferentes. Não é negativo,

Referência 8 0,43%

eu julgo que não é tanto uma inclusão, é mais, a multiplicidade que tem que ser gerida. Eu estou a entender que o que interessa é ver como é que a inclusão é o meio de chegar à diversidade, à comunidade, por assim dizer. A experiência que tenho aqui na universidade é que o caminho para essa transformação, parte de um problema que é multiplicidade, para chegar à diversidade, a inclusão é um dos caminhos.

Referência 9 0,50%

Há aqui a dúvida, “vamos fechar ou vamos abrir dizendo “a realidade é esta, não é?” E eu, acho que este assunto não está a ser discutido nas escolas médicas, mas é um assunto que depois na prática há quem, tem que resolver os problemas, definir os critérios de avaliação, e que assumir a responsabilidade de estar a formar alguém que não vai ter as competências que devia. Nós é que temos que, de facto, pensar no assunto. Eu acho que este é um assunto muito delicado.

Referência 10 0,15%

Uma coisa é, se depois as pessoas têm as competências ou não que os outros têm, mas eu acho que é uma coisa, aí que entra a questão da inclusão

Referência 11 0,27%

Agora, imagina se tivesse o mesmo número de alunos na turma, mas se estes quatro ou cinco tivessem a mesma coisa, tu tinhas aquele conhecimento e conseguias levar aqueles, à mesma velocidade. Agora se eles são completamente diferentes torna-se mais difícil.

Referência 12 0,45%

gora, também acho que, tínhamos esse peso em nós, de decidir o que é que fazia a justiça, portanto nós não queremos beneficiar, nós queremos colocá-lo num patamar de igualdade, não é? Ultrapassar os problemas dele, e isso estava, esse peso estava em cima de nós, como está agora com outra aluna que temos agora, e saber o que é que ela precisa para estar num patamar de igualdade, e de facto nós vamos aprendendo, não é?

Referência 13 0,86%

chegámos àquela questão inicial que eu estava a falar de haver uma especialização das escolas em determinados casos. Lá está, aquilo que a MJ estava a dizer, uma coisa é aquilo que ela aprendeu naqueles casos em particular, se agora em três anos não aparecer ninguém ela vai esquecer e, entretanto, vão aparecer outros casos. e vai misturar aquilo tudo. Se a escola fosse uma escola de referência para determinadas patologias, as pessoas todos os anos acontecia aquilo, e portanto, aprendiam e iam aperfeiçoando. Claro, isto depois pode trazer outros problemas a montante, “ok, o aluno é do Porto e tem que ir pra aí”. Mas isso é um problema do ministério e do governo central. Agora, eu acho que todos ganhavam os professores, os alunos, a turma, se houvesse escolas de referência para diferentes situações.

Referência 14 1,08%

há sempre um conjunto de alunos muito mais particulares e que normalmente são esses alunos que nos esgotam, tiram muito tempo e nós acabamos por ficar ali presos, preocupados, perder imenso tempo, fazer mais uma avaliação, pronto, mas eu não sei identificar. São contingentes especiais, mas não relativos aos alunos com necessidades educativas especiais. Os alunos que nos chegam, são pessoas obviamente sem dificuldade nenhuma, mas que têm um background completamente diferente. E nós temos uma obrigação dos acolher, mas estamos a ficar com estes alunos sistematicamente no primeiro ano. São alunos sobretudo dos PALOPS. Nós tentamos olhar para eles de forma diferente no sentido de ver, dar uma especial atenção, mas, este ano percebemos claramente que tem que ser um apoio muito dirigido, algum apoio na física, na matemática, na química. E eu gostava só de falar no esforço que nós temos feito, estamos a tentar começar um programa de apoio, onde os alunos se apoiam uns aos outros, estamos a fazer essa experiência.

Referência 15 0,87%

Porque os estudos existam? Claro que é positivo. Agora, tem que se saber se de alguma forma eles chegarem aos ministérios, de maneira a que eles olhem para aquilo que são as conclusões dos estudos e que façam qualquer coisa, e isso parece-me que não tem acontecido. Eu penso que não será por falta de estudos, porque alguns desses cursos existem há mais de dez anos e, no entanto, nós não, eu pelo menos não tenho, não vi nos últimos anos nenhuma melhoria em relação a isto porque, as pessoas que ficam sensibilizadas com as questões e tentam resolvê-las da melhor maneira. Parece-me que as coisas têm que começar a ser resolvidas, mais lá atrás. Nós aqui, improvisamos. Tentamos resolver alguns casos, outros passam-nos ao lado, e por isso é que nós conseguimos identificar alguns deles. Agora preciso começar lã atrás

Referência 16 0,09%

Como é que nós vamos conseguir fazer chegar isto a quem toma as medidas, a quem legisla.

Referência 17 0,10%

é importante, penso eu, encontrar qual é que é o meio que vai permitir chegar à plena diversidade,

