



**Politécnico  
de Viseu**  
Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

Transição e inclusão de alunos com Necessidades  
Educativas Específicas no Ensino Superior

Gisela Andreia Almeida Pestana

## **Transição e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas no Ensino Superior**

Gisela Andreia Almeida Pestana

### **Trabalho de Projeto**

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professora Doutora Sara Felizardo  
Professora Doutora Carla Lourenço

Viseu, 2023

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Gisela Andreia Almeida Pestana, n.º 12105 do curso de Mestrado em o Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20/03/2023

A mestranda, Gisela Pestana

## **AGRADECIMENTOS**

Dirijo um especial e sincero agradecimento à Professora Doutora Sara Felizardo que não desistiu de mim quando eu própria estava prestes a desistir. Agradeço a orientação, a ajuda, o apoio, a motivação e a paciência ao longo de todo o trabalho, mostrando na prática o que é ser uma professora inclusiva.

À Professora Doutora Carla Lourenço, na ajuda e no estabelecimento de pontes necessárias para a concretização deste trabalho.

A todos os participantes que contribuíram para a realização deste estudo e, sem os quais, não era possível. Agradeço a disponibilidade e interesse não só em construir conhecimento, mas também por terem sido atenciosos na partilha de informação.

Às minhas colegas de Mestrado que me apoiaram, incentivaram e ajudaram quando mais precisava.

À minha família e amigos, por terem acreditado em mim e por serem um suporte emocional deste trabalho.

## RESUMO

Atendendo aos pressupostos da educação inclusiva e ao aumento de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) no Ensino Superior (ES), importa refletir a sua transversalidade nos Processos de Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE) destes alunos, em particular para o Ensino Superior (ES), e a sua inclusão neste ciclo de estudos. O objetivo deste estudo, de carácter exploratório e misto, foi conhecer o processo de transição de alunos com NEE para o ES e a sua inclusão no contexto académico. Participaram cinco alunos com NEE, três do ensino superior e dois do ensino secundário, sendo que três tiveram a medida adicional adaptações curriculares significativas, e 29 professores do Ensino Secundário, da região Centro de Portugal (NUT II). Para a recolha de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos alunos, e um questionário *ad hoc* aos professores. Os dados foram explorados e analisados através de análises descritivas, inferenciais e de conteúdo. Os resultados evidenciam a existência de barreiras, dificuldades e facilitadores nos processos de transição e na inclusão no ES, sendo que a formação contínua e especializada, assim como a experiência de docência na área da educação especial e inclusiva, podem influenciar as perceções dos professores quanto à promoção, transição e inclusão de alunos com NEE no ES.

**Palavras-chave:** Inclusão; Alunos com Necessidades Específicas; Transição para a Vida Pós-Escolar; Ensino Superior; Professores

## ABSTRACT

Given the assumptions of inclusive education and the increase in students with Specific Educational Needs (SEN) in Higher Education (HE), it is important to reflect its transversality in the Transition Processes for the Post-School Life (TVPE) of these students, in particular for Higher Education (HE), and their inclusion in this cycle of studies. The objective of this exploratory and mixed study was to understand the transition process of students with SEN to HE and their inclusion in the academic context. Five students with SEN participated, three from higher education and two from secondary education, three of which had significant curricular adaptations, and 29 secondary education teachers from the Central region of Portugal (NUT II). For data collection, semi-structured interviews were carried out with the students, and an *ad hoc* questionnaire with the teachers. Data were explored and analyzed through descriptive, inferential, and content analysis. The results show the existence of barriers, difficulties, and facilitators in the transition processes and in Higher Education, and that continuous and specialized training, as well as teaching experience in the area of Special Education, can influence teachers' perceptions regarding promotion, transition and inclusion of students with NE in ES.

**Keywords:** Inclusion; Students with Specific Educational Needs; Transition to Post-School Life; Higher education; teachers

## ÍNDICE GERAL

---

ÍNDICE DE TABELAS .....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS .....	vii
INTRODUÇÃO .....	1
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
CAPÍTULO 1. QUANDO A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO SE CRUZAM .....	4
1.1. <i>Educação Especial, integração e normalização nos palcos internacionais</i> .....	4
1.2. <i>A evolução da educação inclusiva em Portugal</i> .....	7
1.3. <i>Referenciais da educação inclusiva de Portugal</i> .....	9
CAPÍTULO 2. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR .....	12
2.1. <i>O caso específico do Plano Individual de Transição</i> .....	12
2.2. <i>Transição para o Ensino Superior</i> .....	18
CAPÍTULO 3. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR .....	20
3.1. <i>Acesso ao Ensino Superior</i> .....	20
3.2. <i>Inclusão, participação e acessibilidade no Ensino Superior</i> .....	23
II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	29
CAPÍTULO 1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO .....	30
1.1. <i>Apresentação e justificação do estudo</i> .....	30
1.2. <i>Questão de estudo e objetivos específicos</i> .....	30
1.3. <i>Hipóteses de investigação</i> .....	31
2. METODOLOGIA .....	31
2.1. <i>Tipo de estudo</i> .....	31
2.2. <i>Participantes</i> .....	32
2.3. <i>Instrumentos de recolha de dados</i> .....	34
2.4. <i>Procedimentos e técnicas de análise de dados</i> .....	36
CAPÍTULO 2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	38
2.1. <i>Análise descritiva</i> .....	38
2.2. <i>Análise Inferencial</i> .....	52
2.3. <i>Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas</i> .....	56
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	62
CONCLUSÃO .....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	76
ANEXOS .....	91
<i>Anexo A – E-mail de formalização de pedido à Diretora da Escola Secundária</i> .....	
<i>Anexo B – Consentimento Informado para os alunos do ensino secundário</i> .....	
<i>Anexo C – Consentimento Informado para os alunos do ensino superior</i> .....	

<i>Anexo D – Guião de entrevista aos alunos do ensino secundário</i> .....	
<i>Anexo E – Guião de entrevista aos alunos do ensino superior</i> .....	
<i>Anexo F – Questionário aos professores</i> .....	

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Gestão curricular .....	9
Tabela 2 - Características do PIT .....	144
Tabela 3 - Barreiras e facilitadores da TVPE.....	166
Tabela 4 - Documentos internacionais para os direitos dos alunos com NEE .....	2020
Tabela 5 - Iniciativas de países para a inclusão no Ensino Superior de pessoas com NEE ....	2121
Tabela 6 - Acessibilidades .....	244
Tabela 7 – Barreiras, facilitadores e dificuldades no Ensino Superior .....	255
Tabela 8 - Iniciativas nacionais de inclusão de ENE no ES.....	277
Tabela 9 – Caracterização dos alunos dos Ensinos Superior e Secundário (N=5).....	333
Tabela 10 – Caracterização pessoal e literária dos professores (N=29).....	344
Tabela 11 - Categorias e subcategorias sobre processo(s) de transição .....	388
Tabela 12 - Categorias e subcategorias - Dificuldades na transição e permanência no Ensino Superior.....	40
Tabela 13 – Resultados do questionário sobre perceções dos professores sobre inclusão de alunos com NEE.....	422
Tabela 14 – Resultados do questionário sobre as estratégias, atividades e competências na TVPE .....	455
Tabela 15 – Resultados do questionário sobre competências mais valorizadas na TVPE.....	488
Tabela 16 – Resultados do questionário sobre acesso de alunos com NEE ao Ensino Superior .....	499
Tabela 17 – Diferenças nas perceções de acesso de alunos c/ NEE ao Ensino Superior – III Parte do questionário, em função da formação especializada – Teste U de Mann-Whitney.....	522
Tabela 18 - Diferenças nas perceções de acesso de alunos c/ NEE ao Ensino Superior – III Parte do questionário, em função da formação contínua em ações sobre EE – Teste U de Mann-Whitney .....	544
Tabela 19 - Diferenças nas perceções de acesso de alunos c/ NEE ao Ensino Superior – III Parte do questionário, em função da experiência docente na área de EE – Teste U de Mann-Whitney .....	555
Tabela 20 – Categorias e subcategorias sobre a inclusão nos Ensinos Básicos e Secundários...	566
Tabela 21– Categorias e subcategorias sobre processo(s) de transição dos alunos .....	588
Tabela 22 - – Categorias e subcategorias sobre inclusão no ensino superior.....	60

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

---

- AE - Aprendizagens Essenciais
- AM - Abordagem Multinível
- CDPD - Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
- CIF - Sistema de Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde
- CRI - Centro de Recursos para a Inclusão
- DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem
- DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EADSNE - Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais
- EASNIE - Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva
- EE - Encarregados de Educação
- EMAEI - Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva
- ENEE - Estudantes com Necessidades Educativas Específicas
- ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- ENIPD - Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiências 2021-2025
- ES – Ensino Superior
- IDEA - Individuals With Disabilities Education Act
- IES - Instituições do Ensino Superior
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- NEE – Necessidades Educativas Específicas
- OMS - Organização Mundial de Saúde
- PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEI – Programa Educativo Individual
- PIT – Plano Individual de Transição
- RTP - Relatório Técnico-Pedagógico
- TVPE - Transição para a Via Pós-Escolar

## INTRODUÇÃO

---

A democratização do Ensino Superior (ES) abriu portas ao ingresso de Estudantes com Necessidades Educativas Específicas (ENEE) e/ou incapacidade, pelo que as Instituições de Ensino Superior (IES) são agora confrontadas com o desafio de os acolher e de assegurar uma educação de qualidade. O ES inclusivo pressupõe mudanças ao nível da estrutura, organização e cultura, incumbindo-lhe a revisão e adequação de pedagogias, de infraestruturas, recursos e acessibilidades, que permitam o sentimento de pertença e condições necessárias para o sucesso académico, social e pessoal de todos os seus alunos (Pinheiro, 2009; UNESCO, 2022c).

Não obstante, verificam-se barreiras à sua transição, inclusão, participação e aprendizagem, designadamente, atitudinais, arquitetónicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e tecnológicas (Sasaki, 2009). Tendo em consideração este desiderato, o presente trabalho recaiu essencialmente sobre duas dimensões específicas:

- Transição e inclusão no Ensino Superior
- Legislação e políticas de educação inclusiva

Nesta senda, tornou-se imprescindível refletir sobre os princípios da educação inclusiva, de que forma está expressa no ensino obrigatório, como se reflete nos processos de Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE) e que impacto teria na inclusão nas IES.

A educação inclusiva proclama o direito à educação de qualidade de todas as crianças, assente no respeito pela diversidade e na potencialização da participação, aprendizagem, autonomia e autodeterminação de todos, sem restrição. É operacionalizada através de princípios, estratégias pedagógicas diferenciadas, atitudes e políticas educativas, visando o trabalho colaborativo e em rede com os profissionais da escola, comunidade e famílias, e flexibilidades e adequações no currículo, metodologias, materiais e avaliações (UNESCO, 2009).

Atualmente, Portugal tem como referência de educação inclusiva o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que preconiza a aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores essenciais à saída da escolaridade obrigatória, através da eliminação de barreiras ao sucesso e inclusão de todos os alunos. Com efeito, conceptualiza as orientações para a TVPE de alunos com a medida adicional adaptações curriculares significativas, prevendo a implementação de um Plano Individual de Transição (PIT). Advoga-se que a sua elaboração privilegie o planeamento centrado na pessoa e a autodeterminação, evocando a participação ativa do aluno, desde a auscultação dos seus interesses, expectativas, potencialidades e competências à delimitação do seu projeto de vida futura. Acresce, ainda, a essencial articulação e cooperação da família do aluno durante todo o processo, e o estabelecimento de parcerias e trabalho colaborativo com a comunidade (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; EADSNE, 2002, Pereira, 2018; Simplex+, 2019).

Visto possibilitar diferentes vias e contextos de transição, alguns alunos ponderam como projeto de vida, a prossecução para o Ensino Superior. Todavia, podem deparar-se com dificuldades e barreiras quanto à transição e permanência no Ensino Superior, pelo que surgem documentos orientadores para a sua eliminação (Comissão Europeia, 2010; UNESCO, 1998; UNESCO, 2022a; UNESCO, 2022b; UNESCO, 2022c). Por outro lado, verifica-se a inexistência de uma legislação nacional que efetivamente regulamente a inclusão académica e social destes alunos, pelo que os estudos apontam para a necessidade de continuidade de um normativo legal como o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, no Ensino Superior (Duarte, 2021).

Intrigadas por estas questões, iniciámos um estudo misto e exploratório com o objetivo de conhecer o processo de transição de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) para o Ensino Superior e a sua inclusão no contexto académico. Para tal, recorreremos a entrevistas semiestruturadas a alunos com NEE do ensino secundário (com adaptações curriculares significativas) e do ensino superior, assim como a um questionário para conhecer as perceções dos professores de ensino secundário sobre estes tópicos.

O trabalho está estruturado em duas partes:

O Capítulo I, do Enquadramento Teórico, é feita uma análise do percurso da educação inclusiva internacional e nacional, dando especial destaque aos referenciais da educação inclusiva em Portugal; a transposição dos fundamentos da educação inclusiva para os processos de transição, refletindo sobre os PIT e a responsabilidade da comunidade escolar e envolvente para a sua eficácia, incidindo, posteriormente, na transição para o ensino superior; enquadramento legal do ensino superior em Portugal, fazendo referência a autores que, nos seus estudos efetuados no contexto nacional, elencam barreiras e facilitadores à inclusão nas IES e, finalmente, uma reflexão sobre a necessidade de se estabelecerem normativos legais potenciadores da inclusão académica e social nas IES, à semelhança do que existe para os ensinos básico e secundário.

No Capítulo II, do Plano de Investigação, é feita a apresentação e justificação do estudo, referindo-se a questão de estudo e objetivos de investigação; a metodologia, na qual se enuncia a caracterização dos participantes, os instrumentos, procedimentos e análise de dados; prosseguindo, segue-se a apresentação e discussão dos resultados, finalizando-se com a conclusão do estudo e referências.

## **I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1. QUANDO A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO SE CRUZAM**

---

A cristalização da educação inclusiva, implica a fusão e solidificação de uma escola e sociedade inclusivas, democráticas, tolerantes, e respeitadoras dos direitos e da diversidade humana, unidas na eliminação de barreiras à aprendizagem e participação. É um processo que exige a existência de diretrizes legislativas e normativas que orientem as ações para que a inclusão seja efetivada e transversal, pelo que a escola deve considerar a sua dimensão ética na implementação de medidas de política educativa, que visam promover e enquadrar a ação da escola e da comunidade educativas, bem como as práticas educativas propriamente ditas (Pereira, 2018). Contudo, é um processo que não deixa de ser isento de paradoxos nos seus pressupostos.

### ***1.1. Educação Especial, integração e normalização nos palcos internacionais***

Durante o século XX, o surgimento de movimentos cívicos e políticos em defesa dos direitos das pessoas com incapacidade resultou na sua integração nas escolas regulares (Costa & Sanches, 2016; Esteves, 2015; ONU, 1995; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). A Carta das Nações Unidas (ONU, 1945) veio lembrar aos seus signatários o respeito pelos direitos humanos, incluindo o direito à educação, de todos sem exceção, plasmados indubitavelmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948, art.º 1.º, 2.º e 26.º) e na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959, art.º 1.º, 5.º e 7.º). Como consequência, é incluído, em 1959, na legislação dinamarquesa, o conceito de “normalização” ou o direito de as pessoas com incapacidade desenvolverem normas de vida diária consideradas normais pela sociedade (Nirje, 1994). E se frequentar o ensino regular era uma prática “normal”, então deveriam estar inseridas nele, enquanto detentoras dos mesmos direitos que os demais (Bairrão, 1998). A tendência de integração escolar culminou com a publicação da *Public Law 94-142 (The Education for All Handicapped Children Act)*, que viria a defender a escolaridade do aluno com necessidades educativas num ambiente o menos restritivo possível (normalização), e o envolvimento dos Encarregados de Educação (EE) na revisão dos planos educativos individualizados. Em 1990, foi alterada para *Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)* e acrescenta a função da educação especial na preparação para a vida ativa dos seus alunos (Silva, 2009).

Toda esta conjuntura repercutiu-se no sistema educativo português, na transição de uma ditadura para uma democracia (Abreu & Grande, 2021; Nogueira & Rodrigues, 2010). Não se pode desconsiderar a relevância da Constituição da República Portuguesa (1976) com a prerrogativa universal de todas as crianças acederem à educação e ensino especial, sempre que se justifique, como indicado nos artigos 12.º, 13.º, 70.º, 71.º, 73.º, 74.º e 75.º.

Até à década de 80, a integração escolar estava imbuída nos princípios da homogeneidade

e do modelo médico (ONU, 1995; Pires, 2007). Os apoios educativos eram centrados no aluno em salas próprias, com o objetivo de o levar a modificar-se e moldar-se às exigências da escola, e acompanhar tanto quanto possível o ritmo normal de aprendizagem do aluno médio (Alonso et al., 2015; Fernandes, 2013; Pires, 2007; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009; Silva, 2011).

A viragem de paradigma sucedeu-se com o *Warnock Report* de 1978, revisado em 1981 para *Education Act*, que veio reafirmar a *Public-Law 94-142*. A grande inovação está na estreia do conceito Necessidades Educativas Especiais que retira o protagonismo exclusivo das categorizações médicas, centradas na deficiência do indivíduo, enquanto guias da intervenção. Apadrinha, antes, o levantamento das dificuldades escolares à luz de critérios pedagógicos, e as adaptações metodológicas, arquitetónicas e curriculares enquanto respostas às necessidades educativas dos alunos (Pires, 2007; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). Isto, porque reconhece que as dificuldades escolares sentidas pelos alunos não dependem necessariamente de uma “deficiência” (Bairrão, 1998; Warnock & Norwich, 2010), como as dificuldades de aprendizagem específicas (Correia, 2007), podendo refletir-se em qualquer momento da sua escolaridade (UNESCO, 1994) e agravar-se na falta de uma intervenção educativa especializada (Warnock, 1978). A sua influência refletiu-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que estabelece a Educação Especial enquanto parte integrante do Sistema Educativo (art.º 19.º, 20.º e 21.º), desde a intervenção precoce até à transição para a vida ativa de indivíduos com Necessidades Educativas Específicas. O seu postulado permitiu a contextualização de um dos documentos basilares de maior pertinência da educação especial e inclusiva, como é o caso do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (Abreu & Grande, 2021; Alonso et al., 2015; Fernandes, 2013; Freire, 2008; Pinheiro, 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). Este último, introduziu o conceito Necessidades Educativas Especiais e o comprometimento da escola pelos problemas dos alunos e pela sua integração, através de uma série de medidas a aplicar (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto; UNESCO, 1990).

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, em 1981, do qual resultou o Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência, corroborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) na sua distinção de deficiência, incapacidade e desvantagem, e a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), destacando-se os art.º 23.º, 28.º e 29.º, alertam para a responsabilização da sociedade e da escola, em se ajustarem afim de promoverem acessibilidade e participação plena e igualitária dos alunos, enquanto minimizadora da desvantagem (ONU, 1995). A par com o desígnio do conceito NEE, transita-se para o modelo social da incapacidade como produto resultante das barreiras impostas pela sociedade (ONU, 1995; Pires, 2007) e uma intervenção centrada na escola, preocupada em adequar currículos, estratégias e atitudes, avançando para uma ideologia educativa inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006; Serra, 2002; Silva, 2009).

A asserção de que a incapacidade não é apenas das pessoas ou da sociedade, e sim da

interação entre ambos (Martins et al., 2019; Simões, 2021), conduziu à classificação das necessidades escolares assente numa perspetiva biopsicossocial, atendendo à funcionalidade e incapacidade do aluno quanto à influência recíproca entre estruturas e funções do corpo (deficiência), atividades e participação (limitação e restrição), e fatores contextuais (barreiras e facilitadores), sejam eles ambientais e/ou pessoais (OMS, 2004). Por seu turno, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (ONU, 2006), no seu preâmbulo, na alínea e), caracteriza a deficiência enquanto resultado da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a participação efetiva e plena nos contextos sociais em condições de igualdade com as outras pessoas (ONU, 2006).

Neste contexto, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que veio revogar o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, faz menção à escola democrática e inclusiva, introduzindo uma abordagem focada no perfil de funcionalidade e incapacidade dos alunos, tendo como referência o Sistema de Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidades e Saúde (CIF). Atualmente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, abandonou a categoria de necessidades educativas especiais e a CIF, assim como a legislação especial para alunos “especiais”. Não obstante, ainda menciona a modalidade “educação especial” (docentes de educação especial) e introduz o conceito Necessidades de Saúde Especiais (NSE), que resultam dos problemas de saúde física e mental que impactam na funcionalidade, produzem limitações acentuadas no sistema, implicam irregularidades de frequência escolar e que possam comprometer o processo de aprendizagem. Ao nível interpretativo, parece existir um contrassenso com os princípios da educação inclusiva, pois insere novamente a categorização médica, engloba todo o tipo de problemas em dois grupos (saúde física e mental) desde doenças crónicas, deficiência, perturbações do desenvolvimento, perturbações emocionais e do comportamento, entre outras (Direção-Geral da Saúde (DGS), 2015), sendo que reconhece o conceito “especial” quando na sua génese legislativa pretende eliminar categorizações e divisões (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Saorin, 2009). A definição de nomenclaturas e a predominância de rótulos e categorizações na identificação e avaliação do perfil do aluno e do seu processo educativo, não é isento de assimetrias, pelo que a sua discussão irá com certeza perdurar no tempo.

O modo como a sociedade tem encarado a diversidade impactou nas políticas educativas e sociais, permitindo o desenvolvimento de uma educação direcionada para a inclusão de todos, com especial atenção aos grupos minoritários. Assim, de uma escola que pretendia que a diferença alcançasse a normalidade através da integração de alunos com Necessidades Específicas (NE), verificamos, atualmente, uma escola cuja normalidade é aceitar a diferença e a heterogeneidade, que a abraça e a celebra.

A evolução substancial da educação inclusiva ocorreu nos anos 90, com a legitimação da Declaração de Salamanca sob os auspícios da UNESCO, na sequência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (Silva, 2009; UNESCO, 1994).

Com a entrada na União Europeia e a insuficiência do modelo integrativo para com os objetivos estipulados, dada à preocupação exclusiva com o apoio ao aluno com NE, descurando a intervenção sobre o sistema escolar, em Portugal urge o desenvolvimento de uma educação consentânea com os valores da educação inclusiva.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, marca evidentemente a introdução da educação inclusiva e de qualidade no sistema educativo português, legitimado pela CDPD, que reconhece explicitamente, no art.º 24.º, “o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício desse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva e uma aprendizagem ao longo da vida (...) (ONU, 2006, p.11).

Contudo, o verdadeiro compromisso com a educação inclusiva e a sua efetiva legitimação acontece com a publicação dos normativos legais, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define um novo currículo para os Ensinos Básico e Secundário, referindo e explicitando a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE), documentos publicados entre 2016 e 2018.

O objetivo é que “todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, art.º 4.º, alínea a), articulando com a Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário e das Aprendizagens Essenciais (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, art.º 3.º, alínea b) e c).

## ***1.2. A evolução da educação inclusiva em Portugal***

Desde os primórdios que a sociedade incapacitou indivíduos que contemplassem alguma deficiência ou incapacidade, visto não corresponderem ao padrão normativo por ela imposta, o que se traduzia no exercício de práticas discriminatórias, segregacionistas e excludentes (Silva, 2009). Mas a sociedade faz-se de pessoas que, inseridas e envolvidas num espaço de aprendizagem comum, a escola, têm a possibilidade de desenvolver mecanismos potenciadores de uma sociedade inclusiva, que se adapta e inclui social, económica e politicamente pessoas com necessidades específicas (Silva, 2009; ONU, 2006; UNESCO, 1994). Na verdade, “apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade” (Pérez-Gómez, 1998, p. 26). Assegurada a estreita relação e interação mútua entre escola e sociedade inclusiva, será abordada a educação inclusiva enquanto um todo constituído por estas duas fações.

A Declaração de Salamanca contempla como desiderato a sensibilização para práticas, atitudes e pensamentos inclusivos, advogando três argumentos: i) educar os alunos em conjunto

e no mesmo espaço, com estratégias diversificadas atentas às características individuais, beneficia todos; ii) se centradas nos alunos são capazes de promover atitudes positivas, justas e não discriminatórias relativas à diversidade; iii) é menos dispendioso criar e manter escolas inclusivas do que gerar escolas especializadas para os diferentes grupos específicos de alunos (Ainscow, 2020; UNESCO, 1994).

Sublinhando a intenção clara da construção de uma “escola para todos”, invoca a aceitação da diferença enquanto direito humano, e a adequação das escolas e currículo às características de todos os alunos, e não vice-versa (UNESCO, 1994, ponto 2 e 28). Verifica-se, nesta fase, uma distinção entre integração e inclusão.

A integração era meramente física, descurando a vertente académica e social (Bairrão, 1998; Neto et al., 2018; Silva, 2009; Zerbato & Mendes, 2018). Objetivava ultrapassar a diferença e levar o aluno com necessidades educativas a aproximar-se e a moldar-se ao padrão de aluno definido pela escola e pelo currículo convencional (Freire, 2008). Tal situação discriminava até os alunos que não detinham uma incapacidade ou que apresentavam necessidades temporárias, visto que as medidas e apoios educativos se cingiam ao primeiro grupo (Alonso et al., 2015).

Em contraponto, a educação inclusiva propugna que o ensino assuma a diferença e a diversidade enquanto riqueza social (Freire, 2008; Pereira, 2018; Sanches & Teodoro, 2006; UNESCO, 2009). Ela não exclui nem separa, não rejeita nem discrimina, mas antes reconhece e valoriza a heterogeneidade do grupo, incentivando a tolerância, respeito, justiça e equidade (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, EASNIE, 2018a; Sanches & Teodoro, 2006). Identifica e remove as barreiras à aprendizagem, participação e sucesso de todos os alunos (Ainscow, 2016), e não apenas dos alunos com incapacidade (Pereira, 2018), através de “currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, ponto 7). Ressalta, ainda, o direito de uma educação de qualidade a todos os alunos, uma vez que todos são igualmente importantes (Ainscow, 2020).

A viragem para uma educação baseada na democracia, na participação ativa do aluno e nas práticas colaborativas entre escola-família-comunidade (Sarmento, 2005), implica descentralizar a gestão curricular (Duarte, 2021; Roldão & Almeida, 2018), tal como se pode observar na Tabela 1. É preciso atribuir às escolas, autonomia na decisão de escolhas para a implementação de um currículo acessível a todos, com a finalidade de alcançar as aprendizagens essenciais, atendendo aos seus recursos disponíveis. Decisões essas que devem responder “às questões o quê, para quê, quando, como ensinar” (Roldão & Almeida, 2018, p.23).

Tabela 1  
*Gestão curricular*

Nível central (macro, legislação, políticas e enquadramento administrativo)	Nível institucional e grupal (meso, escola, serviços comunitários)	Nível individual (micro)
Estabelece o currículo nacional e as aprendizagens comuns	Adaptação do currículo nacional às escolas e elaboração do Projeto Educativo (expressa a visão da escola e gestão educativa) e Projeto Curricular (concretiza o projeto curricular) para cada turma	Quotidiano da ação educativa e as decisões tomadas pelo professor na sala de aula

Nota. Adaptado de Duarte, 2021; *European Agency for Development in Special Needs Education*, EADSNE, 2009; Roldão & Almeida, 2018.

Gerir e educar o currículo de forma inclusiva implica a diferenciação pedagógica que, segundo Roldão e Almeida (2018), passa por “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução por todos das aprendizagens pretendidas” (p. 40). A ideia chave do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é dar continuidade a uma Educação de Qualidade (ODS 4) para não deixar ninguém para trás. E para que isso aconteça, é necessário destronar a ideia de aluno médio, compreender que cada aluno aprende de forma diferente e com ritmos diferentes, sendo fundamental abandonar o perfil de aluno e currículo homogêneo, mas optar pela diferenciação, flexibilidade e gestão curricular e personalização pedagógica (Alves et al., 2016; Tomlinson, 2005).

### ***1.3. Referenciais da educação inclusiva de Portugal***

Para Stubbs (2008), a educação de qualidade envolve uma aprendizagem desde o nascimento até ao longo da vida, a colaboração entre família-escola-comunidade-aluno, e a articulação de diferentes formas de educação, informal, não-formal e formal. Congruentemente, Bronfenbrenner evidencia a importância de se considerarem as inter-relações entre os ambientes em que o aluno vive, as interações recíprocas e extensas no tempo que ele desenvolve com pessoas/objetos em cada contexto, e os próprios valores sociais, culturais e económicos (Assis et al., 2021; Martins & Szymanski, 2004). A família é um sistema único e complexo em relações e interações, internas e externas, estando dividida em subsistemas, com características, funções e papéis específicos para cada elemento (Alarcão, 2006; Dias, 2011). Devido à sua especificidade e complexidade, pode constituir-se como fator de risco ou de proteção no bem-estar e desenvolvimento integral do aluno (Gómez et al., 2021; Macedo, 2017; Schalok et al., 2019), refletindo-se no percurso escolar do mesmo. Kefallinou et al., (2020) realçam a importância de promover interações positivas com a família, no apoio à aprendizagem, comportamento e sucesso escolar. Ora parece fazer todo o sentido que a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, posterior ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, saliente a pertinência da participação e envolvimento das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI, art.º 12.º) e dos Encarregados de Educação/família, enquanto elementos variáveis desta, visando um conjunto de

direitos e deveres (art.º 4.º) (Abreu & Grande, 2021; Alves et al., 2020; Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; Ministério da Educação, 2022; Pereira, 2018; Schalok et al., 2019).

A visão do “aluno-todo” permite delinear uma intervenção que lhe conceda o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais em condições de equidade, com o primordial de alcançar o PASEO, nas suas dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Pereira, 2018). Uma intervenção com o imperativo de responder às suas diferentes necessidades e potencialidades, de promover a participação dos vários agentes no processo educativo e eliminar barreiras à aprendizagem (Stubbs, 2008; Tomlinson, 2005), através de “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art.º 1.º). Desta forma, permitirá a prevenção de práticas (in)conscientemente discriminatórias e exclusivas para com o aluno, de abandono e insucesso escolar (UNESCO, 1994).

Com efeito, o decreto supracitado consigna uma abordagem compreensiva, integrada e contínua, na definição de medidas educativas, considerando os aspetos académicos, comportamentais, sociais, emocionais e fatores ambientais do aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Ministério da Educação, 2022). Reflete o indivíduo biopsicossocial e sistémico (Bronfenbrenner, 1999, cit. por Pereira, 2020; Gómez et al., 2021; Monteiro, 2019; OMS, 2004; Schalock et al., 2018), que pode “ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem” (Pereira, 2018, p. 13), organizadas por uma Abordagem Multinível (AM). Esta integra diferentes níveis de intervenção em função do tipo, intensidade e frequência - universais (base), seletivas e adicionais (topo) -, sendo possível que cada aluno transite de uma medida para a outra ou contemple mais do que uma medida cumulativamente (Pereira, 2018).

A par do Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios orientadores do currículo para os ensinos básico e secundário (art.º 4.º), que visa garantir que todos os alunos alcancem o PASEO, através da autonomia nas decisões das melhores opções para enfrentar os desafios do projeto educativo (Cosme, 2020; Pereira et al., 2021). Os respetivos normativos potenciam uma educação diferenciada, crítica e criativa, que permite a procura e produção do conhecimento, o interesse pela aprendizagem, a expressão e troca de ideias (Bahia, 2019). Enquanto opção metodológica para a diferenciação curricular, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, referencia o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA surge no contexto do *Center for Applied e Special Technology* (CAST), em 1984, em Massachusetts, estando associado aos investigadores David Rose, Anne Meyer e outros colaboradores, que transpuseram o conceito inicialmente direcionado para a acessibilidade física e arquitetónica, para o currículo (Quaglia, 2015). Enquanto modelo de intervenção pedagógica, permite desenvolver um currículo que responda à necessidade de todos, pois encontra “deficiências” no currículo e não no aluno, de maneira a minimizar as barreiras à aprendizagem e a valorizar a diversidade dos seus alunos (Meyer et al., 2014; Nunes & Madureira, 2015).

Possibilita ambientes de aprendizagem desafiadores e acolhedores, que estimulem os talentos e as verdadeiras paixões dos alunos (Meyer et al., 2014), sendo convidados a aprender pelos seus próprios meios, a saber-saber, a saber-estar e a saber-fazer (Bahia, 2019). Aliado às ferramentas e plataformas digitais, cria cenários de aprendizagens inclusivos, proporcionando: uma multiplicidade de meios de envolvimento dos alunos (“o porquê” da aprendizagem); apresentação dos conteúdos (“o quê” da aprendizagem); e expressão/ação das aprendizagens (“o como” da aprendizagem) (Nunes & Madureira, 2015). Deriva dos contributos da neurociência que permite entender: as redes afetivas (motivação para a aprendizagem); as redes de reconhecimento (o que aprendemos); as redes estratégicas (como aprendemos) (Meyer et al., 2014).

Definitivamente, a educação inclusiva sustenta-se nos direitos humanos e valores cívicos como a tolerância, respeito, empatia e participação, no combate à exclusão e desigualdades sociais. Como referido anteriormente, tal implica a articulação entre escola e sociedade na mobilização de recursos, na mudança de políticas legislativas, assim como de mentalidade, valores e crenças (Freire, 2008; Silva, 2009), pois as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, ponto 2, alínea 5). Quando se adotam práticas que permitem uma sociedade acessível e democrática, garantindo qualidade de vida através do acesso universal aos serviços comunitários e participação nos processos de decisão (Sousa, 2021), erradicamos uma “sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades” (UNESCO, 1994, p.7).

Neste seguimento, as escolas devem assumir na sua identidade parâmetros inclusivos no projeto educativo, direcionando as suas ações para o desenvolvimento de um aluno íntegro e humanístico, preparado para incorporar no mundo do trabalho e na vida pública (Freire, 2008; Pérez-Gómez, 1998; Silva, 2009). Devem explicitar o que deve e pode ser aprendido por todos e que, aliado ao PASEO, devem referir para cada ano, de cada disciplina, os elementos definidores de AE (conhecimentos, capacidades e atitudes), os traços identificadores do desenvolvimento do PASEO (que se espera que cada disciplina ajude a desenvolver) e que, em síntese (visão, valores, competência), são identificados (Roldão & Almeida, 2018; Roldão et al., 2017). O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, constitui-se como um quadro de referência para um perfil de aluno humanista e para a construção de todas as componentes do currículo (Roldão et al., 2017), estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Martins et al., 2017). Aliado à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e às Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação (DGE), 2017; Monteiro, 2017), incute nos alunos valores como a responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade e tolerância, o diálogo e atitudes de respeito pelos outros, atendendo a democracia, diversidade e inclusão social, enquanto valores comuns (EASNIE, 2018ª; Camões et al., 2016).

## **CAPÍTULO 2. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR**

---

### ***2.1. O caso específico do Plano Individual de Transição***

A Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiências 2021-2025 - ENIPD (Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. (INR, I.P.) 2021) refere que “só uma sociedade que inclui todas as pessoas pode concretizar o seu verdadeiro potencial” (p.3). As ações inclusivas passam pela liberdade de escolha, autonomia e autodeterminação, o acesso à formação profissional e à qualificação, ao desenvolvimento do potencial e garantia de reabilitação vocacional e profissional (INR, I.P., 2021). O mercado de trabalho inclusivo, enquanto “gerador de bem-estar mais poderoso nas nossas sociedades” (Governo da República Portuguesa, 2019 p.103), ambiciona a criação de condições económicas, sociais e de confiança, que não gerem insegurança e instabilidade na vida das pessoas, e que permitam o bem-estar e o desenvolvimento de projetos de vida (Governo da República Portuguesa, 2015). Em termos de formação, deve ser promovida uma articulação com as IES, de modo a aumentar a frequência de alunos com NE nas mesmas, assim como implementação de apoios sociais, melhoria de condições de acolhimento e adequações físicas e tecnológicas (Governo da República Portuguesa, 2022).

Nesta senda, é incutido ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a função de preparar os seus alunos para a TVPE (Duarte, 2021; Neves & Morgado, 2019), conceito que abrange três ideias-chave: “Processo”, pois requer um trabalho prévio e de tempo; “Transfer”, pois envolve uma mudança de um nível educacional ou de uma etapa de vida; “Mudança” em termos pessoal e profissional (EADSNE, 2002). Parece estar intimamente ligada ao desenvolvimento psicossocial de Erickson, na caracterização dos processos envolvidos nas fases do desenvolvimento (Veríssimo, 2002).

O objetivo de planear a transição é nortear o caminho futuro após a saída da escola, procurando oportunidades que possibilitem a transição mais favorável para a vida adulta, através de um conjunto de conhecimentos, valores e competências académicas, vocacionais, sociais e pessoais, essenciais para a integração e participação na vida pública. Neste sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.34) afirma que

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola.

O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas actividades terão de efectuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 33) refere, ainda, que

A integração das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais seria mais eficaz e mais bem-sucedida se se desse especial atenção, no planos de desenvolvimento educativo, aos seguintes grupos-alvo: a educação precoce das crianças, de modo a facilitar-lhes o acesso à educação, a transição da educação para a vida adulta e profissional e a educação das raparigas.

De acordo com o Guia Prático – Os direitos das pessoas com deficiência em Portugal (Simplex+, 2019, p. 29)

A transição para a vida pós-escolar é um processo que implica recolher informação, refletir e tomar decisões face à vida pós-escolar visando garantir aos alunos com adaptações curriculares significativas um apoio acrescido no planeamento do seu projeto de vida. Entende-se que este processo mais orientado, centrado na pessoa e enformado pelos princípios da autodeterminação, equidade e igualdade de oportunidades vai possibilitar a estes jovens uma tomada de decisão sustentada e informada sobre as opções a seguir na sua vida uma vez concluída a escolaridade.

Não descurando a importância de apoiar e ajudar qualquer aluno no seu processo de transição, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, especifica o desenvolvimento da TVPE de alunos com comprometimento nas suas aptidões. Aos alunos com a medida adicional - adaptações curriculares significativas - serão elaborados, pela EMAEI, o Programa Educativo Individual

(PEI, art.º 24.º), contemplado pelo Plano Individual de Transição (PIT, art.º 25.º), constados no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP, art.º 21.º), previstos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. O ponto 2, do art.º 30.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, refere o direito à certificação de conclusão de escolaridade obrigatória, no qual consta informações relevantes dos PEI e PIT.

O PIT (cf. Tabela 2) é planeado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (Pereira, 2018), e sempre que possível, deve promover o exercício de uma atividade profissional ou possibilitar o prosseguimento de estudos superiores (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro). Neste sentido, compete ao Centro de Apoio à Aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art.º 13.º) apoiar nas rotinas e atividades da escola, o acesso à formação e ao ensino superior, e integração na vida pós-escolar, assim como ao lazer, à participação social e vida autónoma. Como auxílio extra, o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), enquanto serviço especializado existente na comunidade, assume a função de apoiar o processo de TVPE, conforme exposto na alínea b), do n.º 2 do artigo 19.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Tabela 2  
*Características do PIT*

Identifica	Implica
i) interesses, potencialidades e competências académicas, vocacionais, sociais e pessoais do aluno;	i) articulação, cooperação e envolvimento da EMAEI com o aluno, respeitando o planeamento centrado no aluno e autodeterminação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art.º 3.º), e valorização dos progressos, dificuldades e expetativas;
ii) áreas a investir;	ii) com a família, que participa na elaboração e avaliação do RTP, do PEI e do PIT, podendo solicitar a sua revisão (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, art.º 4.º);
iii) atividades a realizar;	iii) com a comunidade envolvente, proporcionando oportunidades de experiências vocacionais/profissionais, sociais, de lazer e aprendizagem aos alunos;
iv) entidades envolvidas e locais onde se vão realizar as atividades;	iv) implementação de legislação e medidas políticas de forma a evitar discriminações e desigualdades, facilitando o desenvolvimento da transição.
v) responsáveis/interlocutores em cada fase do processo;	
vi) mecanismos de acompanhamento e supervisão	

Nota. Adaptado de Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; EADSNE, 2002; Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; Monteiro & David, 2020; Pereira, 2018; UNESCO, 1994; Simplex+, 2019; Stubbs, 2008.

Firma os princípios da educabilidade universal, da equidade, inclusão, personalização, flexibilidade e autodeterminação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, art.º 3.º e 25.º), e o Modelo de Qualidade de Vida - QV\_ (Monteiro & David, 2020; Pereira, 2018) / Modelo de Apoio à Qualidade de Vida - QOLSM (Gómez et al., 2021), assentes numa perspetiva holística, biopsicossocial e sistémica (Assis et al., 2021; Brofenbrenner, 1999, cit. por Pereira, 2020; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Glodkowska, 2020; Martins & Szymanski, 2004; Santos et al., 2019; Schalock et al., 2018). Com efeito, é requisito essencial e perentório, a participação e auscultação do aluno e família, no levantamento de informação, desejos e necessidades, e respeito pelas escolhas e decisões realistas respeitantes à vida pós-escolar (EADSNE, 2002;

EADNSE, 2006; Mendes, 2019; Monteiro & David, 2020; Simões & Santos, 2016). Todavia, Pereira (2018) refere que, nos casos em que o aluno expressa dificuldades em identificar de forma autónoma as suas dificuldades e potencialidades para a realização de objetivos pessoais e profissionais, devem ser dadas a conhecer outras possibilidades. Tal implica a transmissão clara e objetiva da informação aos alunos e respetivas famílias, para que possam fazer escolhas sobre a vida futura de forma responsável, consciente e sabedora (EADSNE, 2006; UNESCO, 1994), pelo que o despiste vocacional é auxiliado pelos Serviços de Psicologia e Orientação em Contexto Escolar (Monteiro & David, 2020).

Monteiro e David (2020) referem que à família é incumbida a responsabilidade de: permitir ao educando manifestar os seus interesses e aspirações; colaborar no desenvolvimento da autonomia e autoconfiança; estabelecer uma boa relação e comunicação com a escola, apresentado propostas, opiniões e soluções para o trabalho a desenvolver; procurar espaços e atividades complementares à educação formal, que permita a participação social e comunitária; entender a importância de se desenvolver o mais cedo possível um planeamento de vida futura realista e adequado à característica do educando. Por sua via, a EMAEI deve ter presente as suas competências e funções de envolver a família, na preparação para a TVPE, o mais precocemente possível (EADSNE, 2003; EASNIE, 2014; Monteiro & David, 2020; UNESCO, 1994); valorizar a família enquanto elemento fundamental na ajuda da criação de “pontes” entre aluno-escola-comunidade, pois é quem melhor conhece o educando, incentivando-o a participar na vida escolar e comunitária; incentivar a transmissão de informações acerca do aluno, essenciais para a elaboração dos respetivos documentos (Monteiro & David, 2020).

As autarquias também representam um papel importante, pois promovem a articulação entre entidades públicas e privadas, como escolas, IEF, Segurança Social, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), entre outras. O mesmo se procede com as IPSS, organizações não governamentais ou CRI, que se constituem como respostas sociais fundamentais à capacitação do aluno (Monteiro & David, 2020; UNESCO, 1994). De acordo com o artigo 19.º, n.º 2, da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, as escolas podem desenvolver parcerias entre si, com autarquias e com outras instituições da comunidade, com as metas “b) desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição”, “c) A promoção da vida independente”, “g) A orientação vocacional”, “h) O acesso ao ensino superior” e “i) A integração em programas de formação profissional”.

O acompanhamento dos profissionais responsáveis pela transição do aluno deve passar pela recolha dos relatos acerca deste, por parte das entidades acolhedoras, de maneira a serem identificados pontos fracos e fortes. Não deve cessar com o término da escolaridade obrigatória, e implica coordenação, divisão de tarefas e um responsável pelo processo, que deve possuir formação específica para tal (EADSNE, 2002; EADSNE, 2006), na mediação entre docentes, técnicos, alunos, famílias, comunidades e contextos diversos (Vieira, 2012). Esta ação não

depende exclusivamente da ação dos professores (Zerbato & Mendes, 2018), podendo ser atribuída a técnicos especializados que constituem a EMAEI enquanto elementos variáveis.

É sugerida, nesta linha, a aposta em técnicos da área da Pedagogia Social, que se constituem como recursos relevantes para a mediação, ou seja, pela comunicação e diálogo, sensibilização e negociação entre os vários intervenientes; na prevenção e resolução de conflitos sociais; na promoção de competências intra e interpessoais, como a autodeterminação, autonomia e *empowerment*, através de programas de intervenção socioeducativa; na educação para os valores de empatia, cidadania, direitos humanos, inclusão e identidade pessoal e social, alocados no PASEO, realizada numa perspetiva formal ou não formal, pois na verdade toda a educação é social; e na produção de programas interdisciplinares entre escola-família-comunidade (Candeias, 2020; Cosme & Trindade, 2009; Vieira, 2012; Vieira & Vieira, 2021).

De acordo com a EADSNE (2002), a TVPE apresenta algumas barreiras e facilitadores à sua eficácia, como apresentado na Tabela 3.

Tabela 3  
*Barreiras e facilitadores da TVPE*

Áreas	Barreiras	Facilitadores
Existência e implementação de medidas políticas e públicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de coordenação entre diferentes setores</li> <li>-Políticas passivas (medidas de segurança social) podem limitar a autonomia e emprego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Legislação necessária é flexível proporcionando várias possibilidades de transição</li> <li>-Adoção de medidas flexíveis relacionadas com os benefícios relevantes para a situação real</li> <li>- Estabelecimento de legislação nacional obrigatória que regulamente todos os planos de transição;</li> <li>- Estabelecimentos de projetos locais pois são menos constrangidos pelos serviços</li> <li>-Informação aos empregadores sobre a legislação e os benefícios de se envolverem</li> <li>-Organizações de voluntários promovem os interesses das pessoas com incapacidade junto dos legisladores</li> </ul>
Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Superproteção para com a pessoa com necessidades específicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planeamento centrado no aluno</li> <li>-Envolvimento dos pais e jovens</li> <li>-Planos educativos atentos à autodeterminação e participação</li> <li>-Perfil de competências relacionadas com as suas potencialidades</li> <li>-Oportunidades de experiências em diferentes campos profissionais</li> <li>-Informação clara à família e aluno para as escolhas de vida futura</li> </ul>
Desenvolvimento de um PEI adequado	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conteúdo essencialmente académico</li> <li>-Em muitos casos, não são concedidos certificados oficiais, originando desigualdades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Definição de um PIT complementar indicando competências e qualificações a obter e as possibilidades de trabalho</li> <li>-Planeamento do PIT com base numa avaliação regular, equipa multidisciplinar, desenvolvimento de um portfólio, certificados e igualdade de oportunidades</li> </ul>

Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de formação e preparação para a cooperação e partilha</li> <li>-Falta de regras claras, comunicação e linguagem comum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Existência de uma rede de apoio</li> <li>-Definições de tarefa de cada pessoa e serviço envolvido</li> <li>-Reforço dos Serviços de Orientação Vocacional</li> <li>-Formação complementar a todas as partes envolvidas</li> <li>-Envolvimento ativo dos empregadores e organizações</li> </ul>
Relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A escola e as empresas usam linguagens, métodos de trabalho e objetivos diferentes</li> <li>-A educação escola pré-determina as possibilidades pós-escolares: por vezes, prepara o aluno para uma simples via, a do emprego protegido. Atua como barreira ao desenvolvimento pessoal e profissional, e impede o acesso a outras possibilidades, pela não adequação dos programas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estabelecimento de redes parceiras</li> <li>-Definição de medidas criativas para ultrapassar as atitudes negativas</li> <li>-Aumento do sistema dual (Teoria na Escola + Prática nas Empresas)</li> <li>-Organização flexível e medidas de formação</li> <li>-Abertura da escola ao setor do emprego para que possam falar com os alunos acerca das possibilidades de emprego</li> <li>-Bolsa de dados de emprego</li> <li>-Acompanhamento dos alunos por parte da escola quando entram na vida de trabalho</li> <li>- Medidas de apoio (recursos pessoais, materiais, financeiros e técnicos) para as empresas e empregadores</li> </ul>
A transição para o emprego é parte de um longo processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procedimentos rígidos de avaliação e deficiente coordenação entre escolas e emprego</li> <li>- Barreiras estruturais, ao nível do financiamento e estruturas do sistema educativo</li> <li>- Barreiras legais entre o sistema legislativo na educação e a legislação que oriente outros serviços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planeamento precoce</li> <li>-Orientação adequada</li> <li>-Apoio flexível ao aluno</li> <li>-Pessoa de referência para o processo de TVPE</li> <li>-Acompanhamento pós-escolar</li> </ul>

Nota. Adaptado de “Educação especial na Europa - Respostas educativas pós 1º ciclo do ensino básico”, vol. 2, de EADSNE, 2006, pp. 37-75.

A complementar, Menezes (2018) e Afonso (2005) referem dificuldades na TVPE, nomeadamente: dificuldades de aceitação de estágios e procura de emprego, dificuldades inerentes aos alunos (falta de competências, de habilitações, pouca autonomia, tipo de perturbação), falta de recursos humanos, capacidade de adaptação e mudança, dificuldades inerentes à família (receio do futuro, baixas expectativas), ao local de residência e de transportes e dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da escola.

O planeamento atempado de uma TVPE de qualidade, à luz da educação inclusiva (sociedade + escola), aumenta a possibilidade de alunos com NEE/incapacidade terem emprego, de participarem em atividades de lazer e de se maticularem para o ensino superior. Tal deve-se ao facto de usufruírem de um currículo que se rege por princípios de autodeterminação, autonomia, planeamento centrado na pessoa e de fomento de valores, conhecimentos e competências académicas, sociais, pessoais e profissionais (EASNIE, 2018).

## ***2.2. Transição para o Ensino Superior***

É indiscutível o facto de ser um direito universal de qualquer pessoa poder aceder e frequentar o Ensino Superior, livre de discriminação e em condições de igualdade e equidade (Comissão Europeia, 2010; Constituição da República Portuguesa, 1976; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; EASNIE, 2018b; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; ONU, 1948; ONU, 1960; ONU, 1995; ONU, 2006; UNESCO, 1994; UNESCO, 1998; UNESCO, 2015).

Santos (2019) refere que os motivos conducentes ao seu acesso, cingem-se com a possibilidade de encontrar emprego nas áreas desejadas e à necessidade de independência financeira. Para muitos, o processo de transição para este nível académico constitui um marco de dificuldades e mudanças diversas, seja em termos académicos, pessoais, sociais e económicos. É a confrontação com uma nova realidade, com novas formas de aprender, novas matérias, novas pessoas (Duma & Shawa, 2019). Ainda mais, para alunos que contemplaram adaptações curriculares significativas, pelo que agora devem procurar pessoalmente os serviços de que necessitam (Scott, 2009).

O prosseguimento para o ensino superior corresponde a um desejo dos alunos em continuar a formação académica, mas também como uma alternativa possível a seguir para minimizar as preocupações das famílias, professores e alunos após a escolaridade obrigatória (Simões, 2020). Por outro lado, é necessário que as famílias e os técnicos que acompanham o processo de transição se “dispensem” de preconceitos e de atitudes protetoras e paternalistas face à incapacidade do aluno, pois pode constituir-se como barreira à autodeterminação do aluno, diminuindo o “leque” de oportunidades e possibilidades (EASNIE, 2021; Simões, 2020). Claro está que, indiscutivelmente, é uma tarefa complexa e não linear, revestida de clivagens, nomeadamente quanto à (in)capacidade de alunos com incapacidades profundas, como alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), em participarem e integrarem o Ensino Superior.

No entanto, a transição para o Ensino Superior pode acarretar obstáculos, associados à ineficácia do planeamento de TVPE, pela ausência de recursos económicos, inadequada ajuda nos processos de candidatura, identificação diminuta das adaptações necessárias, acesso reduzido a trabalhos adequados, e baixa qualidade nos planos de transição (EASNIE, 2018b).

Neste seguimento, a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, 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 “h) o acesso ao Ensino Superior” (art.º 19.º, n.º 2), e o apoio do CRI 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).

É inegável a contribuição do envolvimento parental para a superação de desafios, para o sucesso na transição para o ES e para o decorrer do percurso académico (Bell et al., 2019; Gómez et al., 2021; Toor et al., 2016). Constitui-se como um facilitador nos processos de inscrição, na obtenção de informação, na procura de alojamento, na escolha dos cursos adequados (Duma & Shawa, 2019).

De acordo com Prendergast et al. (2017) e Machado et al. (2021) os alunos com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual (PDI) são um dos grupos mais excluídos, pelo que têm de superar muitas barreiras para o acesso e participação na vida universitária, como é o caso do estigma e discriminação, o que requer uma melhoria nos processos de transição destes jovens.

À semelhança, no que concerne a estudantes com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Bell et al. (2021), Toor et al. (2016) e Van Hees et al. (2015) afirmam a importância de se atender ao processo de transição para o Ensino Superior, na medida em que os alunos sentem falta de compreensão para com a sua perturbação, experienciam quadros depressivos e ansiedade, assim como insegurança, baixa-autoestima e dificuldade no desempenho social e académico. Com efeito, é importante apoiar os alunos nas tarefas de vida diária e na promoção de competências sociais, através planeamento de transição assente na autodeterminação e autonomia, e na sensibilização da comunidade académica por parte das IES para problemática.

Scott (2009) verificou que alunos com incapacidade visual, durante a sua transição, recorriam aos serviços de apoio para facilitar a sua integração no ambiente académico, não deixando, no entanto, de sentir discriminação, sensação de isolamento, acessibilidade limitada e dificuldades na interação com os pares. Por outro lado, os sistemas de apoio como mentores, familiares, funcionários e administradores, propiciavam o sucesso académico. Concluiu-se que devem ser desenvolvidos programas de autodeterminação e de orientação para que a transição seja mais eficaz e que envolvam colegas e docentes.

Por sua vez, Taneja-Johansson (2021) no seu estudo efetuado na Suécia com jovens com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), concluiu que uma das barreiras se relacionava com a transição e suporte inadequado disponível na universidade, e a inadequação de estruturas de apoio nas instituições de Ensino Superior. Já os pais, estabilidade económica e fatores individuais, como a crença na própria capacidade, foram considerados facilitadores.

## CAPÍTULO 3. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

### 3.1. Acesso ao Ensino Superior

Na atualidade, cada vez mais se verifica um aumento do número de ENEE no Ensino Superior, devido ao seu reconhecimento como um direito de todos, pela valorização da formação acadêmica para o mercado de trabalho, e pela implementação de medidas políticas e sociais de acesso e democratização que promovem a inclusão. No entanto, verifica-se que ainda não é muito representativo e que não existe uma legislação específica para sua inclusão social e acadêmica, pelo que surge a necessidade de se desenvolverem investigações acerca deste aspeto, para a formulação de políticas públicas que contemplem uma educação inclusiva no ES (Borges et al., 2017; Fernandes et al., 2016; Garre et al., 2019; Moriña, 2017; Moriña et al., 2015; Múido, 2019; Santos, 2018; Santos et al., 2015; Santos et al., 2017). Nesta senda, respeitante à investigação, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assume a o contributo das IES no desenvolvimento de investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais.

A Tabela 4 apresenta a sistematização de um manancial internacional legislativo e normativo dos direitos de acesso à educação superior, à plena cidadania, igualdade de oportunidades, minimização de barreiras à vida autónoma, à participação ativa e de não discriminação.

Tabela 4  
*Documentos internacionais para os direitos dos alunos com NEE*

Data	Documentos	Artigos
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Art.º 26.º e 27.º
1981	Declaração de Sundberg	Art.º 1.º, 2.º e 3.º
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança	Art.º 28.º, alínea c)
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Ponto 5
1993	Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência	Norma n.º 6
1994	Declaração de Salamanca	
1998	Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ações	Art.º 3.º, alínea a) e d)
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Art.º 3.º, 9.º, 24.º
2010	Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020	
2015	Agenda 2030	ODS 4: Educação de qualidade

Em grande parte dos países, os princípios orientadores da inclusão no Ensino Superior têm sustento nos documentos internacionais referidos anteriormente (Pires, 2007).

Na Tabela 5, apresentamos um levantamento de iniciativas de diferentes países que têm manifestado preocupação com este tema sobre a inclusão no Ensino Superior (Biggeri et al., 2020; Boeltzig-Brown, 2017; Briceño, 2018; Collins et al., 2019; Emong & Eron, 2016; Moriña et al., 2015; Ndlovu, 2021; Padden & Tonge, 2017; Pérez-Castro, 2019; Pires, 2007; Poker et al., 2018;

Tan et al., 2019; Vargas & Estrada, 2021; Zhang et al., 2018).

Tabela 5  
*Iniciativas de países para a inclusão no Ensino Superior de pessoas com NEE*

Países	Documentos
Austrália	Disability Discrimination Act (1992); Disability Services Act (1992); Guidelines Relating to Students with Disabilities (2006); Students with Disabilities: Code of Practice for Australian Tertiary Institutions (1998); Disability Standards for Education (2005)
Estados Unidos da América	The Americans with Disabilities Act (1990); Section 504 do The Rehabilitation Act of (1973)
Canadá	The Canadian Charter of Rights and Freedoms (1982); Canada Study Grant, do Assistance Program for Students with a Permanent Disability; The Bursary for Students with Disabilities
Reino Unido	The National Bureau for Students with Disabilities; Disabled Students' Allowance (1990); Disability Discrimination Act (1995); Special Educational Needs and Disability Act (2001)
Espanha	Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982); Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril; Real Decreto 704/1999, de 30 de Abril; Ley Orgánica 4/2007
Itália	Law n. 104/92 (Framework law for assistance, social integration, and rights of persons with disabilities); Law n. 17/99 (Integration and modification of the 5 February 1992 framework law, n. 104)
Chile	Ley 20.442 de la Educación Especial; Ley General de Educación de Chile (2009)
México	Declaración de Yucatán; Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011)
Brasil	Portaria 3.284 de 2003, de 7 de novembro; Aviso Circular nº 277/1996; o Decreto nº 3.298/1999
Irlanda	DARE (Disability Access Route to Education)

No contexto atual, o princípio de igualdade de oportunidade de acesso e sucesso no Ensino Superior, tem almejado discussões sobre a qualidade de ensino. As IES são agora confrontadas com a exigência da sociedade em acolher e preparar todos os alunos para a competitividade da economia, oferecendo as mesmas oportunidades para se poderem integrar e singrar na sociedade. Pelo que verificámos acima, tal aspeto também inclui ENEE (Pires, 2007). O Programa do XXIII Governo Constitucional 2022-2026 afirma a necessidade de vencer desafios, de maneira a alargar o Ensino Superior a mais pessoas com incapacidade, para que possam ter qualificações indispensáveis a um mercado de trabalho em constante evolução. Neste sentido, as IES são responsáveis pela revisão de práticas e adequações, adaptações de estruturas, de recursos e acessibilidades, que permitam o acolhimento, sentimento de pertença e condições necessárias para o sucesso académico, social e pessoal e bem-estar de todos os seus alunos (Pinheiro, 2009).

No contexto português, a Constituição da República Portuguesa (1976) estabelece o artigo 74.º, que proclama “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística” (alínea d), e o artigo 76.º, referente ao Ensino Superior, “garante a igualdade de oportunidades e a democratização do sistema de ensino”. Acresce os contributos da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que estipula, no artigo 11.º, os objetivos do ES, e no artigo 12.º, as condições respetivas ao ingresso, assente nos princípios de democracia, equidade e igualdade de oportunidades (n.º 2, alínea a).

O movimento da escola inclusivo, emergido nos anos 90, veio influenciar as políticas de educação no Ensino Superior em Portugal. Contudo, este movimento apenas tem destaque nos normativos legais referentes aos Ensinos Básico e Secundário, verificando-se uma falha legislativa que resguarde a inclusão neste nível de ensino, como o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece (Borges et al., 2017; Duarte, 2021; Martins et al., 2018; Pinheiro, 2019; Pires, 20107; Rodrigues, 2019; Santos et al., 2015; Santos, 2018; Zambrano et al., 2017).

A legislação prevê a atribuição de apoios pedagógicos adequados às necessidades dos alunos, prevendo-se que os mesmos possam concorrer ao Ensino Superior através de um contingente especial. Todavia, não prevê a continuidade de apoios recebidos anteriormente (Pires, 2007).

De facto, a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) garante o acesso através de um contingente especial para pessoas com incapacidade, prevista na Portaria n.º 180-B/2020, de 3 de agosto, que aprova o Regulamento do Concurso Nacional Acesso 2020/2021. Este regulamento especifica as condições necessárias para a candidatura dos ENE, sendo que na presença de um atestado médico de incapacidade multiuso, que comprove um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, a candidatura é efetuada automaticamente e pode ser concedida uma bolsa de estudo correspondente ao valor da propina paga, como se pode constatar no articulado do Despacho n.º 8584/2017, de 29 de setembro. A documentação reunida para o processo de candidatura sob o contingente especial, que reúne informação acerca da incapacidade e do desempenho individual, assim como adaptações e compensações desenvolvidas, não transita para o estabelecimento de ensino recetor do aluno, pelo que é da sua inteira decisão dar a conhecer a sua condição e solicitar os apoios necessários eventualmente (Pires, 2007).

Para melhor indicar o processo de matrícula, a DGES, no Balcão IncluIES, disponibiliza informação sobre o apoio à pessoa com incapacidade; divulga diferentes serviços das IES no apoio à pessoa; promove boas práticas na área da incapacidade; promove a colaboração e intercâmbio de informação entre as IES; sensibiliza para a incapacidade no ES; promove a mobilidade internacional através do Programa Erasmus+ (Simplex+, 2019).

Ainda em termos da ação social, a Lei de Bases para o Financiamento do Ensino Superior (Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto) assume a incumbência do Estado em garantir que nenhum estudante seja excluído do ES por incapacidade financeira (art.º 18.º). Deve investir na ação social e escolar, e nos apoios educativos (art.º 19.º), pelo que “devem ser considerados apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência” (art.º 20.º, n.º 4), dependente de cada IES. À respetiva Lei, subsistem objetivos (art.º 2.º) e princípios (art.º 3.º) que orientam o financiamento do Ensino Superior, processado pela “relação tripartida entre: a) O Estado e as instituições de Ensino Superior; b) Os estudantes e as instituições de Ensino Superior; c) O Estado e os estudantes” (art.º 1.º). Neste aspeto, a Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, refere no artigo 3.º, objetivos fundamentais e transversais à prevenção, habilitação, reabilitação e participação da

pessoa, e estabelece no 34.º artigo, a competência do Estado em adotar medidas específicas para assegurar o acesso.

Fundamentando-se nos artigos da CDPD (ONU, 2006, art.º 24.º) que orientam para a melhoria de qualidade de vida (Monteiro & David, 2020) e no Objetivo 4 da Agenda 2030 (ONU, 2015), para uma educação de qualidade e ao longo da vida, já anteriormente previsto no I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade para os anos de 2006-2009 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2006). Concentra-se em três eixos de intervenção: a) acessibilidades e informação; b) educação, qualificação e promoção da inclusão laboral; c) habilitar e assegurar condições de vida dignas. Em termos de educação, destaca-se a Linha de Acção 2.1.3 – “Consolidar e desenvolver condições de acesso e frequência às instituições de Ensino Superior por parte dos alunos com necessidades especiais” e a Linha de Acção 1.1.1.º “Promoção do Design Universal”, especificamente, “Elaboração de um Guia de recomendações para a inclusão das questões do Design Universal nos curricula das Universidades, Escolas Superiores e Técnicas, públicas e privadas. MTSS/ MCTES 2008- 2009” (p.5).

### ***3.2. Inclusão, participação e acessibilidade no Ensino Superior***

É no quadro destes argumentos, que ainda se verificam desafios no Ensino Superior sentidos pelos ENEE, relacionados com o acesso e frequência neste contexto. Muitos estudantes usufruíram de apoios e medidas educativas no ensino secundário, que se traduziram em medidas seletivas e/ou adicionais, adaptações curriculares, equipamentos especiais de compensação, condições especiais de avaliação, recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem. Ao ingressarem, esperam que sejam garantidas as condições que propiciem igualdade de oportunidades e que sejam reconhecidas as suas necessidades individuais (Pires, 2007).

Como referem Santos et al. (2019) e Kefallinou et al. (2020), a educação inclusiva é transversal às várias esferas da vida, não se traduzindo unicamente numa educação de qualidade, mas também de inclusão social na aprendizagem ao longo da vida. 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), pelo que deve estar presente no Ensino Superior, no emprego e na vida em comunidade. Assumir esta via, é entender e reconhecer que o planeamento centrado na pessoa, aliado à autodeterminação, são indispensáveis para que os alunos 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).

Para tal, é necessário que sejam garantidas acessibilidades, se se pretende a inclusão dos alunos, caso contrário, transformam-se em barreiras (Tabela 6).

Tabela 6  
Acessibilidades

Arquitetónica	Inexistência de barreiras físicas nos edifícios, espaços urbanos e meios de transporte
Comunicacional	Inexistência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual
Metodológica	Inexistência de barreiras nos métodos e estratégias pedagógicas, de ação comunitária e familiar
Instrumental	Inexistências de barreiras nos instrumentos de educação, formação e trabalho, etc
Programática	Inexistência de barreiras integradas em políticas públicas e normas ou regulamentos
Atitudinal	Inexistência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações
Tecnológica	Permeia as dimensões referidas da acessibilidade, enquanto suporte, e na qual está incluída a acessibilidade digital.

Nota. Adaptado de “Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação”, Revista Nacional de Reabilitação (Reação), 2009, pp. 10-16.

No entanto, vários estudos internacionais e nacionais apontam para a existências de barreiras e facilitadores à inclusão de alunos com necessidades específicas/incapacidades. Por serem transversais a vários países, procederemos à identificação e confrontação de exemplos de barreiras e facilitadores, ao nível nacional e internacional.

Tal como se pode observar na Tabela 7, apresenta-se uma sistematização de barreiras, facilitadores e dificuldades no Ensino Superior, a partir de uma pesquisa em diversas referências do contexto nacional e internacional.

- Portugal (Abreu, 2013; Anjos et al., 2018; Antunes et al., 2013; Antunes & Rodrigues, 2016; Borges et al., 2017; Devillet et al., 2019; Duarte, 2021; Espadinha, 2010; Faria, 2013; Fernandes et al., 2015; Fernandes et al., 2016; Garre et al., 2019; Gonçalves & Cardoso, 2010; Machado et al., 2021; Martins et al., 2018; Melo & Martins, 2016; Melo et al., 2019; Pereira & Albuquerque, 2017; Pinheiro, 2019; Pires, 2007; Pires, 2016; Pivetta et al., 2016; Rodrigues, 2019; Santos, 2014; Santos et al., 2015);
- Internacional (Bell et al., 2019; Biggeri et al., 2020; Collins et al., 2019; Duma & Shawa, 2019; Emong & Eron, 2016; Gómez, et al., 2021; Moriña et al., 2015; Moriña, 2017; Ndlovu, 202; Prendergast et al., 2017; Pérez-Castro, 2019; Poker et al., 2018; Scott, 2009; Taneja-Johansson, 2021; Toor et al., 2016; Vargas & Estrada, 2021; Zhang et al., 2018).

Tabela 7  
*Barreiras, facilitadores e dificuldades no Ensino Superior*

Barreiras	Facilitadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Arquitetónicas/físicas/estruturais em termos da instituição, serviços e das salas de aula;</li> <li>- Falta ou insuficiência de equipamentos, materiais pedagógicos, de recursos tecnológicos e humanos;</li> <li>-Dificuldade dos docentes em gerirem e adotarem metodologias e práticas pedagógicas adequadas às características dos alunos;</li> <li>-Falta ou insuficiente formação/informação/sensibilização por parte dos docentes e pessoal não docente face à inclusão e diversidade;</li> <li>-Inexistência ou insuficiência de articulação e acompanhamento entre o ensino secundário e o ensino superior, na fase de transição;</li> <li>-Ausência de políticas institucionais e legislativas direcionadas à inclusão académica e social no ES, nomeadamente, no que concerne à adequação de serviços e recursos institucionais, acessibilidades, dimensão pedagógica e socialização;</li> <li>-Necessidade de políticas de financiamento;</li> <li>-Falta de preparação dos serviços relativamente à transmissão de informação sobre candidaturas, condições especiais de acesso, direitos dos alunos, apoios oferecidos;</li> <li>-Atitudes estereotipadas, discriminatórias e estigmatização manifestadas pela comunidade académica, muito na sequência da visão médica face à deficiência, o que resulta em: falta de apoio e indiferença perante certas situações, rejeição por parte dos docentes em adotar adaptações metodológicas e avaliativas, insegurança por parte dos docentes em relação ao futuro profissional dos ENE, duvidando das suas capacidades para desempenhar eficazmente as funções profissionais, dificuldade em lidar com pessoas com incapacidade;</li> <li>-Atitudes de superproteção e recetividade;</li> <li>-Falta de intérpretes de língua gestual portuguesa, braille, de assistentes pessoais e alojamento e transporte adaptado, entre outros;</li> <li>-Utilização de métodos de ensino inflexíveis, dificultando o acesso dos ENE aos conteúdos programáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apoio e envolvimento da família e amigos;</li> <li>-Contingente especial;</li> <li>-Apoio e bom relacionamento entre colegas, docentes e funcionários;</li> <li>-Existência de serviços/gabinetes de apoio e de acompanhamento a ENE;</li> <li>-Organização das IES na fase de ingresso e durante o percurso académico;</li> <li>-Acessibilidades físicas, materiais pedagógicos adaptados e disponibilização de apoios pedagógicos e sociais que permitam intervir e participar na escola;</li> <li>-Adaptações nas avaliações, como tempo extra para a execução dos testes e trabalhos;</li> <li>-Tecnologias e comunicação/informação acessível, através, por exemplo, do GTAEDES;</li> <li>-Perceções e atitudes positivas dos docentes, colegas e pessoal não docente face à incapacidade;</li> <li>-DUA como resposta às necessidades individuais; adoção de medidas de apoio individuais ajustadas a cada caso;</li> <li>-Comunidade académica sensibilizada, informada e formada para as áreas da inclusão e diversidade;</li> <li>-Auscultação das necessidades e expectativas dos ENE;</li> <li>-Conhecimento prévio das necessidades dos alunos para inventariar os apoios necessários (depende da abertura do aluno na divulgação das suas necessidades aos professores e coordenadores);</li> <li>-Intervenção socioemocional para minimizar a ansiedade, baixa autoestima e de sentimentos negativos, e promover aumento da autodeterminação;</li> <li>-Políticas de aconselhamento de carreira e acompanhamento para a TVPE, do ensino secundário para o ensino superior, e transição para a vida ativa para o mercado de trabalho;</li> <li>-Regulamentação específicas dos direitos e de diretrizes para uma educação inclusiva no ES consignados por Lei.</li> </ul>
<b>Dificuldades (ENE)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Baixa autoestima, ansiedade, depressão e isolamento social dos ENE;</li> <li>-Dificuldade na candidatura por falta de informação;</li> <li>-Dificuldade em encontrar tecnologia assistiva;</li> <li>-Dificuldades de adaptação a um novo contexto académico</li> <li>-Dificuldade no acesso aos conteúdos programáticos;</li> <li>-Dificuldades em fazer amigos e nos trabalhos de grupo;</li> <li>-Dificuldades no transporte, estacionamento, local de residência, acesso às aulas</li> </ul>	

De acordo com a UNESCO (2022b), é fundamental que as IES se transformem, tanto numa perspetiva organizacional, como social, exigindo currículos e pedagogias atualizados,

caminhos de aprendizagens flexíveis e o envolvimento de toda a comunidade. Refere que, de maneira a incluir todo o tipo de alunos e a prevenir ou atenuar barreiras à aprendizagem e inclusão, é requerido que as IES sejam transparentes e responsáveis por cada ação e política pública. São responsáveis pela:

- adequada infraestrutura;
- capacitação dos professores e materiais didáticos;
- serem acessíveis a todos;
- oferecer uma educação de qualidade em forma de conteúdo;
- não serem discriminatórias, mas culturalmente apropriadas;
- responder sempre às necessidades dos alunos.

O programa da Conferência Mundial do Ensino Superior de 2022 (UNESCO, 2022a; UNESCO, 2022c) indica um conjunto de preocupações a serem abordados, que convergem com as inquietações que existiram e perduram na implementação da educação inclusiva nos ensinos básico e secundário: a prerrogativa de “não deixar ninguém para trás” pelo que deve ser possibilitada aos grupos minoritários, a entrada, transição e conclusão do ensino superior; a emergência de políticas de equidade e igualdade de oportunidades, nomeadamente, o direito à educação superior; serviços e desenho universal; diversificação, diferenciação e flexibilidade de currículos, programas, metodologias e cursos; utilização e expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para aprimorar a aprendizagem e colaboração; estruturas e espaços inovadores e acessíveis; parcerias colaborativas entre alunos, docentes e pessoal não docente; políticas e práticas nacionais e institucionais para alargar o acesso; instituições como comunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; reconhecimento de qualificações relativas ao ensino superior; autonomia e responsabilização institucional e eficácia organizacional; opções financeiras de acesso, qualidade, equidade e inclusão.

Denota-se a importância de serviços especializados para o apoio de ENE 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). Para o efeito, a constituição do Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES) com os objetivos de proporcionar um serviço de melhor qualidade e de aproximação inter-serviços, de maneira a facilitar a troca de experiências, o fomento de iniciativas conjuntas e racionalização de recursos. No seu âmbito, têm sido promovidas discussões acerca da inclusão dos ENE, especificamente quanto ao enquadramento legal, empregabilidade, contingente especial de acesso, apoios sociais, acessibilidade física e digital (Borges et al., 2017; Duarte, 2021; Ribeiro et al., 2019; Traqueia, 2015).

O desenvolvimento psicossocial bem consolidado impacta positivamente na forma como

o aluno lidará com os desafios, pelo que as IES devem assegurar o apoio à autonomia e integração dos estudantes que não detenham mecanismos suficientes para lidar com as exigências (Seco et al., 2016). Neste sentido, várias universidades e politécnicos apostam em projetos e serviços de apoio, tal como se pode observar na Tabela 8.

Tabela 8

*Iniciativas nacionais de inclusão de ENE no ES*

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2021)	- Serviço de Ação Social (SASUTAD)	- Apóia a vivência académica e a formação integral dos alunos através de ações no âmbito do acesso aos serviços
Universidade de Lisboa (2022)	- Núcleo de Orientação de Carreira e Apoio ao Estudante (NOCAE); - Mentoria e Unidade de Produção de Materiais em Suporte Especial	- Apoios nas condições de frequência, apoios pedagógicos, acesso físico e no desenvolvimento de competências transversais
Universidade de Aveiro (2022)	-Projeto-piloto “Live INclUA”	- Alunos com PDI e Trissomia 21 participam em Unidades Curriculares de cursos regulares e/ou em Unidades Curriculares específicas
Instituto Politécnico de Leiria (2022)	- Projeto 100% in@	- Recursos de apoio aos ENE, com “Gestor de Caso” que apoia na análise das necessidades existentes e delinea um plano de Intervenção, um “Buddy”, que pode ser um colega de curso ou outro colega que faz o acompanhamento do ENE nas atividades do dia-a-dia, e o “Hackathon 100% in@”, que envolve a comunidade académica num brainstorming de ideias para a inclusão dos alunos
Instituto Politécnico de Santarém (2020)	-Literacia Digital para o Mercado de Trabalho	Não confere grau ou título, mas permite aos estudantes com PDI uma certificação que os habilitará ao exercício de profissões
Instituto Politécnico de Viseu (2018)	-Núcleo de Apoio à Inclusão de ENEE - IPV -Gabinete de Apoio à inclusão, da ESEV/IPV -Gabinete de empregabilidade, da ESEV/IPV	Apoio e orientação no processo de ensino-aprendizagem e avaliação (adequações, apoios psicopedagógicos). Projeto Pares-a-Par/ Peers to peers for inclusion (apoio dos pares no processo de inclusão). Apoio à empregabilidade de ENEE. Projeto piloto de inclusão de uma estudante com PDI (frequência de unidades curriculares de curso de licenciatura).

Em suma, um Ensino Superior inclusivo pressupõe transformações nos níveis micro, meso, exo e macro sistémico, capazes de incluir todos os alunos no processo de aprendizagem ao longo da vida, de promover uma participação ativa livre de barreiras e de discriminação, de criar comunidades empáticas e tolerantes, e de desenvolver alunos autónomos e autodeterminados nas suas escolhas e estratégias de superação de desafios.

Como referido anteriormente, ainda se verificam barreiras à inclusão e participação de ENE nas IES, quer ao nível internacional quer nacional. Devem ser ultrapassadas de modo a

garantir que os alunos desfrutem de acessibilidades que lhes permitam o bem-estar durante todo o percurso académico (Booth & Ainscow, 2002). Portanto, que tenham acesso, em condições de igualdade com os demais cidadãos (Comissão Europeia, 2010; EASNIE, 2021).

## **II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

## CAPÍTULO 1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

---

### *1.1. Apresentação e justificação do estudo*

O trabalho de investigação inicia quando o investigador trabalha uma ideia, quando se questiona e pensa sobre ela, coloca uma questão e procura respostas (Fortin, 1999). A seleção da temática de interesse e os objetivos associados refletem a intenção da investigação, revista pelo seu carácter misto e exploratório (Coutinho, 2014; Fortin, 1999). Efetivamente, procura-se explorar, conhecer e aprofundar a questão de estudo, permitindo dar voz aos participantes quanto às suas perceções e interpretações face ao fenómeno (Amado, 2014; Morais & Pestana, 2007; Pedro & Matos, 2019; Tashakkori & Teddlie, 1998). Para tal, recorreu-se à recolha de informação através de instrumentos como entrevistas semiestruturadas e questionário online (Cohen et al., 2007; Evans & Mathur, 2005; Sue & Ritter, 2012; Zanette, 2017) e à sua análise quantitativa (Moreno & Morcillo, 2019; Sue & Ritter, 2012) e qualitativa (Bardin, 2015; Bardin, 1977).

O interesse por esta temática surgiu após a verificação de estudos relativos ao PIT, que destacam a vertente laboral e profissional. Não se pretende descurar a importância desta questão; contudo, assumindo o direito à educação superior de pessoas com NEE, e atendendo ao facto de se verificar um aumento do seu ingresso nas IES, impulsionou-nos a questionar como é realizado o processo de TVPE, em especial, a transição para o Ensino Superior? Que incentivos são feitos e como os estão a preparar para o acesso e frequência do mesmo? Admitindo a importância da colaboração entre família-escola-comunidade-aluno no processo de transição, de que maneira é efetuado este envolvimento e articulação? Que estratégias são tidas em conta nesta situação? Mais ainda, procuramos perceber de que forma está a ser efetivada a inclusão de ENEE no ensino superior, que barreiras e facilitadores encontram neste contexto?

### *1.2. Questão de estudo e objetivos específicos*

Toda a investigação se inicia com a seleção de um tema pertinente e de interesse em relação com a revisão da literatura, que vai afunilando até chegar a uma questão, objetivos e hipóteses, que precisam a intenção do investigador e a orientação do estudo (Fortin, 1999). Atendendo à abrangência da temática escolhida, o presente estudo é misto, de carácter exploratório, sendo que se pretende descortinar e analisar fenómenos com alguma complexidade, verificando-se, ainda, uma escassez de estudos no domínio (Amado, 2014; Coutinho, 2014; Fortin, 1999; Pardal & Lopes, 2011).

Em síntese, o propósito do presente estudo é dar resposta ao seguinte problema:

*De que forma é planeado e realizado o processo de transição e inclusão de alunos com NE no Ensino Superior?*

Assim, objetiva-se conhecer o processo de transição de alunos com NE para o ES e a sua inclusão no contexto académico.

Para o efeito, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- i) conhecer a perceção de professores e alunos com NEE sobre as expectativas da vida escolar dos alunos com NEE e o seu processo de TVPE, incluindo barreiras e facilitadores;
- ii) analisar a perceção de professores do Ensino Secundário relativamente ao processo de preparação, transição e frequência de alunos com NEE no ES;
- iii) analisar se a formação especializada e contínua sobre Educação Especial influencia as perceções dos professores sobre a transição e ingresso de alunos com NEE no ES;
- iv) compreender se a experiência na docência na área da Educação Especial influencia as perceções sobre a promoção, transição e ingresso de alunos com NEE no ES;
- v) analisar a perceção de estudantes com NEE sobre as barreiras e facilitadores da transição e inclusão no ES.

### ***1.3. Hipóteses de investigação***

Para Kerlinger (1980) e Coutinho (2014), as hipóteses são respostas provisórias, que enunciam afirmativa e especificamente relações entre duas ou mais variáveis mensuráveis, cuja operacionalização permitirá a testagem das hipóteses com os dados recolhidos e a sua validação (ou não) após a conclusão do estudo.

Assim, consideramos as hipóteses propostas como respostas antecipadoras dos resultados esperados, sendo estas:

- Hipótese 1 - Há diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos professores sobre o acesso e inclusão de estudantes com NE no ES, em função de variável formação especializada na área de EE.
- Hipótese 2 - Há diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos professores sobre o acesso e inclusão de estudantes com NE no ES, em função de variável formação contínua em ações sobre EE.
- Hipótese 3 - Há diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos professores sobre o acesso e inclusão de estudantes com NE no ES, em função da experiência docente na área de EE.

## **2. METODOLOGIA**

### ***2.1. Tipo de estudo***

Diante da questão de estudo e objetivos propostos, optámos por utilizar uma metodologia mista e exploratória. A multi e interdisciplinaridade das metodologias quantitativa e qualitativa permitem um maior entendimento do tema (Fortin, 1999; Morais & Pestana, 2007; Pardal & Lopes, 2011; Pedro & Matos, 2019; Tashakkori & Teddlie, 1998), tendo sempre em mente que “[...] quantidade se transforma em qualidade e, qualidade, se transforma em quantidade [...] A noção de quantidade sempre pressupõe a noção de qualidade e toda qualidade é quantificável.”

(Rodrigues et al., 2013, p. 14).

Procura a exploração, descrição e compreensão holística da complexidade da realidade educativa (Amado, 2013), através da triangulação de métodos, fontes e de dados quantitativos (números enquanto melhor evidência em determinados aspetos) e qualitativos (palavras clarificam certos significados que os números ocultam) (Flick, 2018; Minayo, 2017).

#### *Vertente quantitativa do estudo*

Na componente quantitativa do estudo, a nossa opção de recolha de dados foi a aplicação de questionários a uma amostra por conveniência (professores) com o intuito de explorar o fenómeno em investigação, sendo caracterizado como um o plano de investigação de natureza não experimental (ex-post-facto). O tipo de amostragem utilizado, não probabilística, justifica-se pela ausência de aleatorização da amostra e de manipulação da variável independente. Além disso, o estudo não experimental caracteriza-se pela intenção de se aferir a existência de relações entre as variáveis expressas nas hipóteses, mas sem manifestarem causa-efeito (Coutinho, 2014). As variáveis podem ser independentes ou dependentes, sendo que existem uma relação entre ambas, definida pelo efeito provocado da primeira sobre a segunda, permitindo aceitar ou rejeitar a hipótese (Foddy, 1996).

Tendo tal como objetivo, pretendemos aferir se existem diferenças ou efeitos provocados nas perceções dos professores sobre o acesso e inclusão de estudantes com NE no ES (variável dependente), em função da formação especializada na área de EE, da formação contínua em ações sobre EE, e da experiência docente na área de EE (variáveis independentes).

#### *Vertente qualitativa do estudo*

A componente qualitativa da investigação permite explorar e compreender aprofundadamente a complexidade da realidade, recorrendo-se à entrevista não estruturada como meio de obtenção dos significados que os participantes atribuem ao fenómeno e às suas vivências (Coutinho, 2014). De maneira a assegurar a credibilidade da informação, uma vez que a realidade é dinâmica e percebida subjetivamente pelos indivíduos, recorreremos a fontes de informação distintas, nomeadamente, professores, alunos do ensino secundário e do ensino superior.

### **2.2. Participantes**

Nesta fase, a amostra será caracterizada, quanto ao tipo de amostra e tamanho, apreendendo características comuns entre os elementos (Fortin, 1999). A amostra é não probabilística, mas por conveniência, com recurso à técnica de bola de neve, atendendo ao facto de a escolha dos participantes ser mais acessível e de corresponder de forma mais correta ao tipo de investigação aqui apresentado (Coutinho, 2014).

O estudo compreendeu essencialmente dois grupos de participantes, alunos e professores,

pelo que se irá proceder à descrição de cada um dos grupos. Relativamente ao grupo dos alunos, foram entrevistadas duas alunas com adaptações curriculares significativas de um Curso Profissional, do 11.º ano de escolaridade, numa Escola Secundária do distrito de Viseu, correspondente à região Centro de Portugal (NUT II), ambas com 18 anos de idade. Por outro lado, foram entrevistados três estudantes com NEE do Ensino Superior, a frequentarem cursos de Licenciatura (1.º e 2.º anos) e Mestrado (2.º ano), de uma Escola Superior do Instituto Politécnico de Viseu. Dos 5 entrevistados, 3 usufruíram de um PIT. As alunas do Ensino Secundário participaram nas entrevistas com o apoio da professora de Educação Especial.

De seguida, procede-se à apresentação sumária de dados sociodemográficos dos alunos com NEE dos Ensinos Secundário e Superior, na Tabela 9.

Tabela 9  
*Caracterização dos alunos dos Ensinos Superior e Secundário (N=5)*

Entrevistados	Dados Sociodemográficos
A1	Idade: 21 Género: Masculino Curso/Turma: Licenciatura em xx/2.º ano NSE: Perturbação do Espectro do Autismo Agregado familiar: Irmãos mais velhos e mãe
A2	Idade: 19 Género: Feminino Curso/Turma: Licenciatura em xx /1.º ano NSE: Perturbação de Aprendizagem Específica, comorbilidade de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção Agregado familiar: Pai e mãe
A3	Idade: 22 Género: Masculino Curso/Turma: Mestrado em xx /2.º ano NSE: Perturbação motora Agregado familiar: Pai e mãe
A4	Idade: 18 Género: Feminino Curso/Turma: Curso Profissional de xx /11º ano NSE: Perturbação do Desenvolvimento Intelectual Agregado familiar: Mãe, avó e dois irmãos
A5	Idade: 18 Género: Feminino Curso/Turma: Curso Profissional de xx /11º ano NSE: Perturbação do Desenvolvimento Intelectual Agregado familiar: Mãe e pai

Analisando as informações sociodemográficas dos alunos, verificamos que o sexo feminino é predominante, com idades compreendidas entre os 18 e 22 anos. Os alunos A1, A2 e A3, frequentam o Ensino Superior, e os A4 e A5, o Ensino Secundário com medidas adicionais e PIT.

No que concerne aos professores, responderam ao questionário 29, cujas características

estão apresentadas na Tabela 10.

Tabela 10  
*Caracterização pessoal e literária dos professores (N=29)*

Variáveis	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade	42	63	50.78	1.99
Tempo de serviço	19	43	27.56	2.41
Sexo		n		%
Feminino		21		72.4
Masculino		8		27.6
Idade				
< 50		17		58.6
≥ 50		12		41.4
Habilitações Académicas				
Licenciatura		18		62.1
Mestrado/especialização		11		37.9
Formação Especializada				
Educação Especial		9		31.0
Treino Desportivo		1		3.4
Formação contínua				
Frequência de ações em EE				
Sim		10		34.5
Não		19		65.5

Como podemos verificar, os participantes têm idades compreendidas entre os 42 e 63 anos, com média etária de  $50.78 \pm 1.99$ , sendo que 58.6% (n=17) têm menos de 50 anos, e 41.4% (n=12) têm 50 ou mais anos. A amostra é maioritariamente constituída por professores do sexo feminino, 72.4% (n=21), sendo os restantes do sexo masculino, 27.6% (n=8). No que concerne às habilitações académicas, verificamos que 62.1% (n=18) são licenciados, representando a maioria, e 37.9% (n=11) têm mestrado ou uma especialização, na área da Educação Especial, 31.0% (n=9) e no Treino Desportivo, 3.4% (n=1). Acresce, ainda, que 34.5% (n=10) tem formação contínua na área da Educação Especial, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, correspondendo à minoria, sendo que 65.5% (n=19) não frequentou ações de formação. Relativamente ao tempo de serviço, verificamos que a média é  $27.56 \pm 2.41$ , sendo o tempo mínimo corresponde aos 19 anos e o máximo aos 43 anos.

### ***2.3. Instrumentos de recolha de dados***

Face aos objetivos e população-alvo de interesse, privilegiámos a entrevista semiestruturada e o questionário enquanto instrumentos de recolha de informações quanto aos significados e interpretações que os participantes atribuem ao fenómeno (Cohen et al., 2007;

Coutinho, 2014; Fortin, 1999).

Assim, recorreu-se à utilização da entrevista semiestruturada, que “nem é inteiramente livre e aberta [...] nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*” (Pardal & Lopes, 2011, p. 86-87), permitindo ao entrevistado explicar os significados do que foi dito, e proporcionar oportunidades de esclarecimento ao investigador, através de perguntas flexíveis (Zanette, 2017). Após a pesquisa do referencial teórico, procedeu-se à construção de dois guiões de entrevistas, sendo um para alunos do Ensino Secundário (Anexo D) e outro para os do Ensino Superior (Anexo E), que “integra os objectivos da investigação e orienta a interação” (Aires, 2015, p.33).

O guião de entrevista para o Ensino Secundário contemplou os objetivos: i) recolher informação sociodemográfica, clínica, de desenvolvimento pessoal e escolar do/a entrevistado/a; ii) identificar a rede de apoio formal e informal do/a entrevistado/a, bem como o tipo de apoio prestado e o grau de satisfação; iii) aferir a perceção sobre o envolvimento do/a entrevistado/a, da família e professores no processo de transição; iv) compreender como o/a entrevistado/a experiencia o pit e o processo de transição, elencando barreiras e facilitadores; v) perceber se os princípios subjacentes ao planeamento centrado no aluno são tidos em conta na elaboração do pei e pit; vi) conhecer as perspetivas de futuro do/a entrevistado/a, nomeadamente, a possibilidade de continuação para o ensino superior e expectativas. De maneira a cumprir com os objetivos propostos, o guião encontra-se organizado em cinco secções, a saber: i) legitimação e motivação da entrevista, e garantia de confidencialidade; ii) caracterização do/a entrevistado/a; iii) participação e inclusão do/a entrevistado/a na elaboração e no processo de TVPE; iv) perspetivas de futuro e v) conclusão da entrevista.

Por sua vez, o guião de entrevista para o Ensino Superior contemplou os objetivos: i) recolher informação sociodemográfica, clínica, de desenvolvimento pessoal e escolar do/a entrevistado/a; ii) identificar a rede de apoio formal e informal do/a entrevistado/a, bem como o tipo de apoio prestado e o grau de satisfação; iii) perceber como o/a entrevistado/a experienciou o percurso escolar e o processo de transição, elencando barreiras e potencialidades; iv) analisar o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior; v) entender as perceções do/a entrevistado/a sobre a sua inclusão no ensino superior, identificando barreiras e facilitadores; vi) conhecer as perspetivas de futuro do/a entrevistado/a. O guião encontra-se estruturado em seis secções, a saber: i) legitimação e motivação da entrevista, e garantia de confidencialidade; ii) caracterização do/a entrevistado/a; iii) processo de transição do ensino secundário para o ensino superior; iv) inclusão no ensino superior; v) perspetivas de futuro e vi) conclusão da entrevista.

O inquérito por questionário trata-se de uma técnica de recolha de informação, preenchida pelo inquirido (Bäckström, 2008; Dias, 1994; Pardal & Lopes, 2011) que, segundo Foddy (1999), constata que “o sucesso de um ciclo pergunta-resposta implica que o investigador e o inquirido partilhem um mesmo entendimento sobre o tópico sujeito a investigação” (p. 40). Desta forma,

recorreu-se a um questionário *ad hoc* em formato *online* (Cohen et al., 2007; Evans & Mathur, 2005; Sue & Ritter, 2012), na plataforma Google Forms®. Esta forma de aplicar o inquérito acarreta desvantagens, como preocupações em torno do design, ausência do investigador no momento da resposta em caso de dúvidas pelo inquirido, ausência de respostas ou respostas incompletas e abandono do questionário (Evans & Mathur, 2005; Sue & Ritter, 2012; Wright, 2005). Por outro lado, pode constituir uma boa ferramenta de recolha de dados, pois permite chegar mais facilmente aos participantes em menor tempo e em locais diferentes, a coleta e o tratamento de dados é rápida e automática, economiza tempo e custos, e é mais acessível e flexível pois é enviado por um link via email (Evans & Mathur, 2005; Sue & Ritter, 2012; Wright, 2005). Tais aspetos são transversais ao uso do e-mail e de pacotes de análise de dados, utilizados neste trabalho, como o caso do SPSS. O questionário (Anexo F) foi construído em português, e contemplou as seguintes etapas: i) elaboração e exposição de um texto de apresentação, com o enquadramento do estudo e condições de participação, em forma de consentimento informado; ii) subdivisão em setores, nomeadamente, caracterização sociodemográfica, perceções sobre a inclusão de alunos com NE, estratégias, atividades e competências no processo de TVPE de alunos com NE e, por fim, acesso de alunos com NE ao ensino superior; iii) integração de questões de resposta por Escala de Likert (com as opções discordo totalmente, discordo em parte, não sei, concordo em parte e concordo totalmente) nas secções II e III; iv) decidiu-se aplicar questões de resposta não estruturada, sensivelmente sobre a perceção acerca das barreiras e facilitadores no processo de TVPE e na transição e permanência no ensino superior; vi) foi acrescentada uma questão em formato de caixa de verificação, podendo o participante selecionar cinco respostas relativamente à perceção sobre as competências que considera que mais valoriza o processo de TVPE; vii) na grande parte das questões foi atribuído o carácter obrigatório.

#### ***2.4. Procedimentos e técnicas de análise de dados***

Estipulada a questão de estudo, os objetivos e os participantes desejáveis para constituir a amostra, construiu-se um questionário *ad hoc* e os guiões de entrevistas (cf. 2.3. Instrumentos de recolha de dados). No que concerne à vertente qualitativa do estudo, estipulou-se para a amostra dois grupos com os seguintes critérios: o primeiro grupo teria de pertencer ao Ensino Secundário e contemplar medidas adicionais e seletivas (pelo que a amostra contou apenas com alunos com medidas adicionais); o segundo, deveria frequentar o Ensino Superior e contemplar condições específicas/NEE; ambos deveriam encontrar-se na região Centro de Portugal (NUT II).

Após a seleção dos participantes, atendendo aos critérios mencionados, foi enviado um e-mail à Diretora da Escola Secundária, de maneira a autorizar a participação dos alunos e dos professores aos inquéritos. No respetivo e-mail, que pode ser consultado no Anexo A, foram anexados o guião de entrevista aos alunos e o consentimento informado (Anexo B). Depois de autorizada, foram enviados por uma professora os consentimentos informados aos Encarregados

de Educação dos alunos que, após o retorno dos consentimentos com a autorização, permitiu agendar as entrevistas. Estas foram agendadas pela professora, que presenciou e acompanhou a realização das entrevistas, de maneira a oferecer um maior apoio e ajuda aos alunos. Por sua vez, os alunos do Ensino Superior foram indicados por uma docente, e estabeleceu-se contacto com os mesmos, via telefónica, para a marcação das entrevistas. As entrevistas aos alunos do Ensino Secundário foram realizadas via online, pela plataforma Colibri Zoom, assim como as do Ensino Superior, salvo as que ocorreram presencialmente. Aos alunos do Ensino Superior, foi igualmente partilhado o consentimento informado (Anexo C). Foram realizadas cinco entrevistas, duas com alunos do Ensino Secundário e três do Ensino Superior.

Para não comprometer com os direitos e liberdades dos participantes, os consentimentos informados contemplaram as condições de participação, nomeadamente, o direito à confidencialidade e anonimato, participação voluntária, o direito à proteção de dados e contra o prejuízo (Fortin, 1999). No momento das entrevistas, foi solicitada aos participantes autorização para gravação. Uma vez permitida, procedeu-se à gravação das mesmas e, posteriormente, à transcrição e análise de conteúdo dos dados recolhidos.

No caso do questionário, primeiramente procedeu-se a um teste-piloto através de contactos informais, tendo sido analisado por uma professora especialista em Educação Especial, que forneceu a sua opinião sobre a formulação de certas questões e aspetos a melhorar. Especificamente, colocou-se a questão da necessidade de se especificar que tipos de alunos com NE (medidas seletivas ou adicionais) estavam a ser referidos em perguntas específicas, uma vez que a resposta poderia ser diferente consoante o tipo de condição do aluno. Esta questão, da IV secção – Acesso de alunos com NE ao Ensino Superior, versava sobre a frequência dos alunos com NE no ES, se deveria existir cursos específicos, apoios individualizados ou frequência de algumas disciplinas por parte dos mesmos, e se deveriam ou não obter a certificação que lhes permita exercer a atividade profissional correspondente ao curso académico. Efetivadas as alterações necessárias, a técnica de amostra utilizada foi por “bola de neve”, na medida em que o link do formulário *online* foi transmitido pelos participantes a outros.

A investigação compreendeu a codificação dos dados qualitativos, assim como a quantificação e interpretação dos dados quantitativos (Zanette, 2017; Creswell, 2010 cit. por Pedro & Matos, 2019). O tratamento estatístico foi realizado pelo programa informático *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS*, para o Windows (versão 28.0, IBM SPSS, Chicago, IL).

Na componente quantitativa, com utilização de questionário, contemplou a estatística descritiva (Moreno & Morcillo, 2019) de modo a descrever e quantificar os dados numericamente, e de os comparar entre si (Cohen et al., 2007; Morais & Pestana, 2007; Sue & Ritter, 2012), através de frequências, percentagens e medidas tais como a média, desvio padrão, os mínimos e máximos (Sue & Ritter, 2012). As questões não estruturadas – 10., 11., e 13. - foram analisadas

à luz da aplicação de técnicas análise de conteúdo, possibilitando a formação de categorias e subcategorias e unidades de registo. Acresce, ainda, a realização de análises inferenciais, assumindo o grau de confiança de 95%, e a utilização de testes não paramétricos, após não se terem verificado os pressupostos da normalidade. Neste sentido, a estatística inferencial permitiu testar as hipóteses formuladas, através do teste *U de Mann-Whitney*, por se verificar que a amostra era pequena e não apresentava uma distribuição normal, permitindo comparar duas amostras independentes.

A vertente qualitativa (entrevistas) compreendeu a análise de conteúdo, que visa a construção de categorias, a partir da codificação das unidades de registo, tendo por base a interpretação e compreensão dos dados recolhidos (Bardin, 2015; Bardin, 1977). Os temas abrangem as categorias e subcategorias de forma mais geral. As categorias emergiram após a análise dos discursos dos participantes, tendo sido definidas subcategorias, após a aplicação dos procedimentos de análise de conteúdo.

## CAPÍTULO 2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, apresentaremos os resultados obtidos confrontando-os com a revisão da literatura à posteriori, afim de tirar conclusões e limitações do estudo, e propor recomendações para futuras investigações (Fortin, 1999).

### 2.1. Análise descritiva

Os resultados obtidos pelo questionário, permitiu-nos considerar o uso da análise de conteúdo das respostas não estruturadas, específicas sobre as barreiras e facilitadores do processo de TVPE. Diante da informação, organizámo-la em categorias e subcategorias atendendo às unidades de registo (Bardin, 2015). A Tabela 11 corresponde à temática: Processo(s) de TVPE

Tabela 11  
*Categorias e subcategorias sobre processo(s) de transição*

Temas	Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo
			Unidades de registo
I – Processo(s) de TVPE	1. Facilitadores	1.1. Práticas colaborativas	-Serviços e Técnicos Especializados - “articulação com os CRI”, “psicólogos” (P1) “CRI com técnicos de TVA” (P2) “parcerias entre CRI e escolas” (P16) “visitas de despiste vocacional na comunidade” (P18) -Predisposição dos intervenientes - “boa vontade dos intervenientes” (P3) “solidariedade e alguns bons profissionais” (P5) “saber ser e estar em equipa” (P7) “empenho de professores” (P8, P23) “envolvência de todos os elementos” (P9) “paixão pela profissão e colaboração” (P10) “trabalho cooperativo” (P11) “apoio dos docentes de educação especial” (P20) “sensibilidade dos responsáveis nas empresas” (P26) -Família e aluno - “envolvimento dos pais e do aluno” (P22)

	1.2. Acessibilidade/ Facilidade	- “Acesso à informação” (P4) - “Adesão e acesso ao processo” (P6)
	1.3. Competências, funções e atividades	-”Conhecimentos adquiridos” (P15) -”Forte investimento no acompanhamento em contexto empresarial” (P17)”acompanhamento” (P29) -”Panóplia de atividades e diferentes contextos”, “integração dos alunos em variados projetos”, “preocupação presente das necessidades de cada indivíduo” (P27) -”Atuação da EMAEI e direção escolar para a inclusão” (P28)
	1.4. Medidas políticas e protocolos	- “Protocolos com empresas/IPSS”, “incentivos fiscais para as empresas” (P17) - “Políticas inclusivas” (P21) “resposta satisfatória para alunos com medidas adicionais mas funcionais” (P25)
2. <u>Barreiras</u>	2.1. Comunidade	-Entidades especializadas - “entidades que trabalhem com os alunos, que lhes ensinem competências profissionais” (P1) -Parcerias - “encontrar estágios que se adequem aos interesses e expectativas” (P1) “parceiros que vão ao encontro das expectativas” (P2) “interação escola/comunidade” (P8) “nem sempre a comunidade consegue dar resposta às preferências” (P19) “poucas empresas no concelho” (P26) -Atitudes - “sociedade ainda olha” (P4) “contexto onde está inserido e sociedade atual” (P5) “sensibilidade na sociedade” (P9) “aceitação por parte do outro” (P14) -Entidades acolhedoras - “falta de respostas/opções” (P9) “aceitação no mercado de trabalho” (P11) “dificuldade de aceitação”, “falta de acompanhamento em contexto empresarial” (P17) “apoio no local de trabalho” (P20) -Acessibilidades - “transportes” (P20) “barreiras sociais e culturais” (P21)
	2.2. Política e legislação	-Legislação - “legislação muito rígida” (P3) -Burocracia - “burocracia” (P8), “burocracia” (P12), “burocrático” (P13) -Apoio - “apoio insuficiente do Ministério da Educação e falta de estruturas que apoiem a continuidade no período pós-escolar” (P16) -Protocolos - “protocolos com empresas/IPSS” (P17)
	2.3. Comunidade escolar	- Acompanhamento e supervisão - “supervisão do aluno nas empresas por parte do responsável da mesma” (P6) “falta de acompanhamento em contexto empresarial” (P17) “transição acompanhada para a sua saída e integração na sociedade” (P27) -Professores - “falta de formação e tempo” (P10) -Recursos - “falta de recursos” (P10) “agrupamento não têm espaços físicos”, “recursos humanos e materiais didáticos escassos” (P22) “falta de técnicos especializados” (P23) -Turmas - “elevado número de alunos nas turmas e número de alunos nas turmas com NE” (P22) -Horários - “horários a que decorrem as terapias e as saídas da sala”, “terapias fora do horário letivo” (P22) -Apoio - “apoio de outro professor além do PIT” (P22)
	2.4. Características do aluno e família	- Falta de preparação - “não estarem devidamente preparados” (P8) “adaptação a uma realidade muito diferente” (P15) “desfasamento entre exigência da vida pós-escolar e nível de desenvolvimento e competências do jovem” (P17) “escola preparou para a entrada na sociedade” (P27) -”Gestão parental e características do aluno” (P28)

Como podemos verificar, o processo de transição é acompanhado de barreiras e facilitadores na opinião dos professores. Quanto à categoria “facilitadores”, verificamos que foram mencionadas as “práticas colaborativas” com os serviços e técnicos especializados (P1, P2,

P16, P18), influenciadas pela predisposição dos intervenientes, como o trabalho cooperativo, paixão e empenho pela profissão da docência e sensibilidade pelas entidades empregadoras (P3, P5, P7, P8, P23, P9, P10, P11, P20, P26; n=10), e o envolvimento da família e do aluno (P22). A “acessibilidade/facilidade” da informação (P4) e adesão e acesso ao processo (P6) também foi mencionada, assim como a importância de se estabelecer “medidas políticas e protocolos” com as empresas (P17), políticas inclusivas (P21) e respostas satisfatórias para os alunos com medidas adicionais (P25). Por fim, as “competências, funções e atividades” emergiram das opiniões dos professores, que consideram um ponto forte os conhecimentos adquiridos (P15), o forte investimento no acompanhamento em contexto empresarial (P17, P29), a diversificação de atividades e contextos, assim como a integração do aluno em vários projetos (P27), e a atuação da EMAEI e da direção escolar para a inclusão (P25).

Não obstante, também a categoria “barreiras” foi destacada, ao surgirem obstáculos na “comunidade”, nomeadamente, ao nível da insuficiência de entidades especializadas na promoção de competências profissionais (P1), o estabelecimento de parcerias pela dificuldade em encontrar estágios e entidades que vão ao encontro dos interesses e expectativas do aluno e famílias (P1, P2, P8, P19, P26), pelas atitudes da sociedade para com o aluno com NE (P4, P5, P9, P14), pela falta de respostas ou aceitação ou acompanhamento por parte das entidades acolhedoras (P9, P11, P17, P20), e pela falta de acessibilidade de transportes (P20) e presença de barreiras sociais e culturais (P21). Também a subcategoria “política e legislação” não passou em branco, uma vez que os professores consideram que a legislação é muito rígida (P3), há muita burocracia (P8, P12, P13), deveriam existir mais apoios para a TVPE (P16) e protocolos com as empresas e IPSS (P17). A “comunidade escolar” também assume responsabilidade, pelo que consideram como ponto a melhorar: o acompanhamento e supervisão no contexto empresarial (P6, P17) e na integração na sociedade (P27); a falta de formação e tempo dos professores (P10); falta de recursos (P10) humanos (técnicos especializados) (P22, P23), físicos e materiais (P22); constituição de turmas com elevado número de alunos (P22) e de horários desajustados entre terapias e aulas (P22); e apoio educativo complementar ao PIT (P22). Por último, os professores também consideram como barreira as próprias “características do aluno e da família”, sendo que há uma falta de preparação e desfasamento entre as exigências pós-escolares com o desenvolvimento e competências do aluno (P8, P15, P17, P27), gestão parental e características do próprio (P28).

A Tabela 12 apresenta a análise de conteúdo face à temática: Dificuldades na transição e permanência no Ensino Superior

Tabela 12

*Categorias e subcategorias - Dificuldades na transição e permanência no Ensino Superior*

Análise de Conteúdo			
Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo

I – Dificuldades na transição e permanência no Ensino Superior	1. Dificuldades do aluno para a transição e permanência	1.1. Adaptação do aluno ao novo contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdos académicos - “conteúdos lecionados” (P1), “acompanhamento dos conteúdos” (P25)</li> <li>- Acompanhamento próximo - “acompanhamento próximo que têm no secundário e que desvanece no superior” (P1)</li> <li>- Adaptações na avaliação - “(desvanece) adaptações ao processo de avaliação” (P1)</li> <li>- Apoios especializados - “apoios especializados no ES” (P2)</li> <li>- “Sucesso académico” (P16)</li> <li>- Interações sociais - “dificuldades de integração/socialização” (P25)</li> <li>- Autodeterminação - “tomada de decisão” (P25)</li> </ul>
		1.2. Características do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionamento interpessoal - “dificuldades de relacionamento interpessoal” (P3)</li> <li>- Aquisição de conhecimentos/conteúdos/competências - “dificuldades no acompanhamento de conteúdos” (P6) “dificuldades na compreensão e aquisição de conhecimentos” (P8) “falta de competências” (P13)</li> <li>- “Características do aluno” (P28)</li> </ul>
		2.1. Apoio e adaptações do contexto académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos - “integração e existência de cursos superiores do interesse do aluno” (P11) “não adaptação de cursos” (P13)</li> <li>- Apoio - “apoios especializados no Ensino superior” (P2) “falta de medidas de apoio” (P15)</li> <li>- Adequações - “falta de adequação às suas características, necessidades ou dificuldades” (P9) “dar respostas às necessidades do aluno” (P19) “adequações que não são feitas” (P29)</li> <li>- Acompanhamento - “pouco acompanhamento no ES” (P23)</li> <li>- Legislação - “não serem aplicadas as medidas do DL 54” (P26)</li> <li>- Preparação dos professores - “professores não estão preparados para as adaptações” (P5)</li> </ul>
		2.2. Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiência de recursos - “difícil que haja verdadeira inclusão sem investimento em recursos humanos e materiais” (P17) “falta de técnicos de ensino especial” (P4) “recursos humanos especializados” (P24)</li> </ul>
	2. Barreiras	2.3. Acompanhamento e apoio na transição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação - “divulgação no ensino secundário dessa possibilidade” (P2) “esclarecimento” (P12)</li> <li>- Apoio na transição - “apoio na transição para o ES” (P2) “falta de medidas de apoio” (P15)</li> <li>- Acompanhamento - “falta de acompanhamento e sensibilidade” (P6) “falta de acompanhamento” (P8) “falta de acompanhamento” (P10) “Acompanhamento” (P27)</li> </ul>
		2.4. Certificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não haver certificação escolar dos alunos com ACS” (P21)</li> </ul>

Como podemos observar, a transição e permanência no Ensino Superior é influenciada pelas dificuldades dos alunos e das barreiras. Assim sendo, a categoria “dificuldades do aluno para a transição e permanência” depende da “adaptação do aluno ao novo contexto”, devido à maior complexidade de conteúdos, pelo que pode não conseguir acompanhar (P1, P25), pela possibilidade de não existir um acompanhamento tão próximo no ES como havia no secundário (P1), assim como adaptações na avaliação (P1) e apoio especializado (P2), pela possibilidade de dificuldades de integração/socialização e de tomada de decisões (P25). Quanto a esta categoria,

emergiu, ainda, a subcategoria “características do aluno” pelo que a transição é influenciada pelas dificuldades do aluno nas relações interpessoais (P3), na aquisição de conhecimentos e competências e acompanhamento de conteúdos (P6, P8, P13), e pelas próprias características do aluno (P28).

Na categoria “barreiras”, foi mencionada a falta preparação dos professores (P5), a insuficiência de recursos materiais e humanos (P17, P4, P24), falta de certificação escolar (P21). Emergiu, também, a subcategoria “apoio e adaptações do contexto académico”, apontando a necessidade de adaptação dos cursos e da IES às necessidades dos alunos (P11, P13, P9, P19, P29), de apoios e de legislação (P15, P26) e de acompanhamento (P23). Quanto ao “acompanhamento e apoio na transição”, referem necessidade de divulgação e esclarecimento (P2, P12), apoios na transição (P2, P15) e de acompanhamento (P6, P8, P10, P27).

Procedemos, de seguida, à análise descritiva dos resultados respeitantes às perceções dos participantes (N=29) acerca da inclusão de alunos com NE (grupo II), quais as estratégias, atividades e competências valorizam mais no processo de TVPE (III), e opiniões sobre o acesso de alunos com NE no Ensino Superior (IV). É de salientar que, as questões 7, 8, 12, compreenderam uma escala de *Likert* de cinco opções, seguindo a direção do mais negativo para o mais positivo. Assim sendo, as opções variavam sequencialmente entre os níveis 1 a 5 (1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo em parte, 3 – Não sei, 4 – Concordo em parte, 5 – Concordo totalmente). Por sua vez, a questão 9, do grupo III, contou com a seleção até 5 opções de competências mais valorizadas, convertida na dicotomia – sim e não – na base de dados.

A Tabela 13 apresenta os resultados da questão 7, do grupo II, constituída por 12 itens de opinião.

Tabela 13

*Resultados do questionário sobre perceções dos professores sobre inclusão de alunos com NEE*

Itens do questionário	Discordo totalmente		Discordo em parte		Não sei		Concordo em parte		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7.1. O processo de transição do enquadramento legal (Decreto-Lei n.º 54/2018) decorre de forma satisfatória.	0	0.0	5	17.2	2	6.9	18	62.1	4	13.8
7.2. Considero que a legislação existente sobre a Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE), para alunos com medidas adicionais, é suficiente.	3	10.3	3	10.3	11	37.9	11	37.9	1	3.4
7.3. A maioria dos alunos com NE estão efetivamente incluídos nas turmas/ escola.	2	6.9	9	31.0	0	0.0	15	51.7	3	10.3
7.4. O diretor de turma tem um papel central no processo de inclusão de alunos com NE	0	0.0	2	6.9	1	3.4	11	37.9	15	51.7

7.5. A escola ainda apresenta muitas barreiras à inclusão e aprendizagem, especialmente para alunos com NE.	3	10.3	7	24.1	0	0.0	13	44.8	6	20.7
7.6. A maioria dos profissionais colaboram uns com os outros na elaboração, implementação e avaliação de planos e relatórios educativos (RTP, PEI, PIT).	2	6.9	4	13.8	0	0.0	18	62.1	5	17.2
7.7. É necessário incluir técnicos da área socioeducativa e reabilitativa para melhorar o processo de inclusão na escola, família e comunidade.	1	3.4	0	0.0	1	3.4	6	20.7	21	72.4
7.8. Existe uma relação colaborativa entre os professores de educação especial e os diretores de turma.	1	3.4	2	6.9	0	0.0	9	31.0	17	58.6
7.9. Na maioria dos casos, existe real participação e envolvimento da família do aluno c/ NE nas reuniões e no processo educativo.	0	0.0	4	13.8	2	6.9	20	69.0	3	10.3
7.10. O professor de educação especial tem um papel central no processo de inclusão de alunos com NE.	0	0.0	1	3.4	0	0.0	8	27.6	20	69.0
7.11. Os processos de apoio à inclusão e aprendizagem relativos aos alunos com NE são muito burocráticos.	1	3.4	1	3.4	0	0.0	8	27.6	19	65.5
7.12. Os profissionais trabalham de forma colaborativa e de entreajuda.	0	0.0	5	17.2	0	0.0	14	48.3	10	34.5

A análise à questão 7.1., sobre se o processo de transição do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, decorre de forma satisfatória, permitiu-nos verificar que a maioria dos professores, 62.1% (n=18) concorda em parte. Estes valores são seguidos pela posição, discordo em parte, representando 17.2% (n=5) e 6.9% (n=2) dos inquiridos responderam de forma neutra, o que mostra uma certa concordância ambígua relativamente a esta questão. Não obstante, 13.8% (n=4) dos professores concordam totalmente que, ao somar com as 18 respostas positivas, perfaz um total de 22 (75.9%), permitindo-nos concluir que, de modo global, consideram que o processo de transição do enquadramento legal decorre satisfatoriamente.

Na questão relativa à adequação da legislação sobre a TVPE para alunos com medidas adicionais, denotamos que existe uma equivalência entre o número de professores que concorda em parte, 37.9% (n=11) e o daqueles que deram uma resposta neutra, 37.9% (n=11), acontecendo o mesmo com as respostas negativas (discordo totalmente e em parte corresponde a 10.3% (n=3)), que perfaz um total de 20.6% (n=6). Estes dados deixam vislumbrar alguma inquietação por parte dos respondentes relativamente à legislação para alunos com medidas adicionais e o seu processo de TVPE.

Na alínea 7.3., foi questionada a perceção acerca da inclusão dos alunos com NE nas turmas e na escola. Verificamos que a maior parte dos professores concorda ou concorda totalmente, 62% (n=18), que a maioria destes alunos estejam incluídos, sendo que, 37.9% (n=11)

discorda ou discorda totalmente. Salientamos a ausência de respostas neutras, como indicador da atenção que os professores dão à inclusão dos seus alunos.

Quanto ao item 7.4., a esmagadora maioria concorda ou concorda totalmente, 89.6% (n=26), com o papel central do diretor de turma na inclusão de alunos com NEE, sendo que apenas 2 inquiridos (6.9%) discordam.

Relativamente à questão 7.5., 19 inquiridos (65.6%) consideram que a escola apresenta ainda muitas barreiras à inclusão e aprendizagem de alunos com NEE, sendo que 10 (34.4%) discordam ou discordam totalmente. Salientamos novamente a inexistência de respostas neutras como possível atenção à problemática. No entanto, confrontando com a questão 7.3., parece existir alguma incongruência, dado que 18 inquiridos consideram que a maior parte dos alunos com NE estão incluídos na turma e na escola, mas por outro lado, 19 concordam que a escola apresenta muitas barreiras a este grupo.

Quando questionados sobre a existência de colaboração mútua dos profissionais na elaboração, implementação e avaliação dos planos e relatórios educativos, a maioria concordou ou concordou totalmente, 79.3% (n=23); no entanto, 20.7% (n=6) não considera que a maioria colabore com outros profissionais.

Respetivamente ao item 7.7., a irrefutável maioria dos respondentes, 93.1% (n=27), concorda ou concorda totalmente com a necessidade de se incluírem técnicos da área socioeducativa e reabilitativa, para melhorar o processo de inclusão na escola, família e comunidade.

Os resultados obtidos na alínea 7.8., demonstram que 89.6% (n=26) dos participantes considera que existe uma relação colaborativa entre os professores de educação especial e os diretores de turma, pelo que 10.3% (n=3) discorda.

Em relação à real participação da família do aluno com NEE nas reuniões e no processo educativo, alínea 7.9., 23 dos inquiridos (79.3%) considera existir envolvimento, pelo menos na maioria dos casos. Destacamos positivamente, a ausência de dados totalmente discordantes, apesar de 4 participantes (13.8%) discordarem em parte. Igualmente, importa referir que 2 respondentes (6.9%) responderam neutralmente.

Quanto ao item 7.10., a esmagadora maioria concorda ou concorda totalmente, 96.6% (n=28), com o papel central do professor de educação especial na inclusão de alunos com NEE.

O item 7.11., interrogava a opinião sobre se os processos de apoio à inclusão e aprendizagem relativos aos alunos com NEE são muito burocráticos, pelo que 93.1% (n=27) concorda ou concorda totalmente.

A alínea final, 7.12., questiona se os profissionais trabalham de forma colaborativa e de entreajuda, sendo que 82.8% (n=24) confirma, mas 17.2% (n=5) discorda em parte.

A Tabela 14 apresenta os resultados da questão 8, do grupo III, constituída por 16 itens de opinião, sobre as estratégias, atividades e competências mais valorizadas no processo de

TVPE.

Tabela 14

*Resultados do questionário sobre as estratégias, atividades e competências na TVPE*

Itens do questionário	Discordo totalmente		Discordo em parte		Não sei		Concordo em parte		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
8.1. Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações/problemas da vida cotidiana do aluno e/ou do seu meio sociocultural e geográfico.	0	0.0	0	0.0	1	3.4	7	24.1	21	72.4
8.2. Desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes.	1	3.4	0	0.0	1	3.4	3	10.3	24	82.8
8.3. Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e recursos tecnológicos.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	8	27.6	20	69.0
8.4. Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, resolver problemas e tomar decisões.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	3	10.3	25	86.2
8.5. Delinear um projeto de futuro com o aluno.	1	3.4	1	3.4	0	0.0	3	10.3	24	82.8
8.6. Desenvolver atividades orientadas para o conhecimento de diversas profissões/cursos.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	4	13.8	24	82.8
8.7. Trabalhar as Atividades de Vida Diária/AVD (por exemplo: uso de transportes, gestão do dinheiro, lidas domésticas, entre outros).	1	3.4	1	3.4	0	0.0	3	10.3	24	82.8
8.8. Ensinar competências sociais.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	5	17.2	23	79.3
8.9. Articular, com os pais e com o próprio aluno, as atividades profissionais mais adequadas para o pós-escolar.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	5	17.2	23	79.3
8.10. Criar situações que estimulem o aluno a tomar decisões.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	2	6.9	26	89.7
8.11. Os interesses, necessidades e potencialidades, assim como as decisões dos alunos são tidos em conta nos processos de TVPE.	2	6.9	1	3.4	3	10.3	10	34.5	13	44.8
8.12. Envolver o aluno nos processos de elaboração dos planos e relatórios educativos.	0	0.0	3	10.3	3	10.3	9	31.0	14	48.3
8.13. Articular com os pais/Encarregados de Educação (EE) as atividades a desenvolver em casa, de modo a melhorar competências e atitudes.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	5	17.2	23	79.3

8.14. Informar os pais/EE acerca das possibilidades profissionais e ocupacionais do aluno após a sua saída da escola.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	4	13.8	24	82.8
8.15. Envolver os pais/EE nos processos de elaboração e avaliação dos planos e relatórios educativos.	1	3.4	0	0.0	1	3.4	9	31.0	18	62.1
8.16. Estabelecer parcerias para melhorar o processo de transição.	1	3.4	0	0.0	0	0.0	2	6.9	26	89.7

Na alínea 8.1., era abordada a transposição e associação dos conteúdos de cada área do saber, mesmo sem especificar quais, para o quotidiano pessoal, sociocultural e geográfico do aluno, pelo que 28 inquiridos (96.5%) concordaram ou concordaram totalmente.

De acordo com os resultados obtidos da questão 8.2., a grande maioria, 93.1% (n=27), considera importante desenvolver atividades colaborativas de aprendizagem, nas quais os alunos têm oportunidade de trocar saberes. No entanto, esta estratégia não é tão valorizada no processo de TVPE, na opinião de um inquirido (3.4%).

Perante a afirmação de que o ensino deve prever a utilização de fontes de informação e de recursos tecnológicos diversos, item 8.3, é clara a concordância entre os inquiridos, dado que a maioria concorda totalmente, 69.0% (n=20), sendo que 27.6% (n=8) concorda em parte. De referir que 1 inquirido (3.4%) discorda totalmente.

A questão 8.4., referente a promover sistemática e intencionalmente atividades que permitam a tomada de decisão e de resolução de problemas, dentro e fora da sala de aula, verifica-se uma evidente posição de concordância de 96.5% (n=28). De referir que 1 inquirido (3.4%) discorda totalmente.

Quanto ao item 8.5., indiscutivelmente que a maioria concorda ou concorda totalmente com a valorização de se delinear um projeto de vida futura com o aluno, correspondendo a 93.1% (n=27). Por outro lado, 2 inquiridos (6.8%) parecem não ter a mesma opinião.

Interrogados quanto à valorização de atividades de conhecimento de diversas profissões/cursos para o processo de TVPE, quase a totalidade dos participantes, 96.6% (n=28), respondeu positivamente. De referir que 1 inquirido (3.4%) discorda totalmente.

Relativamente à valorização de se trabalharem as Atividades de Vida Diária (AVD) no processo de TVPE, dos participantes, 82.8% (n=24) concorda totalmente e 10.3% (n=3) concorda, podendo fazer um balanço positivo quanto a esta questão. Por outro lado, 2 inquiridos (6.8%) parecem discordar.

A grande maioria dos inquiridos parecem concordar com o ensino de competências sociais no âmbito do processo de TVPE, o que é evidente pela percentagem de 79.3% (n=23) de total concordância e 17.2% (n=5) de concordância. Contudo, 1 inquirido (3.4%) discorda totalmente.

À semelhança da questão anterior, 79.3% (n=23) concorda totalmente e 17.2% (n=5) concorda com a articulação com os pais e com o próprio aluno, no que concerne às atividades

profissionais mais adequadas para o pós-escolar. Contudo, 1 inquirido (3.4%) discorda totalmente.

Perante a afirmação 8.10., quase todos os respondentes concentraram as suas opções na opção concordo totalmente (89.7%, n=26), sendo que 6.9% (n=2) concordou com a criação de situações que permitam ao aluno a tomada de decisão. Tal é congruente com a questão 8.4., que contemplava a totalidade de 28 inquiridos (96.5%) a concordar com a importância de se promoverem atividades de tomada de decisão, de forma sistemática, dentro e fora da sala de aula. Semelhantemente, 1 inquirido (3.4%) parece discordar totalmente.

A afirmação plasmada na alínea 8.11. remete-nos para a valorização dos interesses, necessidades, potencialidades e decisões do aluno no processo de TVPE. Nesta questão, o respondente é levado a refletir se estes aspetos são tidos em conta, pelo que 44.8% (n=13) concorda totalmente e 34.5% (n=10) concorda. A sua totalidade permite-nos concluir que são considerados no processo; contudo, é de referir que 3 inquiridos (10.3%) não tem opinião formada sobre esta questão e que 3 (10.3%) discordam ou discordam totalmente. Remete-nos para a reflexão se o planeamento centrado e a autodeterminação estão a ser valorizados no processo ou se os inquiridos não consideram a sua valorização.

Em relação ao envolvimento do aluno na elaboração dos planos e relatórios educativos, 79.3% (n=23) concorda ou concorda totalmente com a sua valorização; contudo, 3 inquiridos (10.3%) discordam e outros 3 (10.3%) não têm uma opinião concisa. Estes dados parecem ir ao encontro dos resultados da questão anterior (cf. questão 8.11.), visto que 3 inquiridos não consideram que as decisões e as características pessoais dos alunos sejam consideradas, o que poderá estar relacionado com o não envolvimento do aluno na elaboração dos planos e relatórios educativos.

Relativamente ao item 8.13., novamente uma maioria de 28 participantes (96.5%) valoriza a articulação com os pais/EE as atividades a desenvolver em casa, de modo a melhorar competências e atitudes. Contudo, 1 inquirido (3.4%) parece discordar totalmente.

A alínea 8.14. conta com a maioria dos participantes a concordar totalmente, 82.8% (n=24), e a concordar, 13.8% (n=4), com a estratégia de informar os pais/EE acerca das possibilidades profissionais e ocupacionais do aluno após a sua saída da escola. Contudo, 1 inquirido (3.4%) não concorda.

Quase a finalizar, a questão 8.15. interrogava os participantes quanto ao envolvimento dos pais/EE nos processos de elaboração e avaliação dos planos e relatórios educativos, sendo que 62.1% (n=18) concorda completamente e 31.0% (n=9) concorda com a sua importância. Não obstante, 1 inquirido (3.4%) discorda totalmente e outro (3.4%) afirma não ter opinião.

Para terminar, o item 8.16., correspondente à valorização de estabelecer parcerias de modo a melhorar a TVPE, compreendeu um total de concordância de 96.6% (n=28), 89.7% total e 6.9% em parte, contemplando apenas 1 resposta totalmente discordante (3.4%).

A Tabela 15 corresponde aos resultados da questão 9, do grupo III, constituída por 15 itens de opção, sendo que os participantes poderiam selecionar 5 competências que mais valorizam nos processos de TVPE.

Tabela 15

*Resultados do questionário sobre competências mais valorizadas na TVPE*

Itens do questionário	Não		Sim	
	n	%	n	%
9.1. Linguagens e textos.	26	89.7	3	10.3
9.2. Informação e comunicação	22	75.9	7	24.1
9.3. Raciocínio e resolução de problemas	22	75.9	7	24.1
9.4. Pensamento crítico e criativo	24	82.8	5	17.2
9.5. Relacionamento interpessoal	7	24.1	22	75.9
9.6. Desenvolvimento pessoal e autonomia	8	27.6	21	72.4
9.7. Responsabilidade de cuidar de si, seu bem-estar e ambiente	10	34.5	19	65.5
9.8. Sensibilidade estética e artística	28	96.6	1	3.4
9.9. Saber científico, técnico e tecnológico	28	96.6	1	3.4
9.10. Consciência e domínio do corpo	25	86.2	4	13.8
9.11. Autoestima	13	44.8	16	55.2
9.12. Sentido de responsabilidade	13	44.8	16	55.2
9.13. Hábitos de estudo e trabalho	27	93.1	2	6.9
9.14. Capacidade na tomada de decisões.	11	37.9	18	62.1
9.15. Capacidade de cuidar da higiene pessoal, gestão do dinheiro, uso de transportes públicos, entre outras atividades de vida diária.	11	37.9	18	62.1

Questionados acerca da sua percepção quanto às competências que mais valorizam na TVPE, denotamos que as áreas do PASEO, Relacionamento Interpessoal, 75.9% (n=22), Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, 72.5% (n=21) e Responsabilidade de cuidar de si, do seu bem-estar e ambiente, correspondente à área Bem-estar, Saúde e Ambiente, 65.5% (n=19), são as mais referenciadas. De referir que são seguidas pela Capacidade na tomada de decisão e pela Capacidade de cuidar da higiene pessoal, gestão do dinheiro, uso de transportes públicos, entre outras atividades de vida diária, ambas com uma percentagem de 62.1% (n=18). Por sua vez, as competências menos selecionadas são Sensibilidade Estética e Artística assim como o Saber Científico e Tecnológico, ambas com uma taxa de 96.6% (n=28), Hábitos de Estudo e Trabalho, 93.1% (n=27), e Linguagens e Textos, 89.7% (n=26).

Prosseguindo com a apresentação dos dados, a Tabela 16 mostra os resultados da questão 12, do grupo IV, com 17 itens de opinião sobre o ingresso de alunos com NE no ES. De forma similar aos outros grupos, esta parte contempla questões específicas no que concerne a alunos com medidas adicionais.

Tabela 16

*Resultados do questionário sobre acesso de alunos com NEE ao Ensino Superior*

Itens do questionário	Discordo totalmente		Discordo em parte		Não sei		Concordo em parte		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
12.1. Os alunos com medidas adicionais devem ingressar no ES.	1	3.4	4	13.8	4	13.8	17	58.6	3	10.3
12.2. Existe inclusão nas instituições de ES de alunos com NE.	4	13.8	4	13.8	13	44.8	8	27.6	0	0.0
12.3. Existem parcerias entre as escolas de Ensino Secundário e as de ES no acolhimento e acompanhamento de alunos com NE.	6	20.7	3	10.3	14	48.3	6	20.7	0	0.0
12.4. Deveria existir uma maior colaboração entre as entidades de ensino para a transição e inclusão de alunos com NE.	0	0.0	0	0.0	2	6.9	12	41.4	15	51.7
12.5. Nem todos os alunos com medidas adicionais têm capacidade para ingressar e permanecer no ES.	2	6.9	1	3.4	1	3.4	14	48.3	11	37.9
12.6. Existe acompanhamento e ajuda por parte dos profissionais das escolas secundárias, na divulgação, aconselhamento e preparação do aluno com NE para o ES, caso seja do interesse do mesmo.	3	10.3	7	24.1	8	27.6	8	27.6	3	10.3
12.7. Os profissionais das escolas secundárias divulgam e aconselham os pais/EE acerca dos apoios e como se processa a transição para o ES.	1	3.4	6	20.7	9	31.0	9	31.0	4	13.8
12.8. Se, do interesse do aluno em continuar os estudos, os profissionais advertem para possíveis barreiras e facilitadores que poderá encontrar nas instituições de ES.	2	6.9	1	3.4	8	27.6	14	48.3	4	13.8
12.9. Deveriam existir cursos específicos no ES para alunos com medidas adicionais.	2	6.9	2	6.9	1	3.4	12	41.4	12	41.4
12.10. Os alunos com medidas adicionais devem frequentar as classes regulares de cursos do ES.	3	10.3	6	20.7	3	10.3	13	44.8	4	13.8
12.11. Os alunos com medidas adicionais poderiam frequentar disciplinas em cursos regulares do ES.	1	3.4	3	10.3	3	10.3	16	55.2	6	20.7
12.12. Deveria existir apoio especializado e individualizado para alunos c/ medidas adicionais no ES.	0	0.0	1	3.4	2	6.9	10	34.5	16	55.2
12.13. Os alunos com medidas adicionais, caso seja do seu interesse, devem frequentar o ES, mas sem terem certificação para exercer atividades profissionais.	10	34.5	5	17.2	4	13.8	9	31.0	1	3.4
12.14. É habitual refletir com os pais/EE sobre a possibilidade dos seus educandos com medidas adicionais prosseguirem os estudos no Ensino Superior.	4	13.8	6	20.7	6	20.7	9	31.0	4	13.8

12.15. Deveria existir um maior acompanhamento e ajuda por parte dos profissionais das escolas secundárias, na divulgação, aconselhamento e preparação do aluno com NE para o ES.	0	0.0	2	6.9	5	17.2	8	27.6	14	48.3
12.16. Considero que o quadro legal atual valoriza a prossecução dos estudos para o Ensino Superior.	9	31.0	8	27.6	5	17.2	7	24.1	0	0.0
12.17. Os alunos com NE, caso seja do seu interesse, devem frequentar o ensino superior com direito à certificação que lhes permita exercer a atividade profissional.	1	3.4	6	20.7	3	10.3	8	27.6	11	37.9

Em relação à questão 12.1., 17 participantes (58.6%) concordam que os alunos com medidas adicionais devem ingressar no Ensino Superior, sendo que 3 concordam plenamente (10.3%). No entanto, verifica-se um total de 5 respostas discordantes (17.2%) e de 4 respostas neutras (13.8%). Podemos observar que, apesar de a maioria ser a favor do ingresso, existe alguma indecisão e rejeição por parte de alguns inquiridos quanto a este assunto.

Os resultados quanto à inclusão nas IES de alunos com NE parecem mostrar alguma incerteza, traduzida pela maior parte dos inquiridos, que responderam neutralmente, 44.8% (n=13). Por outro lado, as opiniões divergem, existindo uma equivalência de percentagens de respostas concordantes, 27.6% (n=8), e o total de respostas discordantes, 27.6% (n=8). Outro aspeto a atender, para além da divisão global igualitária entre os valores, é o facto de existir uma ausência de respostas totalmente concordantes e 4 respostas totalmente discordantes (13.8%). Neste sentido, a perceção sobre a presença de inclusão de NEE no ES parece seguir a direção negativa, pautada pela percentagem de discordância, mas também pelas próprias respostas neutras.

Questionados se consideram que existe parceria entre escolas de Ensino Secundário e as de Ensino Superior, no que concerne ao acompanhamento e acolhimento de alunos com NE, 48.3% (n=14) mantém-se imparcial, 10.3% (n=3) não concorda, dos quais 20.7% (n=6) chega mesmo a discordar totalmente, e 20.7% (n=6) concorda em parte. Podemos concluir que os resultados não são tendencialmente positivos quanto a esta questão.

Perante a possibilidade de existir uma maior colaboração entre as entidades de ensino para a transição de alunos com NEE, a maioria concorda totalmente, 51.7% (n=15), ou concorda, 41.4% (n=12). Não houve divergências significativas quanto a esta questão, o que nos permitir deduzir que se reconhece esta necessidade.

O item 12.5. propõe uma reflexão cuidada quanto ao ingresso de alunos com medidas adicionais no Ensino Superior. Neste caso, os participantes foram convidados a tomar uma posição, pelo que a maior parte concorda ou concorda totalmente, 86.2% (n= 25), que nem todos os alunos têm capacidade para ingressar e permanecer neste nível de ensino. Por outro lado, 2 inquiridos (6.9%) discordam totalmente e 1 discorda (3.4%).

Na afirmação 12.6., relativa à existência de acompanhamento dos profissionais das escolas secundárias na divulgação, aconselhamento e preparação do aluno com NEE para o ES, os valores mantiveram-se relativamente equilibrados: 8 (27.6%) responderam imparcialmente, 8 (27.6%) concordam e 3 (10.3%) concordam totalmente, 7 (24.1%) discordam e 3 discordam totalmente (10.3%). As opções dos lados extremos são equivalentes, assim como as respostas neutras e concordantes. Claramente há ambivalência quanto a esta questão, sendo que apenas 1 unidade as distancia. O total das respostas negativas é de 10 (34.4%) e o das respostas positivas é de 11 (37.9%).

Ainda relativamente à ação dos profissionais das escolas secundárias na transição dos alunos com NEE para o ES verificamos novamente um equilíbrio nas opiniões quanto à divulgação e aconselhamento dos apoios existentes aos pais/EE: lado a lado, 9 afirmam não saber (31.0%) e 9 concordam em parte que os profissionais divulgam os apoios aos EE, pelo que 6 (20.7%) discordam em parte. No aspeto global, denotamos que a maioria considera haver este trabalho, 44.8% (n=13), mas 24.1% (n=7) está em desacordo.

No que diz respeito ao item 12.8., a maior parte concorda ou concorda totalmente, 62.1% (n=18), que os profissionais advertem para as possíveis barreiras e facilitadores nas IES.

A questão 12.9. apresenta alguma complexidade, o que remete os inquiridos a refletirem sobre se deveriam existir cursos específicos no ES para alunos com medidas adicionais. Na verdade, houve uma clara concordância neste ponto, traduzida na homogeneidade de valores, sendo que 12 concordam em parte (41.4%) e 12 concordam mesmo totalmente (41.4%). Verificamos 4 respostas divergentes, mas também homogêneas, 6.9% (n=2) totalmente discordantes e 6.9% (n=2) discordantes. Concluímos ser a opinião global, que as IES devem contemplar cursos específicos para este grupo.

Por sua vez, a questão 12.10. propõe refletir se os alunos com medidas adicionais devem frequentar as turmas/cursos regulares do ensino superior. A maior parte concorda ou concorda totalmente, 58.6% (n=17), e 31% (n=9) discorda ou discorda totalmente. Parece existir alguma incongruência relativamente à questão anterior (cf. Questão 12.9.).

Ainda nesta direção, o item 12.11. interroga sobre a possibilidade de alunos com medidas adicionais frequentarem disciplinas/cadeiras de cursos regulares do ES. A maioria afirma concordar ou concordar totalmente, 75.9% (n=22).

Noutra perspetiva, a questão 12.12., apresenta uma aprovação por parte dos inquiridos, 89.7% (n=26), quanto à possibilidade de existir um apoio individualizado para alunos com medidas adicionais no ES.

A alínea 12.13., apresenta alguma ambiguidade nas respostas: 10 participantes (34.5%) discordam totalmente que os alunos com medidas adicionais não devem ter certificação de atividade profissional; no entanto, 9 (31%) concordam em parte. Em síntese, verificamos que 51.7% (n=15) discorda com a não atribuição do certificado, 34.4% (n=10) concorda, e 13.8%

(n=4) não tem uma opinião formada.

Na seguinte questão 12.14., os resultados não assinalam grandes diferenças, pois 44.8% (n=13) dos participantes considera ser habitual refletir com os pais/EE a possibilidade de os seus educandos com medidas adicionais prosseguirem os estudos, 34.5% (n=10) não partilha da mesma opinião, e 20.7% (n=6) não tem uma opinião sobre o assunto.

A questão seguinte interroga se consideram que deveria existir um maior acompanhamento por parte dos profissionais das escolas secundárias na divulgação, aconselhamento e preparação de alunos com NEE para o ES. Os resultados indicam que a maior parte confirma em parte e totalmente, 75.9% (n=22).

No item 12.16., a maior parte dos participantes, 58.6% (n=17), não considera que o enquadramento legal atual valoriza a prossecução dos estudos para o ES.

Por fim, na alínea 12.17., 19 respondentes (65.5%) concordam ou concordam totalmente que os alunos devem ter direito à certificação que lhes permita exercer a atividade profissional.

## 2.2. Análise Inferencial

Com o objetivo de testar as hipóteses enunciadas anteriormente, foram realizadas análises inferenciais, suportadas pelo teste não paramétrico de *U* de *Mann-Whitney*, para comparar dois grupos de amostras independentes, apresentando o posto médio (*M*) com um grau de confiança de 95%. Ressaltamos que, para que existam diferenças estatisticamente significativas, é necessário apresentar o nível de significância de igual ou inferior a .05 ( $p \leq .05$ ). Assim sendo, apresentamos as tabelas correspondentes às perceções dos professores sobre o acesso de alunos com NEE ao Ensino Superior, em função da variável formação especializada na área da Educação Especial, da formação contínua em ações sobre Educação Especial/NEE e da experiência docente nesta mesma área.

De seguida, apresentamos a Tabela 17, na qual podemos verificar que apenas três afirmações apresentam diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos participantes, em função da formação especializada, tendo em consideração que 9 participantes assumem ter formação especializada e 20 afirmam não ter.

Tabela 17  
*Diferenças nas perceções de acesso de alunos c/ NEE ao Ensino Superior – III Parte do questionário, em função da formação especializada – Teste U de Mann-Whitney*

Itens sobre perceções de acesso ao ES	Formação Especializada		<i>U</i> de <i>Mann-Whitney</i>	
	Não (n= 20)	Sim (n= 9)	<i>U</i>	<i>P</i>
	<i>Posto Médio</i>	<i>Posto Médio</i>		
12.1.	14.40	16.33	102.000	.594
12.2.	15.95	12.89	71.000	.390

12.3.	17.50	9.44	40.000	<b>.018</b>
12.4	12.53	20.50	139.500	<b>.018</b>
12.5.	14.38	16.39	102.500	.562
12.6.	16.13	12.50	67.500	.295
12.7.	15.40	14.11	82.000	.729
12.8.	14.70	15.67	96.000	.799
12.9.	14.48	16.17	100.500	.627
12.10.	14.23	16.72	105.500	.472
12.11.	14.30	16.56	104.000	.532
12.12	14.33	16.50	103.500	.532
12.13.	15.75	13.33	75.000	.501
12.14.	15.15	14.67	87.000	.908
12.15.	13.60	18.11	118.000	.199
12.16.	17.18	10.17	46.500	<b>.039</b>
12.17.	16.08	12.61	68.500	.317

$p \leq .05$

Face ao exposto, a alínea 12.3. “Existem parcerias entre as escolas de Ensino Secundário e as de Ensino Superior” apresenta diferenças significativas ( $p=.018$ ), sendo que os inquiridos que não têm formação especializada concordam mais com a afirmação ( $M=17.50$ ), do que daqueles que têm formação ( $M=9.44$ ), os quais parecem evidenciar uma perceção mais realista do que se passa na realidade no domínio das parcerias.

O item 12.4. “Deveria existir uma maior colaboração entre as entidades de ensino” também apresenta diferenças significativas ( $p=.018$ ), sendo que os participantes que têm formação afirmam taxativamente esta necessidade de parceria ( $M=20.50$ ), contrariamente aos que não têm formação ( $M=12.53$ ).

Por último, na questão 12.16 “Considero que o quadro legal atual valoriza a prossecução dos estudos para o Ensino Superior”, verificamos diferenças significativas ( $p=.039$ ), visto que os inquiridos sem formação especializada parecem apresentar uma perceção mais positiva ( $M=17.18$ ), concordando que há uma valorização para o seguimento de estudos. Em contrapartida, os participantes com formação especializada parecem evidenciar uma opinião mais contida ( $M=10.17$ ), mas mais realista com o que se passa na realidade, pois a maioria dos alunos, no pós-escolar, continuam a prosseguir para a inserção laboral.

A Tabela 18 plasma as afirmações em que se verificam diferenças significativas, em função da formação contínua em ações sobre Educação Especial/NE, sendo que, do total de 29 participantes, 19 afirmam não ter formação contínua e 10 afirma ter.

Tabela 18

*Diferenças nas percepções de acesso de alunos c/ NEE ao Ensino Superior – III Parte, em função da formação contínua em ações sobre EE – Teste U de Mann-Whitney*

Itens sobre percepções de acesso ao ES	Formação Contínua		U de Mann-Whitney	
	Não (n= 19)	Sim (n= 10)	U	p
	Posto Médio	Posto Médio		
12.1.	15.18	14.65	91.500	.875
12.2.	16.21	12.70	72.000	.308
12.3.	17.79	9.70	42.000	<b>.014</b>
12.4.	13.45	17.95	124.500	.179
12.5.	13.87	17.15	116.500	.330
12.6.	15.39	14.25	87.500	.735
12.7.	15.58	13.90	84.000	.636
12.8.	14.97	15.05	95.500	1.00
12.9.	15.26	14.50	90.000	.839
12.10.	15.11	14.80	93.000	.946
12.11.	14.84	15.30	98.000	.910
12.12.	14.63	15.70	102.000	.769
12.13.	15.66	13.75	82.500	.573
12.14.	16.26	12.60	71.000	.286
12.15.	14.82	15.35	98.500	.875
12.16.	17.82	9.65	41.500	<b>.012</b>
12.17.	16.16	12.80	73.000	.330

$p \leq .05$

Quanto à alínea 12.3. “Existem parcerias entre as escolas de Ensino Secundário e as de Ensino Superior”, constata-se que existem diferenças significativas ( $p=.014$ ), sendo que os inquiridos que não têm formação contínua afirmam que entre as instituições de ensino há uma relação de parceria ( $M=17.79$ ), ao passo que os participantes com formação contínua não partilham da mesma opinião ( $M=9.70$ ). Estes últimos parecem evidenciar uma percepção em maior conformidade com a realidade, pois verifica-se escassez de parcerias neste domínio.

Relativamente ao item 12.16. “Considero que o quadro legal atual valoriza a prossecução dos estudos para o Ensino Superior”, verificamos que existem diferenças significativas ( $p=.012$ ), visto que os participantes que não têm formação concordam que existe esta valorização ( $M=17.82$ ) contrariamente aos que têm formação ( $M=9.65$ ), os quais parecem evidenciar uma opinião mais consistente com a realidade, pois a maioria dos alunos com NE continua a prosseguir para uma via de inserção laboral, ao invés de prossecução dos estudos.

Seguidamente, apresentamos a Tabela 19, na qual revelamos as diferenças significativas nas percepções, em função da experiência docente na área da Educação Especial, sendo que, do total de 29 participantes, 21 afirmam não ter formação contínua e 8 afirma ter.

Tabela 19

*Diferenças nas percepções de acesso de alunos c/ NEE ao Ensino Superior – III Parte, em função da experiência docente na área de EE– Teste U de Mann-Whitney*

Itens sobre percepções de acesso ao ES	Experiência Docente		U de Mann-Whitney	
	Não (n= 21)	Sim (n= 8)	U	P
	Posto Médio	Posto Médio		
12.1.	14.07	17.44	103.500	.349
12.2.	15.50	13.69	73.500	.615
12.3.	17.05	9.63	41.000	<b>.036</b>
12.4.	12.98	20.31	126.500	<b>.036</b>
12.5.	14.24	17.00	100.000	.457
12.6.	15.69	13.19	69.500	.487
12.7.	15.67	13.25	70.000	.518
12.8.	15.31	14.19	77.500	.756
12.9.	14.90	15.25	86.000	.943
12.10.	14.07	17.44	103.500	.349
12.11.	13.76	18.25	110.000	.218
12.12.	14.67	15.88	91.000	.756
12.13.	16.14	12.00	60.000	.257
12.14.	15.43	13.88	75.000	.684
12.15.	14.02	17.56	104.500	.324
12.16.	17.00	9.75	42.000	<b>.041</b>
12.17.	16.00	12.38	63.000	.324

$p \leq .05$

Quanto à alínea 12.3. “Existem parcerias entre as escolas de Ensino Secundário e as de Ensino Superior”, verificam-se diferenças significativas nas percepções ( $p=.036$ ), sendo que os inquiridos que não tem experiência na área afirmam positivamente que existem parcerias ( $M=17.05$ ); por outro lado, os que têm experiência parecem não concordar ( $M=9.63$ ). Tal como em outros resultados anteriores, estes últimos parecem expressar a realidade na área de parcerias entre instituições de ensino.

O item 12.4. “Deveria existir uma maior colaboração entre as entidades de ensino” também apresenta diferenças significativas ( $p=.036$ ), sendo que os inquiridos com experiência na área corroboram a necessidade de haver maior colaboração entre instituições ( $M=20.31$ ), contrariamente aos que não têm experiência ( $M=12.98$ ).

Na questão 12.16 “Considero que o quadro legal atual valoriza a prossecução dos estudos para o Ensino Superior”, verificam-se diferenças significativas ( $p=.041$ ), pois os inquiridos sem experiência concordam com a afirmação ( $M=17.00$ ), enquanto os que têm experiência, não concordam ( $M=9.75$ ). Estes resultados parecem expressar maior conformidade com a realidade, em que os alunos com NEE continuam a prosseguir para uma área de inserção profissional, ao invés de enveredar para o Ensino Superior.

Assim sendo, após a análise dos resultados, poderemos afirmar que se verificou que as

hipóteses formuladas foram parcialmente confirmadas, visto que, efetivamente, existem diferenças estatisticamente significativas em percepções dos professores sobre o acesso e inclusão de estudantes com NEE no ES, em função da formação especializada em Educação Especial, da formação contínua em ações desta área, e da experiência docente na área de Educação Especial.

### 2.3. Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

As tabelas infra sintetizam e organizam as informações fornecidas pelos 5 alunos dos Ensinos Secundário (n=2) e Superior (n=3) no decurso das entrevistas semiestruturadas. Nesta sequência, as Tabelas 20 a 22 apresentam as categorias e subcategorias que emergiram a partir dos discursos dos entrevistados, bem como as unidades de registo e indicadores que as sustentam.

Tendo em consideração a riqueza dos relatos dos alunos, as categorias e subcategorias foram organizadas em 3 grandes temáticas: i) Inclusão nos ensinos básico e secundário; ii) Processo(s) de transição dos alunos; iii) Inclusão no Ensino Superior.

A Tabela 20 reporta-se ao tema i) *Inclusão nos Ensinos Básico e Secundário*, sendo apresentadas as categorias/ subcategorias emergentes e respetivos registos.

Assim, a primeira categoria, “funcionamento pessoal”, refere-se às características clínicas e desenvolvimentais dos alunos, sendo que inclui as subcategorias “tipo de perturbação”, “dificuldades” e “capacidades”. Entre os relatos, alguns aludiram a dificuldades académicas (A4 e A5) (A1, A2, A3), de aprendizagem (A1), cognitiva (A2) e social (A1), bem como a capacidades cognitivas (A2), comportamentais (A3), sociais (A4, A5) e artísticas (A1, A2, A3, A5).

Tabela 20

*Categorias e subcategorias sobre a inclusão nos Ensinos Básicos e Secundários*

		Análise de Conteúdo	
Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
I - Inclusão nos Ensinos Básico e Secundário	1. Funcionamento pessoal	1.1. Tipo de perturbação	- PEA - “Autismo” (A1); - PAE - “Dislexia e défice de atenção” (A2); - “Dificuldade motora na parte esquerda e na voz” (A3) - PDIntelectual (A4 e A5)
		1.2. Dificuldades	- “Escrita/leitura e falar em público” (A1); - “Dificuldade de concentração” (A2); - “Dificuldade na parte motora e na voz” (A3); - Conteúdos académicos/” Matemática e inglês” (A4 e A5) - “Ansiedade” (A2)
		1.3. Capacidades	- Funções cognitivas - “consigo memorizar muito facilmente” (A2); - Comportamento ajustado - “Vou por aquilo que me mandam fazer” (A3); - Interações sociais - “fazer amigos, ajudar os outros”, “mostrar às pessoas que gosto delas, ajudar as pessoas” (A4, A5) - Artes - “uma delas é desenho”, “desenho”, “artes” (A1, A2, A3, A5)
	2. Apoio e diferenciação pedagógica	2.1. Adequações no processo de ensino-aprendizagem	- Adaptação nas estratégias /métodos/ materiais - “adaptações em algumas disciplinas” (A3) “resumo mais fácil de entender”, “davam-me textos mais fáceis” (A1) “letra de texto”, “não cotar os erros”, “explicavam as coisas mais pormenorizadamente” (A2) - Espaço adaptado/específico - “sala próprias com uma professora” (A1), “famos para o apoio especial” (A2)

		- Apoio pedagógico individualizado - “algum acompanhamento e apoio” (A3) “apoio” (A1) “íamos com ela uma vez por semana para falar sobre as aulas e ajudar a estruturar alguns trabalhos” (A2) “sim” (A4 e A5)
	2.2. Adequações na avaliação	- Tempo adicional - “tempo extra”, “mais tempo”, “mais tempo para realizar trabalhos e testes” (A1, A2, A3) - Tipo de teste (questões, organização, componente oral...) - “Testes diferenciados”, “não cotar os erros” (A1, A2) “possibilidade de fazer oral” (A1)
	2.3. Apoio especializado	- Professor de Ed Especial - “sala própria com uma professora” (A1), “professora de ensino especial” (A2) “desde a primária que fui acompanhado” (A3) “sim” (A4) “sim” (A5) - Psicólogo/a - “tinha psicóloga” (A1) “psicóloga” (A5) - Técnicos de associação - “ajuda sempre que precisava em trabalhos ou coisas haver com a rotina” (A1)
	3.1. Atitudes positivas	- Professores e funcionários “eram todos simpáticos...tratavam-me bem”, “gosto de estar com os professores”, “sempre que preciso de ajuda, eles ajudam-me”(A1, A5) “o professor ou o diretor de turma ia ver qual a melhor estratégia para que pudesse acompanhar as aulas” (A3) “professora modificava as letras do texto para ser mais fácil de compreender”, “explicavam pormenorizadamente”, “íamos para o apoio especial” (A2) - Amigos/pares - “os meus colegas chamavam-me atenção e fui melhorando”, “eles diziam que mesmo tendo autismo, parecia uma pessoa perfeitamente normal”, “nunca fui discriminado” (A1, A2, A3) - Comunidade - “associação costuma ajudar-me muito” (A1) - Família - “eles apoiaram-me” (A1) “é essencial” (A3) “desabafo com eles” (A4) “apoiam-me muito...a fazer os trabalhos de casa, o almoço/jantar, conversam comigo” (A5) “os meus pais suportam bastante o que eu quero” (A2)
3. Facilitadores		
	3.2. Suportes	- Pares e amigos/as “ainda somos muito próximos”, “dei com toda a gente”, “alguns na escola e outros fora” (A2, A3, A4), “são da escola e turma, não tenho amigos fora da escola” (A5) - Família/pais - “sim, ajudou-me muito” (A1) “apoio familiar é essencial...apoiavam muito” (A3) “minha família” (A4) “os meus pais” (A2) - Professores e funcionários - “sempre que preciso de ajuda, eles ajudam-me”(A1, A5) “diretor de turma às vezes ajudava-me” (A1) “pai e mãe”(A5) - Comunidade - “apoios que eu tenho de uma Associação” (A1)
4. Barreiras	4.1. Atitudes	- Professores “agiam um bocadinho mal” (A2) - Pares “deixaram de me falar” (A1)
	5.1. Positivo	- “Não foi mau”, “nessa escola ajudavam-me muito”, “ensino normal”, “bom”, “boa, gosto de estar na escola” (A1, A2, A3, A4, A5)
5. Nível de satisfação	5.2. Negativo	- “Perder os amigos” (A1), “pandemia” (A2, A4), “algumas disciplinas” (A3)

A segunda categoria, que caracteriza o percurso escolar, referente ao “apoio e diferenciação pedagógica”, verificamos que obtiveram “adequações no processo de aprendizagem”, “adequações na avaliação” e/ou “apoio especializado”, podendo traduzir-se em adaptações nas estratégias, métodos, materiais (A1, A2, A3) e nas avaliações (A1, A2, A3), mas também de um apoio individualizado (A1, A2, A3, A4, A5), geralmente efetuado num espaço adaptado (A1, A2). Também referiram o “apoio especializado”, efetuado pelo professor de educação especial (A1, A2, A3, A4, A5), psicóloga (A1, A5) e por uma técnica de uma associação (A1).

As terceira e quarta categorias, referentes a “facilitadores” e “barreiras”, refletem a influência que os contextos/pessoas/interações e relações com o aluno podem ter no seu sucesso acadêmico. Os facilitadores consideraram os suportes formais e informais e atitudes positivas, referindo professores (A1, A2, A3, A5), técnicos da comunidade (A1), amigos (A1, A2, A3, A4, A5) e família (A1, A2, A3, A4, A5). Por sua vez, as atitudes também foram elencadas como barreiras, vindas de professores (A2) e do afastamento de pares (A1). De forma global, quanto ao “nível de satisfação” o balanço é positivo (A1, A2, A3, A4, A5).

A Tabela 21 refere-se ao tema ii) *Processo(s) de transição dos alunos*, sendo apresentadas as categorias, respectivas subcategorias e registros.

Tabela 21  
*Categorias e subcategorias sobre processo(s) de transição dos alunos*

Temas	Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo	Unidades de registro	
II – Processo(s) de transição dos alunos	1. Estágio	1.1. Planeamento Centrado no Aluno (PCA)	- Sim - “eu queria algo que envolvesse artes” (A1) “infantário porque era o meu sonho” (A5) - “Não”, “colocam-nos no estágio mais perto de casa” (A4)		
		1.2. Apoios	- Trabalhador(es) - “homem para me ajudar” (A1) - Clientes - “idosos tratavam-me bem” (A4) “gosto muito de crianças” (A5)		
		1.3. Desenvolvimento de competências	- Competências sociais e profissionais - “ajudou na parte dos programas”, “para saber mais alguma coisa e arranjar mais facilmente emprego” (A1, A4), -Criatividade (A1), - AVD - “ajudo a dar a sopa, a fazer os trabalhos” (A5)		
		1.4. Dificuldades	- “Espaço pequeno” (A1) - Trabalhadores - “criticavam isso...pessoas que me estavam a orientar” (A4)		
		2.1. Continuidade para o Ensino Superior	- Incentivos para o Ensino Superior - “já muita gente me perguntou”, “a terapeuta queria muito que eu viesse” (A1) “várias pessoas me perguntaram”, “sempre me disseram que tinha jeito para desenhar” (A3) “os professores achavam boa ideia ir para o curso” (A2)		
		2. Tomada de decisão	- “Não” (A4, A5) - Formação - “estética” (A4)		
		2.2. Inserção no mundo do trabalho	-Trabalho - “só quero ir trabalhar no infantário” (A5) seguiu isto para ser igual à minha mãe” (A4) -Apoio na transição - “professora de educação especial e família” (A4) “formação na escola, em que veio a minha mãe, para falar sobre o futuro” (A5)		
		4. Desafios na vida adulta	4.1. Preocupações do aluno	- Futuro - “por causa de mim e das saídas profissionais” (A1) “encontrar trabalho e casa”, “ainda não consigo fazer os trocos” (A5) - Dificuldades - “ser o adulto da família”, horários não me ajudaram muito” (A1) “estar longe de casa...responsabilidade de uma casa” (A2) “não conhecia ninguém, era uma mudança, escola nova, pessoas novas” (A3)	

4.2. Preocupações da família	- Adaptação ao contexto académico/laboral - “receio que não me adaptasse bem” (A1) “adaptação e assim” (A3) “que me aconteça alguma coisa” (A4) “se alguém me bate” (A5) - Isolamento - “ficar sozinha” (A2)
------------------------------	---

De referir que, dos 5 alunos, 3 realizaram um “Estágio”, categoria 1, no âmbito do PIT, tendo como subcategoria “1.1. Planeamento Centrado no Aluno”; sendo que, por um lado, referiram que foi ao encontro dos seus interesses (A1, A5), mas uma aluna referiu que não (A4). Na subcategoria “1.2. Apoios”, os alunos referem os clientes (A4, A5) e os trabalhadores (A1) constituindo-se suportes importantes para um PIT bem-sucedido. No entanto, a subcategoria “1.4. Dificuldades”, inclui os pontos negativos, o espaço físico do estágio (A1) e a equipa orientadora (A4). Emergiu, ainda, a subcategoria “1.3. Desenvolvimento de competências”, pois os relatos evidenciam que o estágio permitiu o “desenvolvimento de competências” sociais e profissionais (A1, A4), pessoais (A1) e instrumentais de vida diária (A5).

Relativamente à categoria “2. Tomada de Decisão”, referente às saídas após a escolaridade obrigatória, dos 5 entrevistados, 3 seguiram para o Ensino Superior (A1, A2, A3), ao passo de que duas alunas preferem seguir a via laboral (A5) e formativa (A4). Na verdade, a subcategoria “2.1. Continuidade para o Ensino Superior” inclui os incentivos de outrem para seguirem este novo ciclo de estudos (A1, A2, A3); no entanto, os próprios alunos assumiram as suas escolhas e preferências (A2, A3). Não obstante, os registos referem os apoios e ajudas na transição e na fase de candidatura, pelos professores (A2, A3) psicólogas (A1), técnicas da comunidade (A1), instituições de ensino (A2, A3). Em relação à subcategoria “2.2. Inserção no mundo do trabalho”, realçamos os registos que sublinham a importância de começar um trabalho (A4 e A5), bem como os apoios de pessoas de referência.

No respeitante à categoria “4. Desafios na vida adulta”, denotamos que referiram preocupações quanto ao seu próprio futuro, subcategoria “4.1. Preocupações do aluno”, em termos de empregabilidade e de autonomia e independência (A1, A5), dificuldades pela assunção de responsabilidades (A1, A2), incompatibilidade de horários ou dificuldade de gestão de rotinas/horários (A1), por se tratar de uma nova mudança (A3).

Também realçamos a subcategoria “4.2. Preocupações da família”, o que evidencia inquietações familiares quanto à adaptação ao contexto académico/laboral (A1, A3, A4, A5), e do isolamento (A2).

Analisamos, de seguida, a Tabela 22 referente ao tema iii) *Inclusão no Ensino Superior*, na qual podem ser observadas as categorias, subcategorias e registos. Para esta temática, contamos apenas com os relatos dos 3 estudantes do Ensino Superior.

Tabela 22

## Categorias e subcategorias sobre inclusão no ensino superior

Temas	Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo		
				Unidades de registo	
III – Inclusão no Ensino Superior	1. Adaptação na comunidade académica	1.1. Maiores dificuldades	- Maior complexidade de conteúdos/disciplinas/trabalhos - “nunca tinha ouvido falar”, “são matérias que não conheço”, “informática e informática evoluída”, “são muitos trabalhos” (A1) “História” (A2) “dificuldades consoante os trabalhos” (A3)	- “Trabalhos de grupo - “acabei por fazer sozinho”, “é complicado” “Eu não gosto muito de fazer trabalhos em grupo” (A1)	
			- Mudança - “resultados saíram uma semana antes... comprar a viagem de deslocação, alugar carro, alugar um apartamento por dias” (A2) “mudança...cair na realidade...ambiente, escola, pessoas novas” (A3)	- Conhecimento da matéria - “souber o conteúdo consigo participar” (A1)	
			- Apoio de professores e colegas - “às vezes tentam interagir conosco” (A1)	- Metodologias ajustadas- “variam na forma como dão as aulas” (A1)	
			- Disciplinas práticas, então é muito mais fácil para mim” (A2)	- Recurso a tecnologias- “se não fosse o computador da escola, não consigo” (A1) “sim” (A2, A3)	
		1.2. Participação atividades académicas	1.3. Interações sociais	- Trabalhos de grupo - “trabalhos de grupo sinto-me mais confortável!” (A2)	- Professores - “são todos simpáticos” (A1) “boa” (A1, A2, A3)
				- Pares - “boa” (A1, A2, A3)	- Provas/testes adaptados - “agora vou começar” (A1) “adaptações na parte da correção”, “tempo extra” (A2) “testes adaptados”, “frequências por módulos”, “nível do vocabulário” (A3)
		1.4. Adequação da avaliação	1.6. Apoios	- Gabinete de apoio/GAPI - “não dei informações sobre mim, mas estava a precisar e dei a conhecer ao GAPI” (A1) “GAPI” (A2) “GAPI” (A3)	- Coordenadores de curso - “coordenadora de curso” (A2) “enviado o relatório à coordenadora do curso e ficou encarregue de enviar a todos os professores” (A3)
				- Professores - “vou falando com os professores” (A3) “se poderem ajudar, ajudam” (A1)	- Colegas - “vou falando com os meus colegas” (A3)
				- Famílias/pais - “a minha mãe pediu todos os documentos necessários sobre as minhas dificuldades e o email para os enviar aqui para a escola” (A2)	- Técnicos de associação - “associação” (A1)
				- Professores - “compreensão por parte dos docentes” (A3)	- Recursos/biblioteca - “já usei a biblioteca e funcionou muito bem” (A1)
2. Barreiras e facilitadores na IES	2.1. Facilitadores	- Serviços - “tudo correto ao nível dos serviços” (A2)	- Espaço exterior da IES - “exterior da escola” (A2)		
		- Acompanhamento próximo e acolhedor - “acompanhamento tão próximo”, “meio mais pequeno e acolhedor” (A3)	- Família/pais - “o meu irmão do meio tentava ajudar-me” (A1) “pais suportam bastante” (A2) “família apoiou-me” (A3)		
		- Terapeutas - “terapeuta também” (A1)	- Amigos - “meus amigos” (A2) “amigos também” (A3)		
		- Acesso à informação sobre apoios no ensino superior- “tive” (A1) “sim” (A2, A3) “não sabia se ia utilizar as informações para as avaliações...então tivemos de ver se esta aceita e como aceita...” (A2)	- Atitudes - “terapeuta sempre disse que sou uma pessoa muito esperta”, “gosto muito de música...perguntar á professora se podia pôr de fundo e eu fiquei lá a falar, e estava a explicar bem o conceito porque a música mantém-me calmo”, “as pessoas já não tratam tao mal as pessoas com esses problemas” (A1) “sinto-me à vontade para qualquer dúvida e há essa preocupação pelos professores” (A3)		
		- Gabinete de apoio/GAPI - “não dei informações sobre mim, mas estava a precisar e dei a conhecer ao GAPI” (A1) “GAPI” (A2) “GAPI” (A3)			
			2.2. Barreiras		

		-Serviços - “não funciona muito bem é a cantina”, “muitas salas”, “escola pequena” (A1) “salas pequenas” (A2)
	3.1. Necessidades dos alunos	-Avaliação- “trabalhos que eu consiga”, “darem-me mais tempo” (A1) -Apoio individualizado - “Sim” (A1, A2)
3.Inclusão na IES		-Cursos específicos - “estar num curso com pessoas só com esse tipo de problemas, não é muito bom”, “não acho necessário ter um curso para esse tipo de pessoas” (A1) “cursos à parte, há pessoas que não falam, não andam, e ter cursos à parte é estar a discriminar” (A3)
	3.2. Formatos de formações	-Cursos regulares - “ter acesso aos cursos regulares” (A1) “cursos por igual” (A2) “ter acesso ao mesmo” (A3) -Apoio especializado - “ajuda mais especial, apenas” (A1) “apoios exteriores são mais importantes” (A2) “acompanhamento mais específico” (A3)

A categoria “1. Adaptação na comunidade académica” abrangeu as seguintes subcategorias: “1.1.Maiores dificuldades”, na qual os alunos abordaram questões como contacto com uma nova realidade, disciplinas, conteúdos e maior quantidade de trabalhos e avaliações (A1, A2, A3) e dificuldades com trabalhos de grupo (A1); “1.2. Participação nas atividades académicas”, cujos registos enfatizam a importância do domínio/conhecimento da matéria (A1), o apoio dos professores e colegas (A1), as metodologias ajustadas (A1, A2), os recursos tecnológicos (A1, A2, A3) e os trabalhos de grupo (A2); “1.3. Interações sociais”, com registos que revelam ser importantes e positivas, especialmente com professores e pares (A1, A2, A3); “1.4. Adequações nas avaliações”, com unidades de registo que referem o tempo adicional, tipo de teste, adaptações nas correções (A1, A2, A3); por fim, a subcategoria “1.5. Apoios”, sendo elencados suportes positivos como o gabinete de apoio/GAPI da ESEV (A1, A2, A3), coordenadores de curso (A2, A3), professores (A1, A3), colegas (A3), família (A2), técnica da associação (A1).

A categoria “2. Barreiras e facilitados na IES” surgiu como elemento relevante para a inclusão, sendo salientadas as subcategorias “2.1. Facilitadores”, na qual se incluem os professores (A3), recursos/biblioteca (A1), serviços (A2), espaço exterior (A2), acompanhamento próximo e acolhedor (A3), família (A1, A2, A3), teraputas (A1), amigos (A2, A3), acesso à informação sobre apoios (A1, A2, A3) e atitudes (A1, A3). Quanto à subcategoria “2.2. Barreiras”, os registos referem os serviços, em específico, a cantina (A1), bem como a estrutura física da escola e das salas (A1, A2).

Por último, a categoria “3. Inclusão na IES”, contemplou a subcategoria “3.1. Necessidades dos alunos”, referindo-se a desabafos e desejos dos alunos quanto à avaliação (A1) e apoio individualizado (A1, A2), bem como, a subcategoria “3.2. Formato de formações”, na qual os relatos sublinham que os estudantes com NE devem frequentar cursos regulares e ter um apoio individualizado e especializado (A1, A2, A3).

### 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Neste ponto do trabalho, procederemos à discussão e triangulação dos resultados, pelo que iremos mobilizar e confrontar os conhecimentos explorados nos capítulos anterior, com as análises descritivas, de conteúdo e inferenciais, sendo que estas últimas que nos permitem aferir as hipóteses formuladas. Iremos, ainda, sistematizar a reflexão tendo em consideração os objetivos estipulados e a problemática que orientou o propósito deste estudo, recorrendo a eles para organizarmos e apresentarmos os resultados.

- 1) *Conhecer a percepção de professores e alunos com NE sobre as expectativas da vida escolar dos alunos com NEE e o seu processo de TVPE, incluindo barreiras e facilitadores;*

O primeiro objetivo do nosso estudo, analisa o processo de TVPE de forma mais lata, pelo que iremos analisar as percepções dos professores e dos alunos, comparar e confrontar possíveis respostas. Após a sua análise, a nossa reflexão será efetuada a partir da emergência de cinco palavras-chave organizadoras dos dados a serem apresentados: o enquadramento legal em vigor, as barreiras e facilitadores à TVPE, a inclusão, transição e as características da TVPE/PIT.

#### *i. Enquadramento legal em vigor*

Analisando as opiniões dos professores quanto à vertente normativa, verificou-se que, na sua maioria, estão satisfeitos com a transição do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. No que concerne, especificamente, ao processo de TVPE, verificamos alguma incerteza quanto à adequação da legislação como facilitadora da transição (UNESCO, 2009; Stubbs, 2008), o que é percebido pelo número de respostas neutras, as quais podem indiciar falta de conhecimento sobre esta questão. Não obstante, grande parte dos professores concorda. Por outro lado, na pergunta não estruturada, os participantes referem as barreiras que consideram existir no processo de TVPE, realçando a rigidez da legislação, demasiada burocracia e falta de apoio. A referência ao processo de TVPE encontra-se no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo identificados programas e planos chave para o seu planeamento, complementado pelas orientações expressas no Manual de Apoio à Prática (Pereira, 2018). Acresce o facto de permitir várias possibilidades de transição, seja pela via laboral, formativa ou prossecução de estudos superiores, o que vai na linha de referências nacionais (INR, 2021) e internacionais (EADSNE, 2002; ONU, 2006; UNESCO, 2022a).

#### *ii. Barreiras à TVPE*

Falando de barreiras na TVPE, além das políticas e legislação, os professores elencaram como barreiras, a comunidade (falta de entidades especializadas e empregadoras, parecerias,

atitudes negativas, barreiras sociais e culturais, e acessibilidade deficitária), comunidade escolar (acompanhamento e supervisão deficitária, falta de recursos humanos e materiais, falta de preparação e tempo dos professores, e questões organizacionais), falta de protocolos, e as próprias características do aluno e família (falta de preparação, gestão parental). Estas referências parecem ser consistentes com as barreiras mencionadas na literatura científica (Afonso, 2005; Campos et al., 2016; EASNIE, 2018; Menezes, 2018).

### *iii. Facilitadores à TVPE*

Paralelamente, foram enunciados facilitadores do processo de transição, nomeadamente, as práticas colaborativas (entre técnicos da escola e serviços da comunidade, ambiente e relacionamento profissional, envolvimento dos pais/EE e do aluno), acessibilidade e facilidade de informação, competências, funções e atividades da escola e dos profissionais, e protocolos e medidas políticas. Salientam-se, ainda, os facilitadores indicados na literatura (EADSNE, 2002; EASNIE, 2018), na linha do que foi referido pelos professores. Neste sentido, referimos também a identificação, pelos alunos entrevistados, dos suportes e de atitudes positivas enquanto facilitadores, elencando a família, amigos/colegas e comunidade escolar.

Questionados acerca da existência de uma relação colaborativa entre os profissionais, seja de forma global seja especificamente nos processos de transição, a esmagadora maioria afirma dos participantes confirma a existência de relações de parceria e colaboração entre profissionais. Os professores concordam que os docentes de educação especial e diretores de turma assumem um papel central na inclusão dos alunos, existindo uma relação colaborativa. Efetivamente, a EMAEI assume funções e responsabilidades potenciadoras da aprendizagem, inclusão e transição, o que só é possível através de uma relação colaborativa e de entreajuda entre todos os intervenientes no processo educativo (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; Monteiro & David, 2020; UNESCO, 1994). O facto de elencarem o professor de educação especial e o diretor de turma como elementos relevantes, poderá estar associada à proximidade com a família e o aluno, e pelo próprio conhecimento que detém do enquadramento legal, o que é realçado pela literatura da área (Campos et al., 2016).

Em relação a outra dimensão relevante, verificou-se concordância entre os participantes quanto à importância atribuída a técnicos especializados da área socioeducativa/da Pedagogia Social e reabilitativa, na promoção de inclusão nas escolas, famílias e comunidades e nos processos de TVPE. De facto, é através da mediação entre os vários agentes e contextos que a inclusão pode ser potenciada, especificamente, através de ações de sensibilização, resolução de conflitos e promoção de competências intra e interpessoais (Candeias, 2020; Cosme & Trindade, 2009; Vieira, 2012; Vieira & Vieira, 2021). Este parece ser um resultado pertinente a ter-se em conta, pois a falta de técnicos especializados pode condicionar o trabalho a desenvolver com o

aluno e o seu processo de transição, em especial no estabelecimento de contactos com a comunidade (Campos et al., 2016).

Os professores do estudo referem, ainda, como facilitador da transição, o estabelecimento de protocolos e medidas políticas com a comunidade e a articulação com os CRI, essenciais para o apoio, planeamento e implementação bem-sucedida da TVPE, o que é consistente com referenciais importantes da educação inclusiva (Decreto-Lei, n.º 54/2018, de 6 de julho; EADSNE, 2002; EADSNE, 2003; EADSNE, 2006).

Os professores destacam a importância e o real envolvimento e participação da família nas reuniões, elaboração dos planos, relatórios educativos e atividades mais adequadas para o pós-escolar, bem como nas atividades a desenvolver para melhorar competências e atitudes. Tais dados levam-nos a crer que consubstancia um indicador do cumprimento dos direitos e deveres subjacentes (art.º 4.º, da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), nomeadamente, a participação na elaboração e avaliação do processo de transição, que deve atender a personalização, autodeterminação do aluno e envolvimento parental (art.º 3.º e 25.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e representa um facilitador/fator de proteção para o bem-estar e desenvolvimento integral do aluno (Gómez et al., 2021; Macedo, 2017; Schalok et al., 2019), refletindo-se no sucesso escolar e TVPE do mesmo (Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; Kefallinou et al., 2020; Monteiro & David, 2020), promovendo uma melhoria na qualidade de vida, desde tenra idade (EADSNE, 2003; EASNIE, 2014; Monteiro & David, 2020; UNESCO, 1994).

#### *iv. Inclusão e transição*

Os resultados do estudo revelam-se relevantes para aferir a efetiva inclusão dos alunos com NEE nas escolas; contudo, verifiquemos as opiniões enunciadas sobre este tópico. Assim, quando os professores foram interrogados se consideram que os alunos com NEE se encontram incluídos nas escolas, a maioria afirmou positivamente. Ora, seria um indicador muito positivo se não houvesse concordância por parte dos professores quanto à existência de barreiras na comunidade, políticas e legislativas, comunidade escolar (organizacionais/gestão) e as características do próprio aluno, à inclusão e transição. Ambos os conceitos assumem o requisito de eliminação de barreiras, de maneira a garantir sentimento de pertença, participação e aprendizagem ao longo da vida (Ainscow, 2016; ONU, 2006; Pereira, 2018; UNESCO, 1994), pelo que as respostas parecem indiciar alguma ambivalência sobre o que é estar realmente incluído. Relembrando que os conceitos de incapacidade e necessidades específicas alertam para a influência das barreiras para o surgimento ou aumento da desvantagem, parece-nos importante que atendam à génese e estratégias minimizadoras da mesma (OMS, 2004; ONU, 2006; ONU, 1995; UNESCO, 1994; Warnock & Norwich, 2010). É de referir também, a inexistência de respostas neutras quanto a estas questões, podendo indicar que os professores se encontram atentos a este tema. Confrontando com as respostas dos alunos, parece existir uma congruência

relativamente à existência de barreiras, visto referirem essencialmente as barreiras atitudinais, associadas ao estigma, desconhecimento, falta de consciencialização, por parte de professores e pares (Sasaki, 2009).

Ainda refletindo sobre o tópico da inclusão, relembramos que a sua unicidade tem por base a defesa da gestão autónoma do currículo acessível, flexível e adaptável às características dos alunos, a diferenciação pedagógica, mobilização e organização de recursos, bem como estratégias pedagógicas diversificadas (Roldão & Almeida, 2018; UNESCO, 1994). O objetivo é promover uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos, sem que nenhum seja excluído ou “deixado para trás” (ONU, 2015), requerendo medidas de gestão curricular e de suporte à aprendizagem adequadas às necessidades e potencialidades de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Posto isto, verificamos que os alunos entrevistados contemplam perturbações e dificuldades de aprendizagem que requerem medidas específicas, e capacidades como pontos fortes para a elaboração e implementação de estratégias e atividades pedagógicas ricas e personalizadas (Meyer et al., 2014; Nunes & Madureira, 2015; Sanches & Teodoro, 2006). Efetivamente, constatou-se que os alunos obtiveram apoio especializado, adequações nas avaliações e no processo de ensino-aprendizagem ao longo do seu percurso escolar, repercutindo-se no seu positivo nível de satisfação, comum a todos.

#### v. *Características da TVPE*

No que concerne às alunas do Ensino Secundário entrevistadas, verificou-se que usufruem adaptações curriculares significativas (PIT). Questionadas sobre a possibilidade de prosseguirem para o Ensino Superior, as mesmas rejeitaram essa hipótese, privilegiando a via laboral. Neste sentido, mostraram preocupações com a fase da vida adulta, nomeadamente pelas dificuldades nas AVD, e preocupações dos pais com a adaptação ao contexto académico/laboral e possível isolamento. A dificuldade de aceitação de estágios em empresas e das características dos alunos, a procura de emprego, a própria alteração nas rotinas diárias e novas relações sociais, a inadequada ajuda nos processos de candidatura, a baixa qualidade dos planos de transição, pode estar associada a situações de maior dificuldade de adaptação (Afonso, 2005; EASNIE, 2018b; Menezes, 2018). Neste sentido, no caso de alunos com medidas adicionais, pode acontecer que as limitações nas saídas de casa aumentem, associadas ao receio das famílias perante as dificuldades que possam ocorrer, o que levar a um aumento da proteção parental e receio pelo futuro (Afonso, 2005; Menezes, 2018). Neste contexto, realçamos o quadro legal em vigor, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em especial, o reforço do 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, do diploma legal), sendo complementado pelo suporte do CRI.

Tendo em consideração a tabela relativa às estratégias e atividades mais valorizadas pelos professores na TVPE, verificamos que as questões 8.2., 8.4., 8.5., 8.6., 8.7., 8.10., 8.14. e 8.16 apresentam uma maior percentagem de concordância total. Assim, prevalecem as atividades cooperativas de aprendizagem, que promovam a resolução de problemas, autodeterminação e de tomada de decisões, bem como o delineamento do projeto de vida futura, o conhecimento de diversas profissões e cursos, as AVD, a sensibilização para as possibilidades profissionais e ocupacionais e o estabelecimento de parcerias para a melhorar o processo de transição.

Quanto às competências, os professores indicam as previstas no PASEO, como o Relacionamento Interpessoal, que permite valorizar a diversidade de perspetivas, desenvolver relações positivas em contextos de colaboração, cooperação e interajuda; o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, que inclui a confiança em si próprio, a autorregulação e motivação para aprender, a tomada de decisão fundamentada, a integração de pensamento, comportamento, emoções e espírito de iniciativa; o Bem-estar, Saúde e Ambiente, que sublinham a promoção de qualidade de vida, consciencialização das consequências dos seus atos, responsabilidade para cuidar de si, dos outros e do ambiente (Martins et al., 2017). Tal vai ao encontro das competências estipuladas para as adaptações curriculares significativas, nomeadamente, a autonomia, o desenvolvimento e relacionamento pessoal, como indicado no Manual de Apoio à Prática (Pereira, 2018).

De acordo com a literatura no domínio (Campos et al., 201; Monteiro & David, 2020; Santos et al., 2019; Vieira, 2020), a TVPE deve promover competências académicas, pessoais/instrumentais de vida diária (englobando atividades de autonomia pessoal, comunitária, pessoal e comunitária), sociais (como autorrepresentação, autodeterminação e cidadania) e vocacionais /profissionais. De forma congruente, os três alunos que usufruíram de um PIT consideram que este plano permitiu o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, profissionais e de vida diária, o que revela a importância de estágios em contexto real (Campos et al., 2016).

## 2) *Analisar a perceção de professores do Ensino Secundário relativamente ao processo de preparação, transição e frequência de alunos com NE no ES*

À semelhança do objetivo anterior, iremos organizar os resultados sobre a inserção de alunos com medidas adicionais no Ensino Superior, em particular a sua inclusão, transição e as barreiras nestes processos.

### *i. Inserção de alunos com medidas adicionais no Ensino Superior*

Ao analisarmos os resultados do questionário quanto à inclusão, transição e permanência de alunos com NEE no ES, verificamos que a maioria dos professores concorda que os alunos com medidas adicionais devem ingressar no ES, mas que nem todos têm capacidades para tal, devido às suas próprias características, mas também pelas dificuldades na adaptação ao novo

contexto académico. Apesar de o direito à educação superior ser um direito universal (Constituição da República Portuguesa, 1976; ONU, 1948; ONU, 2006; UNESCO, 1998), os alunos com incapacidades de maior gravidade, como as Perturbações do Espectro do Autismo e do Desenvolvimento Intelectual, enfrentam elevadas barreiras no acesso e participação no contexto académico, derivadas ao estigma e discriminação, entre outras (Bell et al., 2021; Prendergast et al., 2017; Toor et al., 2016; Van Hees et al., 2015). A EASNIE (2021) refere que “orientar alunos, especialmente os mais novos, para percursos vocacionais de nível inferior pode aumentar as desigualdades na educação e influenciar negativamente os resultados educativos alcançados. Tal impede que alguns alunos progridam para a educação terciária sem obterem qualificação” (p.23).

## *ii. Inclusão e transição*

As questões relativas à inclusão, transição e permanência nas IES, mostram-nos algumas incertezas e ambiguidades nas respostas: i) sobre a inclusão no ES, houve ausência de respostas de total concordância, sendo equivalente o número de respostas de concordo e discordo, bem como um elevado número de respostas neutras; ii) ambivalência nas opiniões quanto ao aconselhamento e preparação, por parte dos profissionais, do aluno com NEE e da família para o Ensino Superior (e.g., na questão 12.6., sobre o acompanhamento, verificou-se a concordância de 11 participantes, mas 10 a discordaram e 8 foram neutros. Já a questão 12.15., se deveria existir, apresenta a total concordância de 22 participantes). Estes dados possibilitam duas interpretações diferentes; por um lado, a inclusão e preparação do aluno com NE para o Ensino Superior ainda não estão consolidadas, de acordo com o número elevado de discordância, daí a necessidade de existir um maior acompanhamento, aconselhamento e preparação (Espadinha, 2010; Pires, 2007; Pires, 2016; UNESCO, 2022a; UNESCO, 2022c). Por outro lado, parece existir a necessidade de informação, sensibilização e de formação sobre a TVPE e o Ensino Superior, por parte dos professores, de forma a facilitar o processo de transição, ingresso e permanência neste contexto académico, advertindo para a possibilidade de barreiras e apoios (Bell et al., 2019; Castellano et al., 2021; Cotán et al., 2021; González- Pires, 2007).

Também mereceu a nossa atenção outro aspeto, que importa refletir. Quando os professores foram questionados se é habitual refletir com os pais/EE a possibilidade de prossecução dos estudos para o Ensino Superior, 10 participantes discordaram, 6 abstiveram-se, e 13 concordaram. Consistentemente, Machado et al. (2021) referem que quando as famílias e os alunos com NE refletem sobre o pós-escolar, não assumem a via do Ensino Superior como opção viável, o que pode estar relacionado com atitudes de maior proteção, paternalistas e estereotipadas (Simões, 2020). É necessário lembrar que uma das funções da escola é incentivar a família a participar na definição das medidas de suporte à aprendizagem e, conseqüentemente, nos planos e relatórios educativos. A família é uma fonte de informação privilegiada e uma “ponte” entre

aluno-escola, pelo que deve ser ouvida e informada quanto às possibilidades de futuro do seu educando, para que possam fazer escolhas de vida futura responsáveis (EADSNE, 2006; Monteiro & David, 2020; Pereira, 2018; UNESCO, 1994). Neste contexto, a família pode constituir-se como facilitador do processo de transição, seja na procura de alojamento, no incentivo e ajuda na tomada de decisão do curso, bem como nos processos de candidatura (Duma & Shawa, 2019).

Relativamente às questões 12.9., sobre cursos específicos para alunos com NEE no Ensino Superior, 12.10. e 12.11, sobre cursos e disciplinas regulares para alunos com NEE no Ensino Superior, os resultados refletem algumas incertezas e ambiguidades nas respostas. Por um lado, a maioria considera que deveriam existir cursos específicos (82.8% com total de concordância); no entanto, também considera que os alunos com NEE deveriam frequentar cursos regulares (ligeira diferença de percentagem total de concordância, 58.6%) e, mais ainda, frequência de algumas disciplinas desses cursos (75.9%). Neste sentido, podemos verificar a preferência por cursos específicos para alunos com NE. Por outro lado, 89.7% dos professores consideram, sem margem de dúvida, que os alunos com medidas adicionais devem ter um apoio especializado e individualizado no Ensino Superior. Neste aspeto, os alunos consideram que os estudantes com NE devem frequentar cursos regulares e ter um apoio individualizado e especializado. Segundo Machado et al. (2021), a comparação entre currículo regular e diferenciado no Ensino Superior, ainda é um campo a explorar; no entanto, referem que alunos 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 alunos de acordo com as suas necessidades e por não dominarem determinadas habilidades. Evidenciam, ainda, que a inclusão é possível com a adaptação curricular, adequação de metodologias e estratégias pedagógicas, colaboração entre docentes, coordenadores de curso, mentores, famílias e os próprios alunos.

Por fim, os profissionais consideram que os alunos com medidas adicionais devem obter certificação que lhes permita exercer uma atividade profissional, após o Ensino Superior. A 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.

### *iii. Dificuldades e Barreiras na transição e permanência no Ensino Superior*

Relativamente à transição e permanência no Ensino Superior, os professores elencaram várias dificuldades e barreiras. A subcategoria “adaptação do aluno ao novo contexto académico” abarca as dificuldades dos alunos no acompanhamento dos conteúdos académicos, sendo necessário um apoio de proximidade e especializado, à semelhança do que acontece no ensino secundário, assim como as adaptações nas avaliações. Referem, também, que poderão ter

dificuldades de integração, socialização e na sua capacidade de autodeterminação. Tal, pode estar associado às “características do aluno”, nas suas próprias dificuldades em estabelecer relacionamentos interpessoais e de aquisição de conhecimentos, conteúdos e competências.

Os profissionais advertem para as barreiras que poderão ser encontradas no novo contexto académico. Ao nível do “Ensino Superior”, referem a não adaptação e inexistência de cursos do interesse do aluno, a falta de medidas de apoio, falta de adequações e de respostas às características do aluno, insuficiente acompanhamento e necessidade de aplicação de medidas semelhantes às previstas no Decreto-Lei, n.º 54/2018, de 6 de julho, e a falta de preparação dos professores. Quanto aos “recursos”, referem a falta de recursos materiais e humanos especializados para que haja verdadeira inclusão. Além disso, referem que a necessidade de maior divulgação e esclarecimento no Ensino Secundário acerca desta possibilidade, falta de acompanhamento e de certificação dos alunos. Tais considerações são consistentes com as dificuldades e barreiras identificadas no enquadramento teórico, devendo ser ultrapassadas, enquanto responsabilidade das IES (Duarte, 2021; UNESCO, 2022b) e dos ensinos anteriores (EADSNE, 2002; EADSNE, 2006; Monteiro & David, 2020).

3) *Analisar se a formação especializada e contínua sobre EE influencia as perceções dos professores sobre a transição e ingresso de alunos com NEE no Ensino Superior.*

No que concerne a este objetivo, foram encontradas diferenças significativas nas perceções dos professores sobre a transição e ingresso de alunos com NE no ES, especificamente nas questões 12.3., 12.4., e 12.6., em função da formação especializada e contínua.

Assim sendo, verificamos que os inquiridos que não têm formação especializada nem contínua consideram que existem parcerias entre Instituições do Ensino Secundário e Superior, de modo a melhorar o acolhimento e acompanhamento dos alunos com NEE, e que o quadro legal valoriza a prossecução dos estudos para o ensino superior. Neste sentido, os participantes com formação especializada consideram que existem parcerias entre as instituições. De acordo com a literatura, uma das problemáticas é 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 Ensino Superior (Abreu, 2013; Anjos et al., 2018; Antunes & Rodrigues, 2016; Duarte, 2021; Pires, 2007). A este propósito, consideramos que deve haver uma forte aposta na formação inicial e contínua dos professores sobre questões da educação inclusiva e especial (Bell et al., 2019; Cotán et al., 2021; EASNIE, 2021; González-Castellano et al., 2021).

- 4) *Compreender se a experiência na docência na área da EE influencia as percepções sobre a promoção, transição e ingresso de alunos com NEE no Ensino Superior.*

No que concerne a este objetivo, verificaram-se diferenças significativas nas questões 12.3., 12.4., e 12.16., sendo que os participantes sem experiência na área da Educação Especial consideram que existe uma relação de parceria entre as instituições de ensino e que o quadro legal valoriza a prossecução de estudos. Estes resultados evidenciam algum desconhecimento dos docentes do que se passa nesta área de apoio e inclusão de alunos com NEE, pois as parcerias são escassas e a maioria de alunos com NEE prosseguem, na sua maioria, para a via da inserção para a vida laboral. Por seu turno, os professores com experiência na área, concordam com a necessidade de se estabelecer maior articulação entre os Ensinos Secundário e Superior. Os resultados reforçam a discussão anteriormente exposta.

- 5) *Analisar a percepção de estudantes com NE sobre as barreiras e facilitadores da transição e inclusão no Ensino Superior*

Este objetivo terá em especial atenção os relatos dos estudantes com NEE do Ensino Superior, em especial as barreiras, dificuldades e facilitadores identificados, no âmbito dos processos de transição e inclusão no Ensino Superior.

*i. Transição para o Ensino Superior*

O trabalho em rede e a coordenação entre os vários intervenientes, as atitudes positivas dos profissionais para com os alunos, a adequação do PEI e PIT, o envolvimento e o interesse da família, promovem uma transição eficaz, assente no planeamento centrado na pessoa e autodeterminação, pela auscultação dos interesses e expectativas do aluno (EADSNE, 2003; EASNIE, 2009; Pereira, 2018). Fazendo uma análise das respostas dos entrevistados, podemos verificar que dois alunos consideram que o PIT atendeu aos seus interesses e decisões, à exceção de uma aluna, sendo que um dos alunos integrado no Ensino Superior usufruiu de um PIT, o que nos parece ser um indicador positivo.

Quanto à tomada de decisão pela via a seguir, os alunos referiram terem sido incentivados e apoiados pela família, terapeutas e outros técnicos da comunidade (e.g., psicólogos, professores do ensino secundário, amigos/colegas) a prosseguirem os estudos. Tais intervenientes mostraram ser um apoio eficaz para a transição, seja no processo de tomada de decisão do curso e universidade a seguir, consoante os interesses e médias dos alunos, nos procedimentos de candidatura ao nível da DGES e dos documentos necessários, e na mudança para o novo contexto académico. O processo de transição entre os Ensinos Secundário e Superior e a integração na sociedade, reveste-se de alguma complexidade e dificuldade (Moriña, 2017), pelo que o apoio da

rede de suporte formal e informal (e.g., EMAEI, Serviços de Psicologia e Orientação em contexto escolar, Centro de Apoio à Aprendizagem, CRI, família e amigos, entre outros) constitui uma ajuda substancial (Bell et al. 2019; Gómez et al., 2021; Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; Scott, 2009; Toor et al., 2016).

Por outro lado, os discursos dos alunos salientam alguns desafios que encontraram na transição para a vida adulta, em termos de incerteza e insegurança quanto ao futuro, assunção de responsabilidades como cuidar da casa, receio da mudança, por ser uma escola nova, pessoas novas. Ainda sobre este tópico, referem que a família também demonstrou preocupações quanto à adaptação ao contexto académico e laboral, bem como situações de possível isolamento. Tal como realça a literatura (Bell et al., 2021; Toor et al., 2016; Van Hees et al., 2015), é importante auxiliar os alunos na promoção de competências, através de um planeamento de transição assente na autodeterminação e autonomia, assim como na sensibilização da comunidade académica. Os sistemas de apoio (e.g., mentores, familiares, funcionários e serviços de apoio especializados) bem como os programas de autodeterminação e de orientação educativa que envolvam colegas e docentes, podem também facilitar os processos de transição e permanência (Espadinha, 2010; Pires, 2007; Pires, 2016; Scott, 2009).

## *ii. Inclusão no ES*

De acordo com a literatura, os facilitadores promovem a participação e aprendizagem do aluno nos diferentes contextos de vida (DGE, 2015), podendo ser suportes formais e informais (Diniz & Silva, 2021; Duma & Shawa, 2019; Gonçalves & Cardoso, 2010; Pires, 2007; Taneja-Johansson, 2021), bem como as acessibilidades arquitetónicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais (Sasaki, 2009). Tendo em consideração os relatos dos alunos, os facilitadores para a inclusão no Ensino Superior abrangem professores, recursos/biblioteca, serviços, espaços exteriores, acompanhamento próximo, família, terapeutas, amigos/colegas, acesso à informação sobre os apoios, e atitudes. Acrescentamos, ainda, a alusão ao suporte proporcionado pelo gabinete de apoio/GAPI e coordenadores de curso. Todavia, indicaram como barreiras os serviços e a estrutura física da escola, barreiras comumente mencionadas nos estudos supra referidos.

Os facilitadores permitem que a adaptação na comunidade académica seja melhor efetivada. A este propósito, os alunos enunciaram pontos fortes, como a participação nas atividades académicas (quando conhecem o tema em causa, se apoiados por professores e colegas, quando os métodos são ajustados e se recorrem a tecnologias), as interações sociais, adequações nas avaliações e os apoios (formais e informais). O perfil de professores inclusivos vem contribuir muito para o aumento da participação e inclusão do aluno, pois é dotado de valores e áreas de competência essenciais para a valorização da diversidade e apoio de todos os alunos,

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, 2021).

Os alunos com NEE a frequentar o Ensino Superior apresentam condições diversas (e.g., Perturbação do Espectro do Autismo, Perturbação de Aprendizagem Específicas, dificuldades motoras e comorbilidades), o que reforça as dificuldades de escrita/leitura, de exposição pública e dificuldades em funções cognitivas. Quanto à sua permanência no Ensino Superior, as maiores dificuldades reportam-se à complexidade dos conteúdos, nível de exigência de disciplinas e trabalhos, os trabalhos de grupo e a mudança para o novo nível de estudos. Constatamos, ainda, que existe paralelismo quanto à tipologia de dificuldades referidas por professores e alunos, bem como as referências quanto à necessidade de adequações nas metodologias e na avaliação.

Em contraponto, nos Ensinos Básico e Secundário existem diretrizes normativas claras para a promoção da inclusão e educação de qualidade, reforçadas pela diferenciação pedagógica, sendo que o mesmo não acontece no Ensino Superior. Assim, é essencial uma legislação e política de Ensino Superior que contemple claramente as medidas a efetivar para a educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos (EASNIE, 2021). A diferenciação pedagógica deve acontecer, em função dos objetivos, conteúdos, tempo e modo de realização, tendo em consideração os recursos, condições e apoios disponibilizados (Pereira, 2018).

Enquanto opção orientadora de ambientes de aprendizagem acessíveis para todos os alunos, 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 alunos nas aprendizagens, no modo como apresentam a informação e avaliam os alunos (Pereira, 2018).

## CONCLUSÃO

---

O presente estudo pretende explorar os processos de transição para a vida adulta de alunos com NEE, em particular para o Ensino Superior e a sua inclusão neste Ciclo de Estudos.

Os resultados realçam que existem barreiras e facilitadores à inclusão e transição para a vida pós-escolar de alunos com NEE, nomeadamente ao nível dos suportes formais e informais da comunidade social/académica, da legislação e medidas políticas. Verificámos que o desenvolvimento do PIT dos alunos entrevistados estava sustentado no Planeamento Centrado na Pessoa e na promoção da autodeterminação, pelo que os interesses e as escolhas dos alunos foram, na sua maioria, considerados no âmbito do processo de avaliação/intervenção educativa. Quanto às competências a desenvolver, os professores consideram que devem ser privilegiadas as áreas do relacionamento interpessoal, bem-estar, desenvolvimento pessoal e autonomia, com a promoção de atividades de potenciadoras de autodeterminação, AVD, resolução de problemas, delineamento de projetos de vida e sensibilização para as diferentes vias do pós-escolar, de modo a melhorar a eficácia do processo de transição. Neste aspeto, na perspetiva dos alunos, o PIT foi uma importante ferramenta porque potenciou a aquisição de competências pessoais, sociais, profissionais e de vida diária; no entanto, mostram algumas preocupações para com o seu futuro.

Os professores destacaram, como pontos positivos, a relação colaborativa entre os profissionais, o envolvimento dos pais/EE e a comunidade nos processos de transição e inclusão. Mencionaram, ainda, a necessidade de integração de técnicos especializados, nomeadamente, das áreas socioeducativa e reabilitativa, bem como a importância que o CRI assume nestes processos.

Relativamente à transição e permanência de alunos com NE no Ensino Superior, os resultados evidenciaram alguma divergência de opiniões entre professores e alunos. Os professores consideram que alunos com medidas adicionais devem ingressar o Ensino Superior, contudo, nem todos têm capacidade para aceder e permanecer no novo ciclo de estudos. Neste sentido, consideram que devem existir cursos específicos e apoios especializados e individualizados, devendo obter uma certificação que lhes permita exercer a atividade profissional após o ensino superior. Por sua vez, os alunos consideram que os estudantes com NE devem frequentar cursos regulares como os demais colegas, usufruindo de um apoio individual e especializado.

Especificamente em relação à transição para o Ensino Superior, verificámos alguma ambiguidade nas respostas dos professores quanto à existência de aconselhamento e preparação do aluno com NE e sua família para o Ensino Superior, sendo que consideram que deveria existir um maior acompanhamento. Por outro lado, verificámos igualmente uma ambivalência de respostas quanto ao facto de ser, ou não, habitual refletir com os pais/EE a possibilidade da prossecução dos estudos para o Ensino Superior. Quanto às barreiras à transição para o Ensino Superior, os professores mencionam a falta de recursos materiais e humanos especializados,

necessidade de divulgação e de esclarecimento no ensino secundário acerca desta possibilidade, falta de acompanhamento e de certificação escolar dos alunos.

Neste contexto, os alunos referiram ter usufruído de incentivos e apoios na sua transição para o Ensino Superior, nomeadamente, por parte da família, terapeutas da comunidade, psicólogos, professores do ensino secundário e por amigos/colegas, que os ajudaram no processo de tomada de decisão do curso e universidade a seguir, consoante os interesses e médias dos alunos, nos procedimentos de candidatura ao nível da DGES, documentos necessários e na mudança para o novo contexto académico. Não obstante, duas alunas não tiveram a oportunidade de refletir sobre essa possibilidade. Tal facto pode estar associado às perceções que os professores têm sobre as características dos alunos e as exigências do Ensino Superior, considerando a existência de cursos específicos para este grupo, não sendo usual refletirem com as famílias esta via

No que concerne às dificuldades apontadas pelos professores e alunos sobre a transição e permanência no Ensino Superior, verificámos que existe alguma convergência, nomeadamente, quanto ao acompanhamento dos conteúdos académicos/trabalhos e a mudança/adaptação neste contexto académico. Acresce que os professores apontam as características dos alunos como um dos fatores de maior fragilidade (efetivamente os alunos elencam dificuldades neste sentido), assim como o facto de poderem não vir a ter um acompanhamento de proximidade, adaptações na avaliação, à semelhança do que acontecia no ensino secundário, e dificuldades na integração, socialização e autodeterminação. Por sua vez, os alunos referiram que os desafios se prendem com a sua preocupação pelo seu futuro, assunção de responsabilidades mais complexas e receio da mudança, visto ser um contexto novo. Não obstante, referem a necessidade de adequações na avaliação, em concreto, nos trabalhos exigidos e no apoio individualizado.

Quanto aos facilitadores, os alunos elencaram a importância de suportes formais e informais (e.g., professores, família, terapeutas, amigos/colegas, gabinetes de apoio/GAPI), bem como, os recursos/biblioteca, serviços, espaços exteriores, acesso à informação sobre os apoios, e as atitudes positivas. Estes facilitadores potenciam a adaptação na comunidade académica e a sua participação nas atividades académicas e nas interações com professores, funcionários e pares.

No que concerne às barreiras ao Ensino Superior em si, os professores referem a possível inexistência de adaptações e adequações às características dos alunos, a falta de apoios e acompanhamentos, a aplicação de medidas semelhantes às previstas no Decreto-Lei, nº54/2018, de 6 de julho, e a falta de preparação dos professores. Os alunos apenas referem a existência de barreiras arquitetónicas e ao nível dos serviços.

De salientar que, das análises inferenciais, os resultados mostram que as variáveis formação contínua, especializada e experiência na área da Educação Especial influenciam as perceções sobre a promoção, transição e ingresso de alunos com NEE no ES, em especial no que respeita às parcerias e articulação entre entidades de ensino, bem como sobre a valorização do

prosseguimento de estudos no quadro legal em vigor.

Em suma, podemos concluir que ainda existem barreiras à inclusão de alunos com NE nos Ensinos Secundário e Superior e nos processos de TVPE, em especial na transição para o ensino superior. No entanto, também foram referidos facilitadores pelos professores e alunos. Verificamos, também, que alguns alunos foram incentivados a prosseguirem os estudos, ao passo de que outros não tiveram a oportunidade de refletir sobre essa possibilidade. Destacamos as atividades e competências pessoais, sociais, profissionais e de vida diária, desenvolvidas pelo PIT, e a preocupação pelo planeamento centrado na pessoa e autodeterminação na delineação do projeto de vida futura. Denota-se que os alunos têm uma perspetiva mais positiva e inclusiva para com a inclusão de alunos com NE no Ensino Superior. Verificamos, também que a formação contínua e especializada, assim como a experiência de docência na área da Educação Especial, pode influenciar as perceções dos professores quanto à promoção, transição e ingresso de alunos com NE no Ensino Superior. Alias, consideramos que existe a necessidade de se reforçar a formação de professores face a estas questões, evidenciadas pelas respostas neutras dos professores quanto à TVPE, transição e inclusão de alunos com NE no Ensino Superior, em especial os que usufruem da medida adicional adaptações curriculares significativas.

É um direito universal qualquer aluno poder frequentar o ES, no entanto, ainda prevalecem obstáculos à sua transição e permanência, podendo dever-se à ineficácia do planeamento de TVPE (EASNIE, 2018b), pelo que devem ser feitos esforços para a eliminação de barreiras (UNESCO, 2022b). É necessária a colaboração e articulação entre o ensino secundário, aluno, famílias e IES (Bell et al., 2019; Gómez et al., 2021; Toor et al., 2016), de uma legislação específica que salvguarde a inclusão destes alunos no ES (Borges et al., 2017; Santos, 2018; Moriña, 2017), e que as IES se desafiem na procura e implementação de respostas inclusivas (UNESCO, 2022a; UNESCO, 2022c), de modo a que todos tenham sucesso académico, em condições de igualdade e equidade (Booth & Ainscow, 2002; Comissão Europeia, 2010; EASNIE, 2021).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: Os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial, 34*, 2-22.
- Abreu, S. M. V. A. (2013). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior* [Dissertação de Mestrado da Universidade da Madeira]. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/330/1/MestradoSuzeteAbreu.pdf>
- Afonso, C. M. P. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 53-66.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies, 51*(2), 143-155.
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1),17-16.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Alarcão, M. (2006). (Des)equilíbrios familiares. Quarteto.
- Alonso, J.D., Castedo, A.L., Juste, M.R., & Varela, E.V. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(2), 31-50.
- 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.
- Alves, I., Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects, 49*, 281-296.
- Alves, J., Formosinho, J., & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate: A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In M. Alves, J. Formosinho & J. Verdasca (Org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola* (pp. 13-18). Fundação Manuel Leão. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/17274>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.º ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anjos, M. R., Mimoso, M. J., & Miranda, C. (2018, Julho 2-4). *Inclusive education at higher education in law* [Paper presentation]. EDULEARN18 Proceedings: 10th International Conference on Education and New Learning, Palma de Maiorca, Espanha. <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/2236>
- 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.

- 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.
- Antunes, K., & Amorim, C. (2020). Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(2), 1465-1481.
- Assis, D. C. M., Moreira, L. V. C., & Fornasier, R. C. (2021). Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-10.
- Bäckström, B. (2008). Metodologia das Ciências Sociais – Métodos Quantitativos: Caderno de Apoio. Universidade Aberta.
- Bahia, S. (2019). Criatividade na Cultura de Inclusão: Estratégias criativas e flexíveis num Ensino Superior para todos. In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (1<sup>st</sup> ed.). <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>
- Bairrão, J. (Coord.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Conselho Nacional de Educação (CNE). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63156>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo* (4.<sup>a</sup> Ed.). Edições 70
- Bell, R. F., Cachin, B. M. L., Saeteros, E. Z. D., & Cachinell, A. N. L. (2019). Del mensaje de Salamanca a la educación superior inclusive: Un itinerario por completar. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 173-188.
- Biggeri, M., Di Masi, D., & Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: Assessing student's capabilities in two Italian universities using structured focus group discussion. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909-924.
- Boeltzig-Brown, H. (2017). Disability and career services provision for students with disabilities at institutions of higher education in Japan: An overview of key legislation, policies, and practices. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(1), 61-81.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Borges, M., Martins, M., 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.
- Briceño, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 39(49), 6. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html#uno>
- Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J. & Silva, R. (2016).

*Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.* Ministério da Educação.

- Campos, S., Martins, R., & Marques, O. (2016). Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: As perceções dos professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 24, 221-247.
- Candeias, E. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 41-55.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). ‘Bringing everyone on the same journey’: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8).
- Comissão Europeia. (2019). *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Comissão Europeia.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Diário da República I série, n.º 86. <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34520775/view>
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 155-172.
- Cosme, A. (Coord.) (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular – Decreto-Lei n.º 55/2018*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2009). As responsabilidades sociais da Escola e dos profissionais da educação que aí intervêm: Contributo para um debate. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 61-73.
- Costa, G., & Sanches, I. (2016). Um olhar sobre a inclusão educativa: Conceções dos professores do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 34(34), 161-179.
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in Higher Education. *SUSTAINABILITY*, 13(6), 3031.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, do Ministério da Educação. (2008). Diário da República I série, n.º4.
- Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto, do Ministério da Educação. (1991). Diário da República I-A série, n.º193. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República I série, n.º129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

- Despacho nº 8584/2017, Diário da República. (2019). Diário da República II série, n.º 189.
- Devillet, G., Serrano, T., Piscalho, I., Bastos, C., Duarte, E., & Fernandes, V. (2019). Os desafios da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no Instituto Politécnico de Santarém. *Revista da UIIPS –Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 7(2), 115-117.
- DGE. (2015). *Necessidades Especiais de Educação Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. DGE. [necessidades\\_especiais\\_de\\_educacao\\_parceria\\_entre\\_a\\_escola\\_e\\_o\\_cri\\_uma\\_estrategia\\_para\\_a\\_inclusao.pdf \(mec.pt\)](#)
- Dias, M. A. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 139-156.
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>
- Diniz, E. P. S., & Silva, A. M. (2021). Perspetivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 461-476.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Direção-Geral da Saúde (DGS). (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Programa-Nacional-de-Sa%C3%BAde-Escolar-2015.pdf>
- 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]. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/6834>
- Duma, P.T., & Shawa, L.B. (2019). Including parents in inclusive practice: Supporting students with disabilities in higher education. *African Journal of Disability*, 8, 1-10.
- EADSNE, (2006). *Educação especial na Europa (volume 2) - Respostas educativas pós 1º ciclo do ensino básico*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education\\_Thematic-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PT.pdf)
- EADSNE. (2003). *Necessidade educativas especiais na Europa - Publicação temática*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_pt.pdf)
- EADSNE. (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores – para a educação inclusiva na Europa*.
- EASNE (2021). *Princípios-chave – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas*

*para a educação inclusiva.*

- EASNIE. (2013). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PT.pdf)
- EASNIE. (2018). *Evidências da relação entre educação inclusiva e inclusão social*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence\\_final\\_summary\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_pt.pdf)
- Emong, P., & Eron, L. (2016). Disability inclusion in higher education in Uganda: Status and strategies. *African Journal of Disability*, 5(1), 1-11.
- Espadinha, A. C. G. (2010). Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa]. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3354>
- Esteves, N. A. C. (2015). *Certificação de alunos com CEI nas escolas regulares: Problemáticas sobre a promoção do modelo inclusivo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2219>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2002). *Transição da escola para o emprego – Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment\\_Transition-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2018a). *Promoting common values and inclusive education: Reflections and Messages*. In V. Soriano & G. Hughes (Eds.). Denmark.
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195-219.
- Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. (2022). *Estatutos especiais*. <https://www.letras.ulisboa.pt/pt/estudantes/apoio-ao-estudante/estatutos-especiais>
- Faria, C. P. (2013). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre as percepções dos docentes* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/509>
- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L. de, & Almeida, L. S. (2016). Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 20(3), 483–492.
- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L., & Almeida, L. S. (2015). Inclusão no ensino superior: Modelos de atuação e contributos dos serviços de apoio em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 89-105.
- Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em Portugal: Uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Acta Scientiarum. Education*, 35(2), 201-211.

- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6<sup>th</sup> ed.) SAGE.
- Foddy, W. (1999). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta Editora.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lusociência.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
- Garcia, J. (2017). Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: Contributos para uma revisão sistemática da literatura. *Desenvolvimento e Sociedade*, 2, 91-114.
- Garre, C. M. H., Martínez, M. M. F., Martínez, J. J. C., & Soler, B. A. (2019). La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1097-1112.
- Glodkowska, J. (Ed.). (2020). *Inclusive Education: Unity in diversity*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
- Gómez, L. E., Schalok, R. L., & Verfugo, M. A. (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, 2-11.
- Gonçalves, I., & Cardoso, P. (2010). *Percepção de barreiras da carreira: estudo com estudantes universitários com incapacidade*. Universidade de Évora.
- González-Castellano, N., Cordon-Pozo, E., Pueyo-Villa, S., & Colmenero-Ruiz, M. J. (2021). Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model. *Sustainability*, 13(9), 4908.
- Governo da República Portuguesa. (2015). *Programa do XXI Governo Constitucional 2015-2019*. <https://www.portugal.gov.pt/ficheiros-geral/programa-do-governo-pdf.aspx>
- Governo da República Portuguesa. (2019). *Programa do XXII Governo Constitucional 2019-2023*. <https://www.portugal.gov.pt/gc22/programa-do-governo-xxii/programa-do-governo-xxii-pdf.aspx?v=%C2%ABmlkvi%C2%BB=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec>
- Governo da República Portuguesa. (2022). *Programa do XXII Governo Constitucional 2022-2026*. <https://www.portugal.gov.pt/gc23/programa-do-governo-xviii/programa-do-governo-xviii-pdf.aspx?v=%C2%ABmlkvi%C2%BB=54f1146c-05ee-4f3a-be5c-b10f524d8cec>
- Instituto Politécnico de Leiria. (2022). *100% IN@*. <https://www.ipleiria.pt/viver/servicos/100-in/>
- Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. (INR, I.P.) (2021). *Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025*. <https://www.inr.pt/enipd>
- Instituto Politécnico de Santarém. (2020). *Handbook do Curso Literacia Digital para o Mercado de Trabalho 2018-2020* (1<sup>st</sup> ed.). Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3360>
- Kefallinou, A., Symeounidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive

- education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152.
- Kerlinger, F. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República I série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República. (2019). Diário da República: I série, n.º 176. [https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588?\\_ts=1667433600034](https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588?_ts=1667433600034)
- Lei n.º 38/2004 da Assembleia da República. (2004). Diário da República: I-A série, n.º 194. <https://dre.tretas.org/dre/175301/lei-38-2004-de-18-de-agosto>
- Macedo, C. (2017). Famílias em risco psicossocial: funcionamento familiar, competências parentais, apoio social e bem-estar [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve]. <http://hdl.handle.net/10400.1/10791>
- 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.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2014). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-77.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542.
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2019). Vozes dos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: O que pensam? O que sentem? O que desejam?. In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (1st ed., pp. 174-186). IPBeja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>
- Melo, F. R. L. V., Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalvez, 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).
- Melo, F., & 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.
- Mendes, E. (2019). Intervenção Centrada na Pessoa: Novos caminhos para a Inclusão. In M. T.

- Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (1st ed., pp. 37-47). IPBeja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>
- Menezes, A. P. C. (2018). A transição para a vida pós-escolar de jovens com necessidades educativas especiais: A visão da escola [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto: A transição para a vida pós escolar de jovens com necessidades educativas especiais: a visão da escola (up.pt)
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST. <http://udltheorypractice.cast.org/login>
- Minayo, M. C. S. (2017). Limits and possibilities to combine quantitative and qualitative approaches. In S. O. Dora (Ed.). *Qualitative versus quantitative research*. (pp. 85-99). Intech.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Guia dos CRTIC e das tecnologias de apoio*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação. (2022). *Country background report: Portugal review of inclusive education*. Ministério da Educação.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2006). *I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Miúdo, P. (2019). *Políticas educativas para a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior em Angola: o caso da Universidade Luejia'Nkonde* [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29005>
- Monteiro, P. L., & David, A. H. (2020). *Guião para Implementação do PIT: Uma proposta da APSA*. APSA - Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger.
- Monteiro, R. (Coord). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Monteiro, S. M. (2019). *Implementação do Decreto-Lei n° 54/2018: Opiniões e experiências de uma equipa multidisciplinar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/18772>
- Morais, A. M., & Pestana, I. N. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Molina, V. (2015). Faculty training: An unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher*

- Education*, 20(8), 795-806.
- Ndlovu, S. (2021). Provision of assistive technology for students with disabilities in South African Higher Education. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18, 2-19.
- Neto, A. O. S., Ávila, É. G., Sales, T. R., R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: Uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Neves, V., & Morgado, J. (2019). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: O processo de Transição para a Vida Pós-Escolar. In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (1<sup>st</sup> ed.) (pp. 94-101). I.P..Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and its Management Implications. *SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23. 2
- Nogueira, J., & Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opiniões. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-110.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, 5(2), 126 – 143.
- ONU. (1945). *Carta das Nações Unidas*. ONU.
- ONU. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. (ONU). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- ONU. (1960). *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*. ONU. [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao\\_relativa\\_luta\\_disc\\_campo\\_ensino.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_relativa_luta_disc_campo_ensino.pdf)
- ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU. <https://www.inr.pt/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- ONU. (2015). *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. ONU. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (ONU). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Direção-Geral da Saúde. <https://catalogo.inr.pt/documents/11257/0/CIF+2004>
- Padden, L., & Tonge, J., (2018). A Review of the Disability Access Route to Education in UCD 2010-2013. *International Journal of Disability, Development & Education*, 65(1), 90-

- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Pedro, A., & Matos, J. F. (2019). Competências dos professores para o século xxi: Uma abordagem metodológica mista de investigação. *Revista e-Curriculum*, 17(2), 344-364.
- Pereira, C. E. C., & Albuquerque, C. M. P. (2017). A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educar em Revista*, 3, 27-41.
- Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, G., Fraga, N., & Cosme, A. (2021, setembro 10-12). *Autonomia e flexibilidade curricular: Percursos de inovação pedagógica?* [Paper presentation]. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pereira, S. I. P. (2020). *Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a descrição dos alunos e as medidas de suporte integradas no modelo multinível* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 146-170.
- Pérez-Gómez, A. I. (1998). As funções sociais da escola: Da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In A. I. Pérez-Gomez & J. G. Sacristán (Eds.), *Compreender e transformar o ensino* (4.<sup>a</sup> ed.) (pp. 13-26). Artmed.
- Pinheiro, L. N. G. (2019). *Políticas, perspetivas e práticas para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123797/2/364890.pdf>
- Pires, L. A. (2016). Estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: Respostas institucionais. In L. S. Almeida & R. V. de Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 64-80). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42103>
- Pires, L. M. A. (2007). A caminho de um Ensino Superior Inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência – Estudo de caso [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Pivetta, E. M., Almeida, A. M. P., Saito, D. S., & Ulbricht, V. R. (2016). Desafios da acessibilidade no ensino superior: Estudo de caso na Universidade de Aveiro. *Revista Educação*, 39(2), 166–174.

- Poker R., Valentim, F., & Garla, I. (2018). Inclusão no ensino superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 127- 134.
- Portaria 180-B/2020, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2020). Diário da República: I série, n. °149. <https://dre.tretas.org/dre/4196632/portaria-180-B-2020-de-3-de-agosto>
- Prendergast, M., Spassiani, N. A., & Roche, J. (2017). Developing a Mathematics Module for Students with Intellectual Disability in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 169-177.
- Quaglia, B. W. (2015). *Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. A Journal of the Society for MusicTheory*, 21(1), 1-21.
- Ribeiro, A., Pires, L., & Seco, G. (2019). O papel do GTAEDES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior. In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (1st ed.) (pp. 147-158). I.P.Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>
- Rodrigues, D., Melo, M., & Monteiro, M. (2013). Paradigmas quantitativo e qualitativo no cotidiano da investigação. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, 2(1), 9-16.
- Rodrigues, J. (2019). *Barreiras à inclusão no ensino superior: Percepção dos estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Aveiro* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30299/1/Disserta%20a7%20a3o%20de%20Mestrado\\_Joana Rodrigues.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30299/1/Disserta%20a7%20a3o%20de%20Mestrado_Joana%20Rodrigues.pdf)
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santarosa, L. M. C., Conforto, D., & Schneider, F. C. (2013). *Caderno Pedagógico: Curso de Formação Continuada de Professores em Tecnologias da Informação e de Comunicação Acessíveis*. Engenho de Ideias.
- Santos, A. (2018). *Formação Superior e Inserção Laboral de Alunos com Necessidades Especiais: Estudo de caso numa universidade portuguesa* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2457>

- Santos, E. M. F. (2014). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: Um estudo qualitativo* [Dissertação de Mestrado da Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/14358>
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no ensino superior: Perceções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270.
- Santos, E., Ramos, I., Lomeo, R., Castro, L., & Mendes, L. (2017). Inclusão no ensino superior: Perceções de estudantes com dislexia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 2386-7418.
- Santos, M. T., Santo, A. E., Ramalho, J. P., Almeida, C., Faria, M. C., & Santo J. E. (2019). Transição para a vida adulta de jovens que foram abrangidos por currículos específicos. In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (1st ed.) (pp. 76-93). I.P.Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>
- Santos, S. (2019). Transição para a Vida Ativa: Mito ou realidade?. In M. T. Santos, A. E. Santo, J. P. Ramalho, J. A. E. Santo, M. C. Faria, C. Almeida & L. Murta (Orgs.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (1st ed.) (pp. 64-75). I.P.Beja. <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5058>
- Saorín, J. M. (2009). Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? A intencionalidade do discurso. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 155-170.
- Sarmento, T. (2005). (Re)Pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.
- Sasaki, R. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação(Reação)*, 10-16.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema*, 31(3), 223-228.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J., & Verdugo, M. A. (2018). A Holistic Theoretical Approach to Intellectual Disability: Going Beyond the Four Current Perspectives. *Intellectual And Developmental Disabilities*, 56(2), 79–89.
- Scott, R. (2009). *Undergraduate Educational Experiences: The Academic Success of College Students with Blindness and Visual Impairments* [Ed.D. Dissertation, North Carolina State University]. <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/3692/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: Alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. V. de Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 123-145). Universidade do Minho.

- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. (1995). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Nações Unidas.
- Serra, H. (2002). Educação especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. *Saber e Educar*, 7, 29-50.
- Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva – Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 119-134.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Simões, C. (2020). O contributo do modelo da qualidade de vida na transição para a vida pós-escolar de alunos com adaptações curriculares significativas. In S. Felizardo, E. Ribeiro & E. Martins (Eds.), *Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva* (pp. 1-14). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Simões, C., & Santos, S. (2016). O impacto do emprego na qualidade de vida das pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 181-197.
- Simões, J. I. S. (2021). *A Perceção dos/as Estudantes Autistas sobre as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão no Ensino Superior: a Assistência Pessoal enquanto possível contributo inovador* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria]. [https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/5816?locale=pt\\_PT](https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/5816?locale=pt_PT)
- Simplex+ (2019). *Guia Prático – Os direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal*. Simplex+.
- Sousa, L. L. A. (2021). *A Capacitação de pessoas com deficiência na transição para a vida ativa: Possibilidades de atuação a partir da formação especializada em educação* [Paper presentation]. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education – Where there are few resources*. The Atlas Alliance.
- Sue, V. M., & Ritter, L. A. (2012). *Conducting online surveys* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage Publications.
- Tan, C., Abdullah, M., & Shuib, M. (2019). Policies and practices governing disability in Malaysia's Higher Education: A comparison with England and Australia. *Journal of International and Comparative Education*, 8(2), 85-101.
- Taneja-Johansson, S. (2021). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens. *International Journal of Inclusive Education*, 2-15.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?. *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- 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.
- Traqueia, A. F. M. M. (2015). *Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório RIA da Universidade de Aveiro.
- UNESCO. (2022a). *The right to higher education: A social justice perspective*. UNESCO.
- UNESCO. (2022b). *Transforming higher education institutions into lifelong learning institutions*. UNESCO.
- UNESCO (2022c, maio 18-20). *World Higher Education Conference* [Conference session]. Reinventing Higher Education for a Sustainable Future, Barcelona.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
- UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. UNESCO.
- UNICEF. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. UNICEF.
- Universidade de Aveiro. (2022). *Notícias*. <https://www.ua.pt/pt/noticias/0/59836>
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro. (2021). *Organização*. <https://www.utad.pt/universidade/organizacao/>
- 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.
- Vargas, N. V., & Estrada, C. G. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 35-57.
- Veríssimo, M. G., & Borges, M. L. (2021, setembro 10-12). *Transição para a vida pós-escolar e autodeterminação: Qual o papel da escola?* [Paper presentation]. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)*. Faculdade de Medicina do Porto.
- Vieira, A. M. (2012). Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos De Pedagogia Social*, (4), 9-26.
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2021, setembro 10-12). *Entre a resolução e a transformação: A intervenção socioeducativa para o desenvolvimento* [Paper presentation]. Sociedade

- Portuguesa de Ciências da Educação, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vieira, C. G. (2020). A importância das atividades de vida diária e das atividades instrumentais nos estilos de vida de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais severas [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja]. Repositório IPBeja.
- Warnock, H.M. (1978). *The Warnock Report*. London: 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.
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3).
- Zambrano, B. V., Ramalho, A. P., López, H. C., & Justicia, M. D. L. (2017). Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: Una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (11), 47-60.
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, 65, 149-166.
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155.
- Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L., & Li, J. (2018). Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think?. *Higher Education Studies*, 8(4), 104-115.

## **ANEXOS**