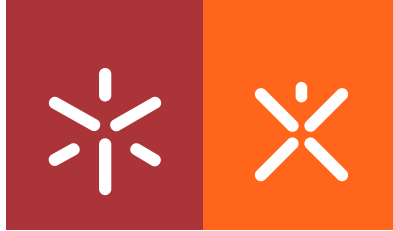


Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Carlos Dinis de Castro

Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Carlos Dinis de Castro

Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves
e da
Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação só foi possível pela colaboração e contributo de pessoas que, de forma direta ou indireta, me ajudaram a concretizá-lo e às quais estou profundamente reconhecido:

Aos estudantes que participaram no estudo, pela disponibilidade e pela partilha de experiências, nem sempre fáceis de libertar e lapidar (espero de algum modo poder contribuir para um mundo realmente inclusivo);

À Professora Doutora Maria Palmira Alves, pelo acompanhamento ao longo de mais de uma década plena de ensinamentos, por acreditar neste projeto, pelo apoio, pela orientação, pela formação, pelas sugestões, pela exigência, pelo tempo, pela amizade;

À Professora Doutora Paula Santos, pela partilha de conhecimentos, pela orientação, pelas sugestões, pelos comentários, pelo tempo, pela confiança neste trabalho;

Aos meus amigos, pelo apoio e compreensão pelas ausências;

Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio, pelo carinho, pela amizade, pelos incentivos;

Aos meus familiares por estarem sempre comigo...

Aos lutadores persistentes e derrubadores de barreiras (que muitas vezes não queremos ver)!

Aos meus pais, sempre!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais

RESUMO

Um dos grandes objetivos do desenvolvimento sustentável até 2030 preconiza princípios de inclusão (ONU, 2015), quer na promoção da inclusão social, económica e política, quer na garantia de igualdade de acesso à educação a todos os níveis de ensino, incluindo pessoas com deficiência e crianças em situação de vulnerabilidade. O currículo flexível e a avaliação formativa, autorreguladora da aprendizagem, de acompanhamento e de controlo, reclamam uma pedagogia centrada no estudante, pressupostos para que haja equidade e plena inclusão.

Nesta linha a problemática desta investigação é saber se existirá no Ensino Superior (ES) “espaço” para dispositivos de formação inclusivos, que pressupõem flexibilidade curricular e avaliação reguladora, e tem como objetivo principal conhecer as perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) no Ensino Superior a frequentar o 1.º Ciclo de Estudos, sobre inclusão, currículo e avaliação.

A metodologia é de cariz qualitativo e recorreu-se à entrevista estruturada para a recolha de dados, que foram analisados com recurso à análise de conteúdo, suportada pelo *software* NVivo 14. Foram entrevistados 35 estudantes com NEE, que frequentavam duas universidades públicas, localizadas no Norte de Portugal.

Os resultados revelam que há falta de articulação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior e há pouco acompanhamento aquando da entrada na universidade, com implicações no percurso académico. As informações nem sempre chegam a todos os estudantes. A maioria dos entrevistados usufrui de condições especiais de avaliação, nomeadamente, utilização de tempo suplementar, saída da sala durante a realização da prova, utilização de produtos de apoio e realização de provas adaptadas, assim como se percebe um aumento do número de estudantes a usufruir de condições, face ao Ensino Secundário. As atitudes dos professores e dos colegas face às suas necessidades nem sempre são positivas, promovendo o estigma e a discriminação a que têm sido sujeitos ao longo do percurso escolar. As atividades extracurriculares permitem que os estudantes socializem e confraternizem com os pares. Os métodos de ensino são, ainda, predominantemente, expositivos, impedindo que todos os estudantes possam acompanhar de forma adequada e ao seu ritmo as aprendizagens. Os resultados revelam, ainda, que há muitos participantes que não usufruem de adaptações curriculares, como o uso de recursos, métodos e estratégias diferenciados, não havendo diferenciação e flexibilização curricular.

Atualmente, em Portugal, muitos desafios foram superados, muitas barreiras foram eliminadas, permitindo um maior sucesso académico a todos os estudantes. Apesar das dificuldades, uma parte significativa dos estudantes sente-se incluída no Ensino Superior.

A prática do Desenho Universal para a Aprendizagem no ES, responderia de forma mais eficaz às necessidades de todos os estudantes, de modo a garantir a sua inclusão.

Palavras-chave: Avaliação; Currículo; Ensino Superior; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais

Curricular inclusion and assessment in Higher Education: Perspectives of students with Special Educational Needs

ABSTRACT

One of the major sustainable development goals for 2030 advocates principles of inclusion (UN, 2015), both in terms of promoting social, economic and political inclusion and in guaranteeing equal access to education at all levels, including people with disabilities and children in vulnerable situations. The flexible curriculum and formative assessment, self-regulation of learning, monitoring and control, require a student-centred pedagogy, which are prerequisites for equity and full inclusion.

With this in mind, the main aim of this research is to find out whether there is "space" in Higher Education (HE) for inclusive training programmes, which presuppose curricular flexibility and regulatory assessment. The main objective is to understand the perspectives of students with special educational needs (SEN) in Higher Education attending the 1st Cycle of Studies, on inclusion, curriculum and assessment.

The methodology was qualitative and used structured interviews to collect data, which was analysed using content analysis, supported by NVivo 14 software. 35 students with SEN were interviewed, attending two public universities located in the north of Portugal.

The results show that there is a lack of articulation between secondary and HE and that there is little support when they enter university, with implications for their academic career. Information does not always reach all students. The majority of interviewees benefit from special assessment conditions, namely the use of extra time, leaving the classroom during the test, the use of support products and adapted tests, and there is an increase in the number of students benefiting from these conditions, when compared to Secondary Education. The attitudes of teachers and classmates towards their needs are not always positive, promoting the stigma and discrimination to which they have been subjected throughout their school career. Extracurricular activities allow students to socialise and fraternise with their peers. Teaching methods are still predominantly expository, preventing all students from being able to follow learning properly and at their own pace. The results also show that there are many participants who do not benefit from curricular adaptations, such as the use of different resources, methods and strategies, and that there is no differentiation or flexibilisation of the curriculum.

Today, in Portugal, many challenges have been overcome, many barriers have been eliminated, allowing greater academic success for all students. Despite the difficulties, a significant proportion of students feel included in Higher Education.

The practice of Universal Design for Learning in HE could respond more effectively to the needs of all students, in order to guarantee their inclusion.

Keywords: Assessment; Curriculum; Higher Education; Inclusion; Special Educational Needs

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
INTRODUÇÃO	1
Motivações para o estudo... a caminho da inclusão	1
Necessidades Educativas Especiais: justificação do uso do conceito	4
Problemática e objetivos do estudo	7
Organização	8
CAPÍTULO 1: REVISÃO DA LITERATURA.....	10
1.1. Estado da arte.....	10
1.2. Inclusão	19
1.2.1. Inclusão no Ensino Superior	22
1.2.2. Pedagogia Inclusiva	25
1.2.3. Educação Inclusiva no Ensino Superior	26
1.3. Currículo	28
1.3.1. Diferenciação curricular	30
1.3.2. Currículo no Ensino Superior	33
1.4. Avaliação.....	35
1.4.1. Evolução da avaliação.....	39
1.4.2. Paradigmas e modalidades de avaliação	40
1.4.3. Avaliação Sumativa.....	41
1.4.4. Avaliação Formativa.....	42
1.4.5. Avaliação Formadora	44
1.4.6. Avaliação formativa: potencialidades para alunos com necessidades educativas especiais	46
1.4.7. A avaliação formativa e equidade	49
1.4.8. Avaliação e inclusão no Ensino Superior	52
1.4.8.1. Inclusão no Ensino Superior: o caso português.....	56
1.4.9. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): contributos para um currículo e uma avaliação inclusivos	61
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	64
2.1. Abordagem qualitativa	64
2.2. Ética na investigação qualitativa.....	66
2.3. Critérios de confiança	68

2.4. Desenho do estudo.....	72
2.5. Participantes	72
2.6. Recolha de dados	74
2.7. Instrumentos de recolha de dados	75
2.8. Entrevista estruturada.....	76
2.9. Redução e organização da apresentação dos dados e das conclusões	80
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
Dimensão A – Caracterização pessoal.....	83
Dimensão B – Perceções dos estudantes sobre a vida académica	87
Dimensão C – Perceções dos estudantes sobre a sua aprendizagem, currículo e avaliação.....	104
CAPÍTULO 4: CONCLUSÃO	122
Síntese	122
Limitações do Estudo.....	129
Recomendações	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
Legislação	158
APÊNDICES.....	161
Apêndice 1 – Intenção e propósito do estudo e solicitação de participantes	162
Apêndice 2 – Matriz de entrevista	163
Apêndice 3 – Guião de entrevista	166
Apêndice 4 – Entrevista-piloto (1).....	169
Apêndice 5 – Entrevista estruturada.....	176
ANEXOS.....	191
Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas.....	192
Anexo 2 – Email (1) de contacto com os Gabinetes das IES (10.11.2023)	193
Anexo 3 – Email (2) de contacto com os Gabinetes das IES (04.12.2023)	194
Anexo 4 – Email (3) de contacto com os Gabinetes das IES (02.01.2024)	195
Anexo 5 – Email (4) de contacto com os Gabinetes das IES (17.01.2024)	196

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados obtidos na pesquisa on-line em plataformas educativas (2012-2022)	11
Tabela 2 – Caracterização dos participantes	84
Tabela 3 – Entrada pelo contingente especial; entrada na 1.ª opção; condições especiais de avaliação no Ensino Secundário e no ES	85
Tabela 4 – Relatório técnico-pedagógico no Ensino Secundário; necessidade de ter um docente especializado de Educação Especial no ES; conhecimento da universidade da necessidade específica; necessidade específica	86
Tabela 5 – Condições especiais de avaliação no Ensino Secundário	88
Tabela 6 – Motivos para ter um docente especializado de Educação Especial no ES	89
Tabela 7 – Atitudes dos professores face às suas necessidades	90
Tabela 8 – Atitudes dos colegas face às suas necessidades	93
Tabela 9 – Expectativas à entrada no ES.....	96
Tabela 10 – Expectativas e realidade.....	99
Tabela 11 – Adaptação difícil no ES	101
Tabela 12 – Condições proporcionadas pela universidade para a inclusão do estudante com NEE ...	103
Tabela 13 – Sentimento de inclusão e aspetos invocados	104
Tabela 14 – Condições especiais de avaliação referidas pelos estudantes com NEE no ES.....	107
Tabela 15 – Adaptações curriculares que os professores fazem.....	108
Tabela 16 – Adaptações da avaliação que os professores fazem mencionadas pelos estudantes	110
Tabela 17 – Aprendizagens dos estudantes sejam evidenciadas/ reconhecidas	112
Tabela 18 – Participação em atividades extracurriculares	114
Tabela 19 – Motivos para não fazer Erasmus	116
Tabela 20 – Competências desenvolvidas para adaptação ao mercado de trabalho	117
Tabela 21 – Pretensão de usufruir de parcerias ou protocolos entre a universidade e o mundo de trabalho.....	118
Tabela 22 – Considerações finais	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese das Declarações e Convenções que defendem o direito à Inclusão (Adaptado de Barbosa, 2020)	23
Figura 2 – Síntese das três dimensões da avaliação (Alves, 2022, p. 156)	46
Figura 3 – Elementos da análise de dados: Modelo interativo (adaptado de Miles & Huberman, 1994, p. 12).....	75

LISTA DE ABREVIATURAS

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Versão para Crianças e Jovens.

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior.

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem.

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação e à Inclusão.

ENE – Estudante com Necessidades Específicas.

ENEE – Estudante com Necessidades Educativas Especiais.

ES – Ensino Superior.

GTAEDES – Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior.

IES – Instituições de Ensino Superior.

ILGP – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa.

LGP – Língua Gestual Portuguesa.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAE – Perturbação de Aprendizagem Específica.

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo.

PHDA – Perturbação de Hiperatividade / Défice de Atenção.

PL2 – Português Língua Segunda.

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico.

UC – Unidade Curricular.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

UOEI – Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação.

A discriminação injusta muitas vezes piora, não melhora, com o tempo. O dinheiro gera dinheiro e a pobreza gera pobreza. A educação gera educação e a ignorância gera ignorância. Os que foram vitimizados pela história têm todas as probabilidades de voltar a sê-lo. E aqueles que a história privilegiou têm maiores probabilidades de voltarem a ser privilegiados.

Yuval Noah Harari, Sapiens: História breve da humanidade, 2023, p. 175

Quando, tempos depois, os garotos se habituaram ao aleijado, passaram a tratá-lo de igual para igual; e como por vezes precisavam de o insultar, acharam que o mais prático era chamá-lo pura e simplesmente «coixana». Mas o sexto filho do Rolhas não se habituou ao insulto tão depressa quanto era conveniente, e um dia uma das muletas voou-lhe tão certo à cabeça de um menino, que a rachou. Desde então o Rolhas teve de consertar várias vezes as muletas, não se esquecendo nunca de surrar, previamente, o garoto, por ser um desordeiro.

Vergílio Ferreira, *O sexto filho*, in Contos, 2003, pp. 99-100

INTRODUÇÃO

Numa sociedade que se quer mais solidária e inclusiva, mas que ao mesmo tempo (con)vive com pessoas vítimas de exclusão por qualquer motivo – etnia, género, orientação sexual, língua, cultura, religião, habilidade mental e física, classe e situação migratória (UNESCO, 2019; Hurst, 1993), é necessário encontrar soluções para que se viva de forma digna e saudável. Cabe à escola, muitas vezes e cada vez mais, derrubar muros, barreiras e preconceitos para que todos se sintam incluídos. A expressão romana “Ubi bene, ibi patria” resume o quão bem devemos estar num local para que o sintamos como nosso e nos sintamos como pertença a um determinado local ou grupo.

Motivações para o estudo... a caminho da inclusão

Lembro-me, muitas vezes, da minha primeira aula de Português do 9.º ano, nos anos 90, de forma clara e cristalina. O professor, baixo e com barriga proeminente, vestia uma camisa de manga curta de onde saía, brilhante e reluzente, uma pesada cruz de ouro. Após a sua apresentação e recomendações, solicitou a nossa apresentação. No final, voltou-se para nós e avaliou-nos: “Tu vais ter... 3! Tu vais ter... 4! Tu vais ter... 5! Tu vais ter 2!” E o professor, no seu sábio saber, tinha acabado de fazer a avaliação classificativa final. Apesar de sermos miúdos, ficámos indignados com o 2... só havia um colega com nível 2, o Luís (nome fictício). O Luís, que apesar de ser bem mais velho (sobretudo nessas idades é mais notório), brincava connosco, ria connosco, era companheiro, vivia feliz...

Era uma turma constituída por adolescentes de 14 / 15 anos e por um jovem de 19 anos. E era uma turma reduzida por ter um aluno de 19 anos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estava aberta a «escola para todos» e estava regulamentada a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto). Nesse mesmo regulamento, estava previsto que se uma turma tivesse um aluno com NEE, não poderia ter mais de 20 alunos para que as necessidades especiais dos alunos tivessem “atenção excecional do professor” (Artigo 9.º “Adequação na organização de classes ou turmas”). Contudo o Luís não conseguiu positiva a Português, uma vez que o professor o avaliara no primeiro dia de aulas... felizmente foi o único a fazê-lo e revelou-se, de forma negativa, a exceção em todos os níveis. A professora de Biologia, que recordo com carinho (foi minha colega 20 anos depois), tinha um cuidado muito especial com ele: dava-lhe tempo para responder, fazia-lhe perguntas mais simples durante a aula, e fazia testes

diferentes... e o Luís passou, cumpriu o currículo e concluiu o 9.º ano de escolaridade com positiva a todas as disciplinas, exceto a Português.

Testes diferentes e mais tempo para responder a perguntas simples eram realizados de forma natural... ninguém nos explicou o motivo, mas nós sabíamos que havia algo diferente, apesar de nunca nos terem elucidado. Também nunca foi motivo para nos aborrecermos o facto de ele ter uma avaliação diferenciada... penso que nem sabíamos que isso era possível. Estávamos longe desse mundo da avaliação e da nossa responsabilidade para tal. O máximo que acontecia era a “autoavaliação” onde pedíamos/ sugeríamos a “nota”, baseada no teste, que o professor nos dava, e classificava, mensurava, media, e entregava... Mas o Luís não foi avaliado, foi julgado! *Magister dixit!*¹

O docente não teve em consideração a lei em vigor na altura no ponto 2 do Artigo 5.º “Adaptações curriculares” (“As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objetivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente”) como também contemplava o Artigo 8.º “Condições especiais de avaliação” (“Consideram-se condições especiais de avaliação as seguintes alterações ao regime educativo comum: a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação; b) Forma ou meio de expressão do aluno; c) Periodicidade; d) Duração; e) Local de execução”). Como referi, o Luís não foi avaliado, não teve qualquer adaptação curricular nem foi incluído na disciplina de Português... E o termo *inclusão* já era um tema emergente.

A inclusão começa a ter relevância e notoriedade a partir dos anos 50 do século XX, com a Declaração dos Direitos Humanos, ao sustentar o direito à educação (ONU, 1948)². Nos anos 60, do século XX, os movimentos Hippie, Emancipação Feminina, o *Black Power* e as pessoas com deficiência aproveitam o momento para fazer mudanças sociais e, assim, alcançar uma sociedade mais igualitária (Ainscow & Ferreira, 2003; Florian et al., 2003), da qual todos temos de fazer parte para que haja sucesso (Oliver & Barnes, 2010). A inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais é defendida e convencionada na Declaração de Salamanca (1994) e a importância de todos os alunos³ poderem ter acesso ao ensino e, em particular, ao Ensino Superior (ES), torna-se uma problemática relevante com a *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI* (UNESCO, 1998).

¹ Este é um documento pessoal que, como defende Blumer (1982), relata a experiência “de uma pessoa que expõe a sua atividade como ser humano e como participante da vida social” (p. 82) e que Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que documentos pessoais é “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças dos indivíduos. O critério para chamar ao material escrito documentos pessoais é de que é auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências.” (p. 177). É uma forma de apresentar o trabalho de pesquisa, onde cabe alguma margem de liberdade permitida aos investigadores (Noy, 2003).

² Também a *Carta dos Direitos Fundamentais da EU* (2016), no artigo 14.º apela ao direito à educação.

³ Neste trabalho usam-se palavras no género masculino (p. ex., “os alunos”) para referência a todos os géneros para parcimónia na leitura.

Todos os jovens, e em particular aqueles com NEE, têm direito à educação e formação para adquirirem novas aprendizagens e experienciarem novas descobertas. Além disso, a formação universitária é fundamental para obter formação profissional e um emprego, sendo necessário que as universidades tenham um caráter inclusivo (Santos, 2015; Rodrigues, 2004). Incluir não é apenas deixar entrar, é necessário criar/ construir condições para que a inclusão aconteça.

A legislação para prevenir discriminação no acesso e permanência no ES a nível internacional tem vindo a ser alterada (Pino & Mortari, 2014), caminhando-se para mudanças que pressupõem ambientes inclusivos. Os estudantes com NEE são um desafio para as universidades, não só pela eliminação de barreiras arquitetónicas, como também pelo acesso a um currículo e a uma avaliação adaptados às necessidades individuais para que a aprendizagem ocorra (Morgado et al., 2016). Acresce a estes desafios, um outro que se prende com a necessidade de eliminar barreiras relacionadas com as atitudes da comunidade educativa onde se incluem as atitudes dos professores universitários (Ferreira, 2007; Gonçalves & Cardoso, 2010; Antunes et al., 2020), uma vez que, durante muito tempo e, apesar da evolução face ao modelo médico, a deficiência continuar a estar concetualizada como incapacidade e desvantagem (Martins et al., 2019).

A *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI* (UNESCO, 1998) salienta que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. A mesma Declaração expressa que são necessárias medidas para assegurar a coordenação e cooperação entre os diversos setores e dentro de cada um deles, nomeadamente, entre a educação em geral, técnica e profissional, secundária e pós-secundária, assim como entre universidades, escolas universitárias e instituições técnicas. Na mesma Declaração (UNESCO, 1998), verifica-se que os alunos podem possuir experiências e talentos, tanto individual como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações e que, uma assistência material especial e soluções educacionais, podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. As experiências universitárias, quer para os estudantes com NEE, quer para os estudantes sem NEE, contribuem para aumentar o conhecimento, desenvolver competências sociais e maximizar oportunidades de emprego e autonomia de vida (Morgado et al., 2016). As pessoas com NEE que têm qualificações ao nível do ES têm mais oportunidades de obter um emprego do que aquelas que não têm (Riddell, 2012).

As instituições de ES são responsáveis pela promoção da cidadania com o dever de dar oportunidades e incentivar uma educação para todos (Declaração de Incheon, 2015), onde todos e

cada um encontrem respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Castanho & Freitas, 2006).

O princípio da Educação Inclusiva requer das instituições escolares o reconhecimento e o encaminhamento de práticas que respondam às necessidades educacionais por meio de uma educação que garanta às pessoas com NEE o atendimento, de acordo com as suas especificidades (Garcia et al., 2011). Esta permanência no ES implica, pois, um trabalho constante (Santos et al., 2015), que fora impulsionado com a escolaridade obrigatória de 12 anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e, atualmente, numa escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com republicação na Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro), os alunos estão habilitados e incentivados a prosseguir os seus estudos no ES.

Necessidades Educativas Especiais: justificação do uso do conceito

O conceito Necessidades Educativas Especiais foi utilizado pela primeira vez no «Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People», tendo como presidente Hellen Mary Warnock (1978), conhecido como Relatório Warnock, para reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência. As conceções desenvolvidas alterariam decisivamente a visão sobre a Educação Especial no que diz respeito às respostas educativas para os alunos com NEE, nomeadamente, a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo. Mais tarde, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) adotou a designação de Necessidades Educativas Especiais, passando a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular e a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem. O conceito NEE é referido com frequência na literatura de referência e é usado como um conceito educativo, no sentido dos diferentes tipos de apoio que os alunos necessitam no seu percurso escolar. É um conceito que tem evoluído e que se centra nas condições específicas de cada aluno e no apoio de serviços específicos que podem ser necessários durante todo ou parte do seu percurso escolar, permitindo o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional (Bautista, 1993; Correia, 1999, 2003, 2005; Nielsen, 2006; UNESCO, 1994; Ferreira, 2018).

Para Correia (1999), o conceito de NEE aplica-se não só aos problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, como também às dificuldades de aprendizagem, existindo dois tipos de NEE:

permanentes e temporárias. As permanentes são aquelas que exigem que o currículo seja adaptado às características do aluno e que se mantêm ao longo do percurso escolar ou parte dele; as temporárias exigem a adaptação parcial do currículo às características do aluno, num determinado momento (Correia, 1999).

Deste modo, atendendo à especificidade do conceito NEE e numa perspetiva de o clarificar de forma mais precisa, Schalock et al. (2007) e Luckasson e Reeve (2001) destacam cinco fatores que devem ser tidos em conta na sua definição: 1) tem de ser específico referindo-se a uma identidade exclusiva; 2) deve ser usado de forma consistente por diferentes grupos de partes interessadas; 3) deve representar adequadamente o conhecimento atual e ser capaz de incorporar novos conhecimentos como os avanços científicos que ocorram; 4) deve ser sólido o suficiente na sua operacionalização para permitir a sua utilização para vários fins, incluindo definição, diagnóstico, classificação e planeamento dos apoios; e 5) deve refletir uma componente essencial de nomeação que permita comunicar valores importantes, especialmente para o grupo.

Na perspetiva de Rodrigues (2003), *necessidades educativas especiais* é uma designação que retira o estigma de “deficiência”, mas que continua a rotular os alunos com dificuldades, quando alguns alunos gostariam de passar despercebidos. É neste sentido que surge o modelo de pedagogia inclusiva (Florian & Black-Hawkins, 2011; Gale & Mills, 2013), abordagem que evita a categorização daqueles que se consideram diferentes e reconhece valor a todos os indivíduos (Moriña & Orozco, 2023).

Neste trabalho, usa-se o conceito necessidades educativas especiais (NEE), uma vez que continua a ser usado na literatura a nível internacional e nacional, na Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva e nos documentos da OCDE.

Este é um tema importante e emergente para que os alunos que saem do Ensino Secundário tenham a oportunidade de ingressar e concluir um curso no ES, apesar de haver ainda muito a ser investigado na área da Educação Inclusiva no ES (Santos et al., 2015). Segundo os autores, ainda há um reduzido número de estudantes com NEE no ES por falta de informação (Santos et al., 2015). Contudo, o número de estudantes com necessidades educativas especiais a frequentar as instituições de ES está a aumentar (Pino & Mortari, 2014; Vraşmaş, 2014; Morgado et al., 2016; Santos et al., 2022).

A inclusão é um tema que, paulatinamente, tem vindo a ser objeto de legislação. Com a publicação da Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, definem-se as bases gerais da prevenção,

habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, competindo ao Estado adotar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, afetando recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação. Para o ano letivo 2019/2020, a Portaria n.º 218-B/2019, de 15 de julho⁴, dava indicações para o Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no ES Público para Matrícula e Inscrição, nos artigos 15.º, 30.º, 36.º e 44.º, mencionando nestes as regras de admissão para o contingente especial para candidatos com deficiência⁵. O aumento do apoio e das acessibilidades tornou o acesso ao ES uma realidade mais atraente para estudantes com NEE, sendo o contingente especial para acesso ao ES um importante suporte (Santos et al., 2017).

Para Poker et al. (2018), para além da formação dos professores do ES, é necessário utilizar recursos e metodologias de ensino diferenciados, adequações ou formas alternativas de avaliação das aprendizagens de estudantes com NEE. Neste contexto, é necessário uma mudança educativa com práticas curriculares inovadoras, concretizáveis através de um paradigma de ensino e aprendizagem que faça flexibilização curricular (Alves et al., 2012). Esta mudança de paradigma só é viável pela consecução do processo de avaliação que, numa lógica interativa, transforme os processos de ensino/aprendizagem/ avaliação num espaço dialógico e emancipador, permitindo a autorregulação dos processos formativos pelos estudantes (Alves et al., 2012). A avaliação permite, pois, adequar estratégias individuais e coletivas, viabiliza uma verdadeira flexibilização e articulação do currículo, com auxílio sistemático do feedback (Alves, 2004; Alves et al., 2012).

É, então, este o cerne da problemática: existirá no ES “espaço” para dispositivos de formação inclusivos, que pressupõem flexibilidade curricular e avaliação reguladora?

Como professor de Educação Especial desde 2008, tenho acompanhado alunos com NEE. Alguns desejam e têm suporte familiar para prosseguir os estudos no ES, contudo não sabem e têm receio do que os esperará. Estes receios são, muitas vezes, corroborados pelos pais ou encarregados de educação: “Será que vão conseguir? Será que vão ser tratados como aqui? Que apoios terão? Que barreiras terão de enfrentar? Quem os vai ajudar? E se ficam longe? Na Universidade a avaliação como vai ser? Os professores terão em conta as suas especificidades?”. Perante este cenário, encetou-se por

⁴ Aprovada para o ano letivo 2020/2021, a Portaria n.º 180-B/2020, de 3 de agosto; para o ano letivo, 2021/2022, a Portaria n.º 168-D/2021, de 3 de agosto; para o ano letivo 2022/2023, a Portaria n.º 183-B/2022 de 20 de julho; para o ano letivo 2023/2024, a Portaria n.º 104/2023, de 13 de abril e os respetivos despachos de nomeação da comissão de peritos do contingente especial para candidatos com deficiência no âmbito do Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo correspondentes.

⁵ As portarias definem deficiência “Para efeitos de aplicação do presente Regulamento, considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.”

ler e desejar fazer investigação nas áreas da avaliação e da Educação Especial de estudantes com necessidades educativas especiais no ES.

Dado que há cada vez mais alunos com necessidades educativas especiais a ingressar no ES (Leyser et al., 2011; Pino & Mortari, 2014; Vraşmaş, 2014; Love et al., 2015; Hong, 2015; Morgado et al., 2016; Yssel et al., 2016), como já foi referido, os pais/ encarregados de educação dos alunos que estão no Ensino Secundário começam a ficar apreensivos de como será a vida dos seus educandos nessa etapa seguinte das suas vidas.

Até este nível de ensino, os pais estão muito presentes e sabem que a escola (professores, no geral, e professores de educação especial, em particular) está muito próxima. O problema da avaliação também está muito presente, uma vez que os alunos com NEE, numa escola inclusiva, usufruem de condições especiais de avaliação que não os impedem de continuar o mesmo currículo que os seus colegas sem necessidades educativas especiais. Muitas das barreiras arquitetónicas foram atenuadas e até suprimidas; havia o cuidado de colocar, por exemplo, os alunos com problemas motores em salas nos pisos térreos; e mesmo na mudança de escola, os pais/ encarregados de educação sabiam onde tinham de se dirigir para resolver os problemas. Mas, no ingresso ao ES, as situações mudam e complicam-se, porque os pais/ encarregados de educação não sabem o que fazer, não sabem se há barreiras arquitetónicas, angustiam-se se os seus educandos vão conseguir superar as dificuldades emocionais, arquitetónicas, e, sobretudo, académicas.

Este receio do Ensino Superior causa angústias, receios e medos.

Problemática e objetivos do estudo

Tal como se referiu anteriormente, a problemática que esteve na origem desta investigação é: existirá no Ensino Superior “espaço” para dispositivos de formação inclusivos, que pressupõem flexibilidade curricular e avaliação reguladora?

Neste contexto, o objetivo geral é estudar a perceção que os estudantes com necessidades educativas especiais têm em relação à inclusão, ao currículo e à avaliação no ES. São objetivos específicos:

- identificar constrangimentos sentidos pelos estudantes com NEE na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior;
- conhecer estratégias utilizadas para adaptação ao Ensino Superior;

- compreender a perspectiva dos estudantes com NEE sobre ambientes inclusivos no Ensino Superior;
- identificar práticas inclusivas no Ensino Superior;
- avaliar as adaptações curriculares: estratégias de abordagem dos conteúdos e avaliação das aprendizagens;
- compreender a articulação entre as adaptações e as necessidades individuais;
- conhecer as expectativas dos estudantes à saída do curso;
- conhecer parcerias para integração dos estudantes no mercado de trabalho;
- identificar o funcionamento das estruturas que, em cada universidade, interagem com os estudantes; e,
- avaliar processos de equidade.

Espera-se que os estudantes estejam e se sintam realmente incluídos e motivados para os desafios que enfrentam no ES e que, sem haver discriminação, consigam desenvolver e adquirir aprendizagens que os possam ajudar na vida pós-universidade ou no prosseguimento dos estudos académicos.

Organização

Além da introdução que se acaba de apresentar, a tese estrutura-se em 4 capítulos: revisão da literatura, opções metodológicas, apresentação e discussão dos resultados e conclusão. As referências bibliográficas, a legislação, os apêndices e os anexos encerram esta investigação.

No capítulo 1, apresenta-se o estado da arte, referindo-se os trabalhos de investigação mais recentes e relacionados com o tema em estudo. De seguida, definem-se conceitos de inclusão, desde o sentido mais lato até ao sentido mais particular e pertinente para este trabalho; currículo, abrangendo o conceito e especificando a diferenciação e flexibilização curricular; a avaliação das aprendizagens, numa perspectiva formativa e equitativa; e ensino superior, a nível internacional e a nível nacional.

No capítulo 2, metodologia, justificam-se as opções metodológicas utilizadas no estudo. Inicia-se com a fundamentação do paradigma qualitativo e as suas características, abordam-se as questões de ética e apresenta-se o conjunto de técnicas que asseguram os critérios de qualidade e rigor do estudo. Em seguida, apresenta-se o instrumento de recolha de dados, entrevista estruturada, o procedimento da recolha de dados e a técnica de análise de dados, a triangulação através das fontes.

No capítulo 3, apresentação e discussão dos dados, caracterizam-se os participantes, apresentam-se e discutem-se os resultados num formato de cruzamento e discussão, confrontando diferenças e similaridades entre os resultados e relacionando-os com o enquadramento teórico, tendo em conta os objetivos do estudo.

No último capítulo, apresentam-se as conclusões, com uma síntese dos principais resultados obtidos, em função dos objetivos traçados, salientando os contributos empíricos. Termina-se com as considerações finais, onde são apresentadas algumas limitações do estudo e, adicionalmente, são feitas recomendações para investigações futuras na área da inclusão, currículo e avaliação de estudantes com NEE no Ensino Superior.

CAPÍTULO 1: REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta o estado da arte com os estudos mais recentes e que se consideram mais relevantes, quer nacionais e quer internacionais dedicados a cada uma destas temáticas.

De seguida, apresenta-se a revisão da literatura com a explicitação e fundamentação de conceitos, desde a origem até aos aspetos mais pertinentes para o estudo, como inclusão, necessidades educativas especiais, pedagogia inclusiva e educação inclusiva; currículo, abarcando o conceito e especificando a diferenciação e flexibilização curricular; avaliação, desde a evolução do conceito à avaliação no ES; e ES, a nível internacional e a nível nacional.

1.1. Estado da arte

Quando se encetou esta demanda sobre a investigação que contemplasse avaliação no ES e estudantes com NEE, consultaram-se três bases de dados: ERIC (The Education Resources Information Center) e a *b-on* (Biblioteca do conhecimento online) e Scopus, circunscrevendo um período de 10 anos: de 2012 a 2022.

Nestas pesquisas, foram combinadas as seguintes palavras-chave “evaluation”, “assessment”, “curriculum”, “higher education”, “special needs”, “disabilities” e “inclusion”. Assim, na ERIC, houve um total de 2884 resultados; na *b-on*, 35789 resultados; e na Scopus, 1960 resultados. Ao retirar o termo “curriculum”, os resultados alteravam-se para 1906, 79227 e 456, respetivamente, ERIC, *b-on* e Scopus. Com as palavras-chave “assessment”, “curriculum”, “higher education”, “special needs” e “inclusion” obteve-se os seguintes resultados 6766, 185145 e 2034, na ERIC, *b-on* e Scopus, respetivamente. Ao retirar os termos “evaluation” e “curriculum”, às palavras-chave iniciais, os resultados alteravam-se para 6888, 216444 e 1037, respetivamente, ERIC, *b-on* e Scopus.

Com as palavras-chave “assessment”, “curriculum”, “higher education” e “inclusion”, os resultados foram 15250, 109956 e 1590, na ERIC, *b-on* e Scopus. Com as palavras-chave “assessment”, “curriculum”, “higher education” e “special needs”, obtiveram-se os resultados 4721, 310045 e 1043, na ERIC, *b-on* e Scopus. Com as palavras-chave “evaluation”, “curriculum”, “higher education”, “special needs” e “disabilities”, os resultados foram 7076, 34449 e 2139, respetivamente na ERIC, *b-on* e Scopus. Retirando a palavra-chave “inclusion”, ao total dos termos, a base de dados ERIC oferecia 4975 resultados, a *b-on*, 326893, e a Scopus, 502. De notar que o número de

resultados baixava significativamente na Scopus. Ao retirar-se a palavra-chave “Special Needs”, obtinham-se os seguintes resultados 7484, 559793 e 18418, ERIC, *b-on* e Scopus, respetivamente. Ao pesquisar os termos “assessment”, “Higher Education” e “disabilities”, encontravam-se 7484, 559739 e 18418 resultados, ERIC, *b-on* e Scopus, respetivamente. Se se mantivesse “assessment” e “Higher Education” e se acrescentasse “special needs”, os resultados seriam na ERIC de 23283, na *b-on* de 1049934 e na Scopus de 1232. Com os termos “evaluation”, “Higher Education”, “special needs” e “disabilities”, encontraram-se na ERIC 22147 resultados, na *b-on*, 290570 resultados e na Scopus, 657 resultados. Numa outra combinação de palavras-chave como “evaluation”, “assessment”, “higher education”, “special needs” e “disabilities” encontraram-se na ERIC 40285, na *b-on*, 258187 e na Scopus, 1248 resultados.

Os resultados obtidos podem ser verificados na Tabela 1.

Tabela 1

Resultados obtidos na pesquisa on-line em plataformas educativas (2012-2022)

Palavras-chave	Resultados		
	ERIC	b-on	Scopus
Evaluation; Assessment; Curriculum; Higher education; Special Needs; Disabilities; Inclusion	2884	35789	1960
Evaluation; Assessment; Higher education; Special Needs; Disabilities; Inclusion	1906	79227	456
Assessment; Curriculum; Higher education; Special Needs; Inclusion	6766	185145	2034
Assessment; Higher education; Special Needs; Disabilities; Inclusion	6888	216444	1037
Assessment; Curriculum; Higher education; Inclusion	15250	109956	1590
Assessment; Curriculum; Higher education; Special Needs	4721	310045	1043
Evaluation; Curriculum; Higher education; Special Needs; Disabilities	7076	34449	2139

Assessment; Higher education; Special Needs; Disabilities	4975	326893	502
Assessment; Higher education; Disabilities	7484	559739	18418
Assessment; Higher education; Special Needs	23283	1049934	1232
Evaluation; Higher education; Special Needs; Disabilities	22147	290570	657
Evaluation; Assessment; Higher education; Special Needs; Disabilities	40285	258187	1248

Depois de uma análise aos resumos dos artigos mais relevantes, verificou-se que estudos que relacionem Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Avaliação e Ensino Superior e, no mesmo artigo, dissertação ou tese são muito escassos. Há, no entanto, estudos nacionais e internacionais dedicados a cada uma destas temáticas, dos quais pela sua relevância para este trabalho se dará conta nesta análise.

A nível nacional, o trabalho de Borges et al. (2017), “Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior”, constata que há pouco conhecimento sobre assuntos relacionados com a diversidade e a inclusão. Esta constatação esteve na origem do estudo cujos objetivos eram analisar as conceções e atitudes dos docentes e pessoal não docente face à inclusão dos estudantes com NEE no ES e conhecer os desafios que estes atores institucionais assinalam no âmbito da inclusão. O estudo de cariz qualitativo, com recurso a entrevistas semiestruturadas, teve como amostra 18 participantes afetos a Unidades Orgânicas e serviços da Universidade do Algarve. Os guiões das entrevistas incidiram sobre as seguintes temáticas: “a inclusão em instituições do ES; as atitudes em relação à educação inclusiva; o apoio pedagógico; o processo de ensino-aprendizagem; e os obstáculos identificados” (Borges et al., 2017, p. 12). Os entrevistados salientaram que: os estudantes com NEE ainda enfrentam dificuldades e constrangimentos, quer em termos de acesso, pois existem barreiras físicas e arquitetónicas que condicionam o acesso e mobilidade na universidade, não só nos *campi* como nas salas de aula, quer em termos de condições globais para permanecer no ES; a articulação entre o Ensino Secundário e o ES e o acompanhamento nessa transição apresentam falhas, havendo falta de políticas institucionais para a inclusão no ES. Assim, é necessário eliminar barreiras arquitetónicas e fomentar atitudes mais inclusivas na comunidade académica, nomeadamente, ao nível das práticas de ensino, de aprendizagem e de

avaliação, para que a igualdade e equidade sejam asseguradas (Borges et al., 2017). Estas conclusões conduziram os autores do estudo a sugerirem legislação nacional que responda às necessidades dos estudantes com NEE, contemplando a “adequação dos serviços e recursos institucionais, as infraestruturas e acessibilidades, as questões relacionadas com a dimensão pedagógicas e a socialização e a inclusão académica e social dos ENEE” cada vez mais presentes nas IES (p. 22). Também sugerem que as Instituições de Ensino Superior (IES) apliquem o paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), para darem resposta eficaz às necessidades de todos os estudantes, independentemente, das suas origens, estilos de aprendizagem, habilidades ou necessidades.

Gonçalves e Cardoso (2010) realizaram o estudo “Perceção de barreiras da carreira: Estudo com estudantes universitários com incapacidade”, para avaliar a perceção de barreiras e de apoios ao desenvolvimento de estudantes com incapacidade no passado, presente e futuro. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada a 19 estudantes, com idades compreendidas entre os 19 e os 45 anos, a frequentar 4 Instituições de ES (Universidades de Évora, Coimbra e Lisboa e do Instituto Politécnico de Setúbal). O estudo enfatiza a importância de haver uma preparação e aconselhamento na transição do Ensino Secundário para o ES com “práticas de acolhimento e mentoria destes alunos” (p. 501). As perguntas da entrevista semiestruturada foram as seguintes (p. 497): 1) “No seu passado que barreiras teve que ultrapassar, para chegar onde está na sua carreira (curso/ profissão)?”; 2) “Atualmente que barreiras tem que ultrapassar para seguir a sua carreira (curso/ profissão)?”; 3) “No futuro que barreiras acredita que terá de ultrapassar para atingir as suas aspirações de carreira?”; 4) “Tendo em conta a sua deficiência, que barreiras à sua carreira tem encontrado ou espera vir a encontrar, como específicas dessa incapacidade, para o desenvolvimento da sua carreira?”; e 5) “Que ajudas/apoios tem beneficiado/ou espera vir a beneficiar para ultrapassar as barreiras da sua carreira?”.

Como conclusão do estudo, os autores referem que, no passado, a barreira mais referida é a discriminação, seguida de dificuldades na sala de aula, barreiras arquitetónicas, falta de preparação dos docentes, incompreensão do seu problema pelos colegas e professores e baixa autoestima. Na atualidade, as barreiras sentidas no ES são a limitação de materiais pedagógicos, as barreiras arquitetónicas, mobilidade, a incompreensão da sua incapacidade por parte dos docentes e a falta de apoio. Em relação ao futuro, os respondentes referiram as dificuldades em entrar no mundo do trabalho e a discriminação no acesso ao mundo laboral (Gonçalves & Cardoso, 2010). Os entrevistados referiram que os apoios de que beneficiaram foram de pessoas próximas, como familiares e amigos,

apoios pedagógicos, apoios sociais e apoios dados pela entidade de ES (Gonçalves & Cardoso, 2010). Os professores, contudo, parecem ter um papel relevante para os estudantes com NEE, não só pelos apoios prestados como também na sua valorização e transmissão de segurança para o seu sucesso, por isso, é importante que haja uma boa relação entre discentes e docentes (Gonçalves & Cardoso, 2010). Os autores concluem que ainda há muito a fazer nos diferentes níveis de ensino para que haja equidade no acesso à formação de estudantes com NEE. Estas barreiras estão presentes na transição do Ensino Secundário para o ES, onde “parece não existir uma preparação para a diferença e para as exigências que estes vão encontrar no ensino superior (...) parece não existir um acolhimento personalizado por parte das instituições universitárias a estes alunos” (Gonçalves & Cardoso, 2010, p. 9).

Abreu e Antunes (2011), no artigo “Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de caso no Ensino Superior”, apresentam alguns dados sobre a inclusão, a partir de uma amostra de 13 estudantes com NEE no ES, caracterizando essa população e conhecendo a perceção que têm sobre o processo de inclusão na universidade. O estudo teve um carácter qualitativo e quantitativo, recorrendo a entrevista semiestruturada e questionário. A entrevista teve como finalidades caracterizar os estudantes com NEE, conhecer a problemática e os apoios que tiveram durante o seu percurso escolar nos ensinos básico e secundário e conhecer a sua perceção no que concerne à inclusão e adaptação à Universidade numa ótica social e académica (Abreu & Antunes, 2011). As conclusões a que chegaram são: os estudantes cegos, graças às tecnologias avançadas, se os professores colocarem a informação em formato digital, têm sucesso; os estudantes com problemas motores não apresentam dificuldades, desde que não haja barreiras arquitetónicas e as salas estejam aptas a recebê-los; contudo os estudantes surdos, por terem como língua materna a Língua Gestual Portuguesa, ficam mais “esquecidos”, uma vez que a sua deficiência está menos visível e a adaptação de materiais ser mais exigente e a comunicação ser quase impossível (Abreu & Antunes, 2011).

O objetivo principal da dissertação de mestrado de Pereira (2011) era conhecer as perspetivas que os estudantes do ES têm sobre a avaliação e mais especificamente sobre os métodos de avaliação usados e qual a relação entre avaliação e aprendizagem com a implementação do Processo de Bolonha. Foram inquiridos 254 estudantes da Universidade do Minho dos cursos de Educação, Engenharia, Medicina, Educação Básica e Psicologia, através de um inquérito por questionário (Pereira, 2011). A autora concluiu que, maioritariamente, os estudantes consideram que os novos métodos de avaliação fomentam o desenvolvimento não só de novas aprendizagens como do pensamento crítico. Os estudantes mencionaram que os métodos mais usados eram as apresentações orais em grupo, os

testes e os relatórios de grupo e os menos usados eram o ensaio individual, o ensaio de grupo e os testes orais (Pereira, 2011). De um modo geral, os estudantes têm a percepção de que a avaliação se torna mais justa quando estimula a aplicação dos conhecimentos em contextos reais, desenvolve as capacidades técnicas e possibilita o desenvolvimento das competências técnicas e transversais (Pereira, 2011).

No estudo de cariz qualitativo, intitulado “Inclusão no Ensino Superior: percepções de estudantes com dislexia”, Santos et al. (2017) entrevistaram dois estudantes com dislexia, com o objetivo de analisar as experiências de estudantes universitários com dislexia e identificar os desafios enfrentados, assim como, os suportes recebidos na trajetória e permanência no ES. Conclui-se que é necessário apoio nas avaliações e mais tempo para a realização de exames; que as informações fornecidas no momento da matrícula, o apoio do gabinete pedagógico e as informações transmitidas aos professores tinham sido satisfatórias. Pontualmente, referiram a falta de apoio dos professores e a indiferença que demonstram em algumas situações em relação aos estudantes com NEE. As autoras do estudo revelam que, com o uso de estratégias adequadas e procedimentos didáticos direcionados, os estudantes podem melhorar e desenvolver as suas competências e, ainda, que é necessário haver diretrizes para apoiar os alunos com dislexia no ES.

Garcia (2017), no artigo “Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: Contributos para uma revisão sistemática da literatura”, enquadrou o direito universal à educação dos estudantes com NEE e deficiência no ES e desconstruiu a informação sobre métodos e técnicas usadas em investigação em países da União Europeia (incluindo Portugal). Desse levantamento, resultaram 39 teses de doutoramento, 574 dissertações e 10 artigos (Garcia, 2017). Os temas, apesar de abrangentes, incidem sobre inclusão e necessidades educativas especiais, integrando-se no paradigma qualitativo (Garcia, 2017).

Martins et al. (2016) apresentam o estudo qualitativo “Estudantes com NEE no Ensino Superior: A resposta institucional da Universidade do Algarve”, através de entrevistas semiestruturadas a 16 estudantes com NEE. Este estudo tem como o objetivo compreender e analisar trajetórias dos estudantes com NEE em termos de acesso e de condições globais para permanecer no ES. As autoras concluem que ainda há um longo caminho a percorrer para que a universidade seja inclusiva, nomeadamente, sensibilizar e informar sobre a temática da inclusão de estudantes com NEE; promover e proporcionar formação quer ao pessoal docente quer ao pessoal não docente; e “apostar numa ação de política interna na tentativa de mostrar aos diferentes órgãos de gestão a importância da *Igualdade para Todos*” (Martins et al., 2016, p. 54).

Martins et al. (2018), no artigo “Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university”, numa abordagem qualitativa, com 18 entrevistas semiestruturadas, discutem o conceito de inclusão e questões relacionadas com base nas perspetivas de pessoal docente e pessoal não docente. As autoras consideram que existem perceções positivas sobre a inclusão de estudantes com NEE, contudo é necessário haver mudanças. Sugerem que se aplique o DUA nos processos de ensino para todos os estudantes; se definam estratégias para garantir a participação dos estudantes com NEE, eliminando a discriminação; haja legislação que atenda às necessidades dos estudantes e não confiar nas iniciativas de boa vontade; e garanta formação para interagir com os estudantes e as suas necessidades.

O estudo qualitativo levado a cabo por Martins et al. (2019) “Vozes dos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: O que pensam? O que sentem? O que desejam?” tem por objetivo analisar o que pensam os estudantes sobre o seu processo de inclusão, o que sentem face ao seu percurso na Universidade e o que desejam face ao seu percurso académico e de vida. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a 16 estudantes com deficiência. As autoras concluem que alguns estudantes com NEE abandonam o ES por serem confrontados com dificuldades, obstáculos e constrangimentos, sendo necessário um trabalho contínuo que promova condições de inclusão e motivação, quer de professores quer do estudante. Assinalam a necessidade de “desenvolvimento de estratégias e parcerias com a comunidade que permitam a transição destes estudantes para a vida adulta e participação na vida social e económica” (p. 184). Martins et al. (2019) sugerem que o ES deve adotar o princípio da Educação para Todos à luz do paradigma do DUA, tendo por base a flexibilidade curricular, diversificação de estratégias e materiais adaptados às necessidades de todos os estudantes de modo a que todos possam aceder e demonstrar as aprendizagens de acordo com as suas preferências para as quais estão mais motivados.

A nível internacional, Bader et al. (2019)⁶ realizaram um estudo qualitativo com 128 estudantes sobre a perceção que têm do feedback formativo como parte de avaliação do portefólio em duas instituições de educação de professores na Noruega. Os autores concluem que os estudantes mostraram abertura perante o feedback feito pelos professores, nomeadamente, quando era específico e com orientações de melhoria. Em relação ao feedback feito pelos pares, os estudantes queixam-se da falta de críticas positivas. Os autores referem que este trabalho de feedback entre pares deve ser mais usado, para que o possam fazer com mais sucesso.

⁶ *Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios*

O estudo levado a cabo por Makovskaya (2022), nas Universidades do Uzbequistão e da Letónia, intitulado “Towards Sustainable Assessment in Higher Education: Teachers’ and Students’ Perspectives”, investigou a visão de professores e estudantes sobre práticas de avaliação implementadas em duas IES. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada a 21 estudantes e 13 professores da Universidade Usbeque, e 10 estudantes e 8 professores da Universidade Letã. Os resultados mostram que os estudantes consideram positivo e útil o feedback feito pelos professores, permitindo-lhes pedir esclarecimentos, uma vez que os docentes são acessíveis. Este feedback ajuda os estudantes a melhorar a qualidade dos trabalhos. Os estudantes usbeques indicaram que, com o feedback, havia uma melhor compreensão dos critérios de avaliação e melhoria das notas e os estudantes letões salientaram que os docentes ajudaram a identificar os erros, ajudando-os a evitá-los no futuro. Estes, também, apreciam o apoio e o feedback dado pelos pares, dirigindo-se a eles de forma regular. Envolver os estudantes no feedback e na autoavaliação pelos pares pode levar à autorreflexão e promover melhorias na aprendizagem. Os docentes, por seu lado, também consideram o feedback positivo.

Moriña et al. (2015) conduziram um estudo para verificarem se os professores são um facilitador ou uma barreira para os estudantes com NEE. O objetivo era verificar o papel dos professores na inclusão desses estudantes. Usaram, para tal, uma metodologia qualitativa de narrativa biográfica: numa primeira fase com discussão em grupo e entrevistas individuais orais/ escritas a 44 estudantes com NEE; e destes, numa segunda fase, 16 contaram histórias de vida particular da sua experiência na universidade (Moriña et al., 2015). Os tópicos desse trabalho são a atitude dos professores, as suas práticas na sala de aula, as adaptações curriculares e a formação do corpo docente. O estudo sugere que os estudantes com NEE apontam mais barreiras do que facilitadores no que diz respeito ao papel dos professores (Moriña et al., 2015). Os estudantes relatam ter um bom apoio dos professores, mas no espírito de boa vontade, e que esse se reflete no desempenho académico dos estudantes, contudo, em alguns casos, os professores sentem que a adaptação curricular é uma espécie de favoritismo, corroborando as conclusões do estudo de Moswela e Mukhopadhyay (2011) que indicam que estas barreiras têm um impacto no sucesso dos estudantes; há, porém, respostas mais inclusivas para os estudantes com NEE visíveis do que para aqueles com NEE invisíveis, outra barreira invocada pelos estudantes nos estudos de Moriña et al. (2015) e corroborada por estudos de Fuller et al. (2004a, 2004b) é a recusa dos professores providenciarem previamente os materiais aos estudantes, para que os discentes se possam preparar para as aulas e para os exames. Os estudantes sugerem que boas práticas educativas beneficiam todos os alunos

(Moriña et al., 2015). Deste modo, os currículos inclusivos providenciam novas oportunidades para todos os estudantes do ES. Moriña et al. (2015) referem que os estudantes participantes neste estudo têm apoio em adaptações no currículo, mais por boa vontade dos professores do que por consciência ou legislação existente. Contudo, os mesmos estudantes proferem que há situações em que os professores se recusam a alargar os prazos ou adaptar exames ou tarefas (Moriña et al., 2015). Isto corrobora os resultados de estudos anteriores realizados por Fuller et al. (2004a, 2004b), Shevlin et al. (2004), Tinklin et al. (2004), Hadjikakou e Hartas (2008) e Moswela e Mukhopadhyay (2011) que concluem que há professores que se recusam a fazer adaptações no currículo porque entendem que ao fazê-lo estão a baixar os seus padrões ou a indiciar um certo favoritismo a um determinado grupo. Moriña et al. (2015) concluem, também, que as respostas dadas pelos professores não divergem muito das dadas pelos estudantes. Os professores que tiveram formação estão mais sensíveis e mais bem informados para atenderem os estudantes nas suas necessidades. Esta formação não servirá apenas para saber como ensinar, mas também para sensibilizar estudantes das necessidades dos seus colegas (Moriña et al., 2015).

Os estudantes com NEE podem ser um desafio para a universidade, não apenas no acesso físico aos edifícios arquitetónicos, como ao acesso ao currículo, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação (Moriña et al., 2015)

Moriña et al. (2017), num estudo utilizando narrativas biográficas a 44 estudantes com NEE, numa primeira fase, e, numa segunda fase, através de uma recolha de dados através de entrevistas, cronogramas e fotografias a 16 estudantes, formularam a questão “e se conseguíssemos imaginar uma universidade ideal?”. Os autores concluíram que os estudantes solicitavam a necessidade de informação e orientação acessíveis para poderem participar na universidade em igualdade de condições, sobretudo quando iniciam os estudos universitários, evitando o abandono dos estudos; que os docentes fossem informados sobre as necessidades dos estudantes com NEE que terão nas suas salas de aula e tivessem formação para responderem às suas necessidades; a eliminação de barreiras físicas e de comunicação, tornando a universidade num espaço inclusivo para todos; e a necessidade de existir simpatia, sensibilidade e proximidade com eles, assim como espaços nas universidades para que pudessem interagir, trocar impressões e obter assistência e aconselhamento, nomeadamente, orientação para possíveis saídas profissionais.

Mais recentemente, Moriña et al. (2020), no artigo “Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability”, analisaram as necessidades de formação que os 20 professores participantes requeriam para promoverem uma Educação Inclusiva aos estudantes com NEE. Através

de abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e questionários de resposta aberta, abordaram três temas: o perfil académico da sua formação prévia; a importância e as razões dessa formação; e os conteúdos essenciais para a formação (Moriña et al., 2020). Concluíram que havia a necessidade de conceberem e implementarem políticas de formação, uma vez que os participantes mencionaram que estariam mais bem preparados e sensibilizados se tivessem recebido formação sobre a temática da deficiência. Assim, o estudo demonstrou que se exige o envolvimento de todos para que as universidades sejam inclusivas (Moriña et al., 2020).

Como já foi referido, nem sempre os temas inclusão, currículo, avaliação e ensino superior estão juntos na mesma publicação, mesmo nos estudos mais recentes. Sendo estes os principais temas que conduziram à problemática desta investigação, passar-se-á, nos itens seguintes, a fazer a revisão da literatura, problematizando os conceitos de inclusão, por ser a mais abrangente; em seguida, currículo; depois, avaliação; e, no final, ensino superior.

1.2. Inclusão

O tema da inclusão foi introduzido nos anos 50 do século XX e teve um forte impacto na educação com a Declaração de Salamanca (1994). Portugal abraça o tema da inclusão e da avaliação ao nível internacional, tendo sido realizados estudos, apesar de poucos, sobre a nossa realidade.

Até se chegar a este ponto, muito caminho teve de ser percorrido. Com a Declaração dos Direitos Humanos, que sustenta que toda a pessoa tem direito à educação (ONU, 1948) e, consequentemente, com os movimentos Hippie, Emancipação Feminina e o *Black Power* nos anos 60, as pessoas com deficiência aproveitaram o momento para fazer mudanças sociais e para alcançar uma sociedade mais igualitária (Ainscow & Ferreira, 2003; Florian et al., 2003). Com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, 1994, que proclamou a igualdade de oportunidades, sugere-se que as escolas devem ajustar-se “a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6). Na mesma Declaração, há menção às necessidades educativas especiais de “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” e que “apresentam dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

A mesma Declaração sugere que “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 sair da escola, como membros independentes e ativos das respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 34).

A inclusão de alunos com NEE em termos físicos, sociais e académicos pretende assumir que a heterogeneidade é um fator muito positivo que permite o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e profícuas (Correia, 2005). A inclusão reconhece, também, o direito dos alunos, com e sem NEE, de serem ensinados na companhia dos seus pares, reconhecendo as suas necessidades diferentes e comuns (Gerschel, 2003; Messiou et al., 2016).

A escola, entendida como um espaço para todos no processo de inclusão das crianças e jovens com NEE, permite ao aluno sentir-se não só incluído na escola, como também na comunidade (Sanches & Teodoro, 2006). Esta é a conceção de inclusão: é a escola que precisa de se adaptar aos indivíduos (César, 2012).

O princípio da Educação Inclusiva requer das instituições escolares o reconhecimento e a concretização de práticas que respondam às necessidades educacionais de todos os alunos, por meio de uma educação que garanta às pessoas com NEE o atendimento de acordo com as suas especificidades (Garcia et al., 2011). A nível internacional, a educação inclusiva, acomodando as diferenças e suprimindo as barreiras à aprendizagem, é vista “como princípio que apoia a diversidade entre todos os aprendentes” (Rodrigues et al., 2022, p. 5). A inclusão em educação é um aspeto da inclusão social (Sapon-Shevin, 2003; Booth & Ainscow, 2011), e o seu sucesso depende de todos nós (Oliver & Barnes, 2010). Esta inclusão requer uma nova maneira de pensar tendo em conta as barreiras que alguns alunos vivenciaram e que os marginalizaram, tais como currículos e métodos de avaliação inadequados, preparação e apoio dos professores inadequados e formas de ensino que não têm em conta a diversidade dos alunos (UNESCO, 2021). A inclusão depende “das estratégias que os professores adotem para assegurar que todos os alunos participem plenamente na aprendizagem durante o máximo de tempo possível” (Rose, 2003, p. 54). Basta haver um único professor que não se empenhe nos princípios da inclusão para que o processo não se desenvolva (Rose, 2003). O autor refere, ainda, que os professores de apoio garantirão o acesso dos alunos com NEE e o desenvolvimento de um sentimento de confiança na aprendizagem, sendo este um meio de inclusão crucial. Contudo, são os professores de Educação Especial aqueles que possuem conhecimentos

especializados na educação de alunos com NEE que promovem mais a prática de inclusão (Florian et al., 2003).

A aprendizagem faz-se melhor num ambiente escolar seguro, onde as necessidades sociais e emocionais estejam garantidas (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). A pandemia veio realçar que é importante o bem-estar dos discentes e dos docentes para que haja aprendizagem (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Até 1976, em Portugal, as crianças com NEE eram praticamente excluídas do ensino regular (Correia, 2005). Com o objetivo de promover “a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência”, foram criadas as *Equipas de Ensino Especial Integrado*, apesar de nem todos serem recetores desse serviço (Correia, 2005, p. 7). Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, começa a conceber-se o sistema de Educação Especial (Correia, 2005), sendo um dos objetivos assegurar “aos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” condições adequadas ao desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, aquisição da estabilidade emocional, desenvolvimento das possibilidades comunicativas, apoio na inserção familiar, escolar e social, fomento da autonomia e preparação para a vida ativa (artigo 17.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). A partir deste momento, as equipas já existentes passam a ser designadas de *Equipas de Educação Especial Integradas*, prestando “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior” (Correia, 2005, p. 7).

Com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, introduziram-se princípios e conceitos inovadores e as escolas passaram a dispor de suporte legal para organizar o seu funcionamento no que dizia respeito ao atendimento dos alunos com NEE. As novidades desta lei foram: a substituição de termos clínicos usados até então, pela terminologia pedagógica de *necessidades educativas especiais*; a abertura da escola a alunos com NEE, numa perspetiva de “escola para todos”; a responsabilização da escola pela procura de respostas educativas eficazes; o reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos filhos; e a educação das crianças com NEE num espaço o menos restritivo possível. Com este diploma legal, tornou-se possível concretizar a integração de um número significativo de alunos com NEE na classe regular em Portugal. E esta visão atual para os alunos com NEE é a de, sempre que possível, serem educados com os seus pares nos ambientes de escolas regulares (Wolger, 2003).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o sistema de educação passa a ser flexível, pautado por uma política global inclusiva, que permitia responder à diversidade de

características e necessidades de todos os alunos, originando a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso, baseada na adequação do processo educativo às necessidades dos alunos. Contudo, as medidas de Educação Especial só eram ativadas se validadas por uma avaliação por referência à CIF-CJ⁷ em que o resultado fosse o aluno apresentar limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas na comunicação, na aprendizagem, na mobilidade, na autonomia, no relacionamento interpessoal e na participação social. Assim, paradoxalmente, a implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, resultou, na verdade, na exclusão de muitas crianças do sistema de apoio da Educação Especial nas escolas. Assumia-se o pressuposto de que as escolas deveriam acionar outras medidas que tornassem a Educação Inclusiva o suficiente para responder às necessidades dos alunos que não obtinham a classificação exigida através da aplicação da CIF-CJ.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (e com a republicação da Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro) estabelece a escola inclusiva como lugar onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadores da sua plena inclusão social, concretizando o direito de cada aluno a uma Educação Inclusiva que otimize as suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo para maiores níveis de coesão social.

1.2.1. Inclusão no Ensino Superior

A inclusão de todos os alunos no ensino alarga-se a todos os ciclos e ao ES. A literatura sobre a inclusão no ES revela que as nomenclaturas possam variar entre alunos com necessidades educativas especiais (Borges et al., 2017; Antunes et al., 2020; Santos et al., 2015); alunos com deficiência (Fernandes & Almeida, 2007); necessidades educativas especiais e deficiência (Garcia, 2017); ou incapacidades (Gonçalves & Cardoso, 2010).

A importância de todos os alunos poderem ter acesso ao ensino e, em particular, ao ES, torna a temática relevante com a *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI* (UNESCO,

⁷ Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Versão para Crianças e Jovens.

1998). Portugal abraça, como já referido, o tema da inclusão e da avaliação, surgindo estudos sobre a nossa realidade. Segundo a UNESCO (1998), artigo 3.º, alínea d) “deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individual como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações”. Esta permanência no ES implica, pois, um trabalho constante (Santos et al., 2015). Provocatoriamente, Faria et al. (2011) declararam que “a Universidade não é um espaço escolar para todos, muito menos para aqueles que possuem deficiência” (p. 242).

Um dos grandes objetivos do desenvolvimento sustentável até 2030 preconiza princípios de inclusão (ONU, 2015), nomeadamente, na promoção da inclusão social, económica e política; e na garantia de igualdade de acesso à educação a todos os níveis, incluindo pessoas com deficiência e crianças em situação de vulnerabilidade, construindo e melhorando espaços físicos apropriados que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e saudáveis para todos. Na Figura 1, apresenta-se uma súmula dos compromissos afetos a convenções e declarações que têm acontecido ao longo dos anos, incluindo as referentes ao ES.

Figura 1

Síntese das Declarações e Convenções que defendem o direito à Inclusão (Adaptado de Barbosa, 2020)

Convenção / Declaração	Compromisso
Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)	“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”.
Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959)	“A criança deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua condição”.
Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989)	“A criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena (...) em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível”.
Conferência de Jomtien: Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990)	“Cada criança ou jovem deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)	“(...) As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem

adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades”.

Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI (UNESCO, 1998)	“Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações.” (artigo 3.º, alínea d))
Declaração de Dakar (ONU, 2000)	“Criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente financiados que levem à excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos”.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006),	Promoção, proteção, assim como a garantia da igualdade de direitos para as pessoas com deficiência.
Declaração de Lisboa (Ministério da Educação / Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, 2007)	Propostas elaboradas por jovens com NEE em relação aos seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para uma Educação Inclusiva de sucesso.
8th Inclusive and Supportive Education Congress (Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015, Pró-Inclusão /UK NASEN)	Promoção de sistemas educacionais equitativos.
Declaração de Incheon de Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (UNESCO, 2015)	Propõe medidas ousadas e urgentes para transformar vidas através de uma nova visão da educação. É também a origem de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS 4).
United Nations Disability Inclusion Strategy (ONU, 2019)	Estratégia para a inclusão como um dos pilares de trabalho da ONU em que os direitos da pessoa com deficiência devem ser entendidos como inalienáveis dos direitos humanos.

A UNESCO (2017), no documento “Manual para garantir a inclusão e equidade na educação”, sugere que os países devem assegurar a inclusão e a equidade nos sistemas educativos e programas, “tomar medidas de prevenção e lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, disparidade,

vulnerabilidade e desigualdade no acesso à educação, participação e conclusão, bem como nos processos de aprendizagem e resultados” (p. 7). Esta promoção da inclusão vai depender, também, das estratégias que o professor utilize para que todos os alunos participem plenamente nas oportunidades de aprendizagem por ele criadas e proporcionadas (Rose, 2003).

1.2.2. Pedagogia Inclusiva

A pedagogia inclusiva (Florian & Black-Hawkins, 2011; Gale & Mills, 2013) é uma abordagem que, evitando a categorização daqueles que se consideram diferentes, reconhece o valor de todos os indivíduos (Moriña & Orozco, 2023) e tem sido recomendada para aumentar a diversidade estudantil na sala de aula (Stentiford & Koutsouris, 2020). Moriña e Orozco (2023) acrescentam que a pedagogia inclusiva implica que as decisões tomadas quando se ensina são fundamentais, não só pelos conhecimentos profissionais, aptidões e ações dos docentes, como também por acreditarem no valor dos estudantes, da natureza do ensino e da aprendizagem e das interações sociais. Por isso, “as atitudes pedagógicas influenciam no que é feito e no como é feito” (Moriña & Orozco, 2023, p. 997). Moriña (2019, 2020) realça a importância das emoções, da afetividade e das relações. Barnes e Gaines (2015) referem que professores com atitudes positivas possibilitam um ambiente mais propício ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos e à obtenção de resultados mais positivos. Os autores ressaltam que os professores com este tipo de atitudes são aqueles que possuem mais conhecimento sobre as práticas de inclusão. Autores como Finkelstein et al. (2021) são da opinião que as atitudes dos professores podem funcionar como facilitadores ou limitadores na implementação de políticas educativas. Quando apresentam atitudes positivas em relação à inclusão, são profissionais mais disponíveis para adaptar a forma como trabalham em benefício de todos os alunos, proporcionam um ambiente saudável de aprendizagem e ensinam de acordo com as características individuais dos alunos. Por outro lado, atitudes negativas por parte de professores podem diminuir as expectativas face a alunos com NEE; concomitantemente, levam a reduzidas oportunidades de aprendizagem e a menores níveis de desempenho (Rao, 2004; Tiwari et al., 2015). Para Barnes e Gaines (2015) e Shaw (2009) nem todos os professores estão preparados para aceitar o desafio da inclusão.

Esta dificuldade deve-se à falta de condições e de recursos, por parte dos professores, para lidar com os alunos com NEE, o que cria barreiras a uma inclusão bem-sucedida (Linn, 2011). Os professores tendem a resistir às práticas de inclusão devido à falta de ferramentas essenciais para lidar com alunos com NEE, a dificuldades de colaboração entre profissionais, a deficientes infraestruturas, a

salas com poucos recursos e grande número de alunos, à pressão dos pais, a atitudes negativas entre colegas, ao medo de baixar o desempenho acadêmico da turma e a limitações financeiras (Dash, 2018; Krischler & Pit-ten Cate, 2020; Tiwari et al., 2015). Para serem inclusivos nas salas de aula, os professores, no seu dia-a-dia, têm de ultrapassar algumas dificuldades, tais como, a falta de confiança pedagógica para lidar com alunos com NEE que evidenciem alterações socioemocionais e comportamentais, e falta de recursos físicos e humanos (Shevlin et al., 2013). Weng et al. (2015) ressaltam que os professores manifestam apreensão devido à falta de recursos em sala de aula, falta de preparação e incompreensão para lidar com alunos com NEE, salientando ainda que os professores especializados estão mais familiarizados para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE. Barnes e Gaines (2015) apontam que a razão para o desgaste dos professores está associada à falta de apoio administrativo, à falta de professores especializados e à falta de formação dos professores. Segundo Ozberk et al. (2019) a formação contínua para professores deve constituir-se como uma oportunidade de aprendizagem e de valorização da diversidade.

1.2.3. Educação Inclusiva no Ensino Superior

Moriña (2017) refere que a Educação Inclusiva pode ser definida como uma abordagem educacional, propondo que todos os estudantes possam participar e ser tratados como membros valiosos dessa comunidade. Além disso, é uma filosofia e uma prática educativa que visa melhorar a aprendizagem e a participação ativa de todos os estudantes num contexto educativo comum (Moriña, 2017; Martins et al., 2018), e não apenas dos alunos e estudantes com NEE (Bahia, 2019).

A Educação Inclusiva foi desenvolvida e implementada em contextos educativos anteriores ao ES (Moriña, 2017). Segundo Weng et al. (2015) a Educação Inclusiva é benéfica para todos os alunos. Os alunos sem NEE também beneficiam das práticas da inclusão, uma vez que estas reforçam uma maior qualidade de interações entre todos e maiores oportunidades de aprendizagem conjunta acerca da diversidade (Shaw, 2009; Madriaga et al., 2010; Weng et al., 2015).

Os princípios e práticas inclusivas estão, também, nas agendas, políticas e práticas de ensino e aprendizagem nas instituições de ES, contudo há ainda um longo caminho a percorrer até se poder afirmar que se chegou à inclusão plena (Moriña, 2017), uma vez que não se pratica em muitos contextos educativos (Bahia, 2019).

A inclusão não é apenas garantir o acesso ao ES, é necessário prestar apoio adequado (Hockings et al., 2012; Quinn, 2013; Gibson, 2015; Wilson et al., 2016; Mutanga & Walker, 2015;

Mutanga, 2018; Zhang et al., 2018). Os estudantes com NEE correm um risco maior de desistir dos estudos do que os seus pares sem NEE (Jacklin et al., 2007; Wessel et al., 2009; Quinn, 2013; Lombardi et al., 2016; Mutanga, 2018). Assim, é necessário desenvolver políticas e estratégias para encorajar os estudantes a permanecer e a concluir os seus estudos (Konur, 2000, 2002; Koretz & Barton, 2004; Hutcheon & Wolbring, 2012; Abreu et al., 2012; Kent, 2015; Järkestig-Berggren et al., 2016; Melo & Martins, 2016; Moriña, 2017; Santos et al., 2018; Santos et al., 2022).

Há, por isso, um longo caminho a percorrer e a dar conhecimento sobre as oportunidades que têm os estudantes com NEE: não só informar sobre os seus direitos e os apoios oferecidos, bem como investir em políticas e financiamento para aqueles que apresentam maiores dificuldades financeiras possam prosseguir os estudos, podendo ser este um dos fatores impeditivos para o ingresso e permanência no ES (Hutcheon & Wolbring, 2012; Abreu et al., 2012; Santos et al., 2015; Melo & Martins, 2016; Martins et al., 2016; Santos et al., 2018; Santos et al., 2022). A este propósito, Madriaga et al. (2011) referem que o apoio institucional promoverá sucesso na aprendizagem.

Apesar de a universidade exercer um papel fundamental na inclusão de estudantes com NEE, ainda há um “vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas com a qualificação de seu corpo docente em propostas inclusivas” (Moreira et al., 2011, p. 140). Os autores sugerem que é necessário haver uma maior formação para os docentes do ES, ideia também corroborada por Pérez-Jorge et al. (2021). Num modelo inclusivo, os profissionais devem adquirir e aperfeiçoar as suas competências (Correia, 2005).

Uma Educação Inclusiva pode ser definida como aquela onde todos os estudantes podem aprender, participar e ser acolhidos como membros valiosos da universidade (Morgado et al., 2016), e está direcionada a todos os estudantes da comunidade (Fonseca-Janes & Omote, 2015).

Com a justificação da necessidade de autonomia do estudante, alguns docentes tratam os estudantes como se fossem investigadores, maduros e criadores, não aceitando que o processo de ensino e de aprendizagem seja da responsabilidade mútua do professor e do estudante, como um processo repartido e interativo (Rodrigues, 2004). Para o autor, a responsabilização exclusiva do estudante pela sua aprendizagem dificulta a igualdade de oportunidades. Outra dificuldade referida por Rodrigues (2004) é a organização de objetivos, conteúdos, avaliação e bibliografia das disciplinas que, impedindo a diversificação de oportunidades de aprendizagem e de avaliação, apresenta um obstáculo para a diversificação, obrigando os estudantes a ultrapassá-la de igual forma. Para garantir igualdade de oportunidades, é desejável a diferenciação de tratamento e as medidas compensatórias, para evitar desvantagens académicas (Rodrigues et al., 2007).

É preciso, também, investir na formação contínua de professores, adaptação do currículo, apoio psicopedagógico, produção e adequação de recursos pedagógicos, uma vez que é impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação (Ferreira, 2007).

1.3. Currículo⁸

Historicamente, em meados do séc. XIX na Inglaterra, as universidades destinavam-se “às mentes excelentes” que desenvolviam currículos para “formar o intelecto”; destinavam-se, inequivocamente, “mais à cabeça do que às mãos” – na verdade, a “formação da mente” era seu privilégio exclusivo” (Goodson, 2001, p. 219). Uma das características do currículo era o poder de diferenciar e estava a institucionalizar-se: no topo estavam as escolas com níveis altos de escolaridade, com um currículo clássico, que “formavam a mente” e desenvolviam ligações com as universidades, através de exames e lugares de destino; e, à medida que se descia na escolaridade, o currículo, além de mais rudimentar, era ensinado de forma mais mecânica com um pendor mais “prático” (Goodson, 2001). Assim, para Goodson (2001, p. 213), o currículo é “uma construção social”.

O currículo tem uma forte carga valorativa em função de um percurso que, apesar de recente, foi evoluindo e modificando o seu sentido, acompanhando a evolução da própria escola. Pacheco (2001) afirma que é só no século XX que o estudo do currículo atinge foros de cidadania epistemológica, sendo reconhecido como uma nova área do conhecimento educativo, tendo em Dewey, Bobbit e Tyler os principais percursos.

Antes de mais, é necessário ter em mente que o conceito é polissémico, ambíguo e abrange uma diversidade de perspetivas e intenções (Goodson, 1994). Para Contreras (1990), a origem do currículo, como campo de estudo e de investigação, não é fruto de um interesse meramente académico, mas de uma preocupação social e política para tratar e resolver necessidades e problemas educativos. Definições da palavra “currículo” não resolvem os problemas curriculares, contudo mostram perspetivas interessantes para serem vistas (Stenhouse, 1984). De acordo com Pacheco (2001), o currículo torna-se “bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda

⁸ No Dicionário Latino Português (Torrinha, 1942), *curriculum* apresenta os seguintes significados: 1. corrida; carreira. 2. Lugar onde se corre; carreira; liça; hipódromo. 3. Carro usado nos jogos do circo. 4. Categoria. || *Curriculum vitae* ou *vivendi*: espaço da vida; carreira da vida.

não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa” (p. 16). Mesmo assim, sugere o autor que algumas definições associam currículo “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p. 16).

O termo currículo surge, num primeiro momento, associado à administração científica de Taylor, inspirando uma definição de currículo “como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2000, p.11).

Para Teixeira (2004), currículo “tanto pode significar o programa estruturado de conteúdos disciplinares prescrito por alguém, como o conjunto de todas as experiências que o aluno realmente vive na escola” (p. 112). O currículo, para Rose (2003), não deve ser “visto como um fim em si mas como um contexto através do qual proporcionamos um veículo para a aprendizagem” (p. 54). O autor reforça a ideia de que um currículo eficaz é aquele que não só reconhece as diferenças de cada aluno em termos de capacidades, aptidões e necessidades como também promove uma aprendizagem cooperativa numa escola que responda a todos os alunos, permitindo que cada um deles possa realizar o seu potencial.

O currículo resulta numa seleção de um universo alargado de conhecimentos e saberes que o vai constituir (Silva, 2000). O currículo é mais do que o conhecimento, é uma identidade, uma vez que ele está intimamente ligado àquilo que somos e naquilo que nos tornamos (Silva, 2000). Selecionar um currículo, privilegiando um determinado conhecimento, é uma questão de poder, destacando uma identidade/ subjetividade como a ideal (Silva, 2000). Para Alves (2004), o currículo deve “ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível” (p. 60), apesar de se tratar de um território com diversas texturas e interações entre o pensamento dos professores, dos alunos (as suas teorias, crenças e conhecimento) e da cultura (os conteúdos, as tarefas, as tradições académicas...).

O currículo tem um significado social e político (Pacheco, 2001). Grundy (1987) afirma que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, pelo que tem de ser enquadrada e relacionada com o contexto de implementação (a escola).

Para Roldão (1999), o conceito de currículo agrega uma pluralidade de explicações e teorizações quanto ao seu processo de construção e desenvolvimento, “contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 43). Este conjunto de aprendizagens é transformado em currículo, através de um processo que permite a sua “finalização, intencionalidade,

estruturação coerente e sequência organizadora” (Roldão, 1999, p. 43), sendo cada vez mais construído e cada vez menos prescritivo.

Ainda outros autores (Stenhouse, 1984; Gimeno, 1988; Zabalza, 1998; Kemmis, 1988) aditam a plano ou programa as experiências educativas dos alunos em contexto escolar e, como dependente das condições de implementação, o propósito flexível. Ao fazê-lo, integram certas variáveis associadas a uma imprevisibilidade do contexto onde os saberes, atitudes, valores e crenças dos intervenientes valorizam as experiências e os processos de aprendizagem.

Convocando vários autores para a clarificação do conceito de currículo, Pacheco (2001) refere que o currículo “apesar das diferentes perspetivas e dos diversos dualismos, define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/aprendizagem”, acrescentando que sendo uma prática pedagógica, o currículo resulta da “interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 2001, p.20).

O currículo, contudo, não pode circunscrever-se a matérias a serem lecionadas nem a procedimentos de ensino normalizado e iguais para todos, uma vez que, e tendo em conta a complexidade social, cultural e pessoal associado ao ato pedagógico, não é possível com as mesmas regras e no mesmo local “ensinar tudo a todos” (Morgado & Pacheco, 2011, p. 43).

1.3.1. Diferenciação curricular

A par desta discussão de currículo, surge a discussão da diferenciação curricular que se inicia na década de 60 do século XX nos EUA, confrontada com públicos muito diversos num modelo organizacional inalterado e antigo (Roldão, 2003b). Nas últimas décadas do século XX, Portugal, com a massificação do ensino, e os países da Europa, que receberam novas ondas de emigração, foram confrontados com uma enorme diversidade de contextos e culturas (Roldão, 2003b, 2010). Apesar disso, os currículos são pensados para um determinado padrão-tipo de alunos, fazendo com que, numa escola de massas, muitos alunos não reúnam condições de sucesso (Pacheco et al., 2000).

Com a democratização do ensino, a escola não só se massificou como se tornou diversa e heterogénea: temos de ter em atenção que “todos os alunos são diferentes e que para cada especificidade teremos de encontrar respostas satisfatórias, congruentes com aprendizagens de

qualidade geradoras de sucesso” (Santos, 2000, p. 108). E, sendo uma escola para todos, o grande objetivo é ser “capaz de gerir a pluralidade social e cultural sem a perda da qualidade democrática, científica e pedagógica” (Afonso, 1999, p. 58).

Deste modo, diferenciação curricular, para Sousa (2010), acontece “sempre que a atuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação de forma mais adequada a cada caso, o que pode ser feito a propósito de situações que ocorrem a todo o momento nas salas de aula de forma espontânea” (p. 8). Esta diferenciação curricular é muitas vezes aplicada por muitos professores de forma mais ou menos consciente (Sousa, 2010).

Numa perspetiva de construir uma sociedade mais equitativa, é necessário haver diferenciação pedagógica, das práticas e das estratégias (Roldão & Almeida, 2018). O professor deve diligenciar o desenvolvimento e respeitar a individualidade do aluno, deve ter em conta diferenciadas formas de acesso ao conhecimento, através da conceção de práticas que promovam a inclusão (Grzona, 2014; Moriña, 2020; Moriña et al., 2020), garantindo aos alunos oportunidades de aprendizagem de acordo com o seu ritmo e com as suas necessidades (Rose, 2003).

A alteração curricular é o impulsor da inovação e do sucesso educativo (Pacheco, 2001). A gestão flexível do currículo permite uma maior liberdade de ação quer para os professores quer para as escolas, exigindo um envolvimento e responsabilidades acrescidas assim como novas formas de encarar o trabalho docente (Flores & Flores, 2000), melhorando a aprendizagem dos alunos (Flores, 2000). O trabalho flexível do currículo requer práticas colaborativas, tendo em conta as necessidades, interesses e motivações dos alunos (Flores & Flores, 2000), concorrendo para uma maior igualdade de oportunidades (Alves et al., 2012). Morgado (2000a) refere que a flexibilização se torna difícil “quando [os planos curriculares] foram concetualizados numa dinâmica de sequencialização, disciplinarização e de redução do papel substantivo do professor” (p. 100). Pacheco et al. (2000) referem que um currículo homogéneo com uma “prática repetitiva, estandardizada, objetivamente alheia à diversidade cultural e intelectual” leva a que sejam excluídos da escola “grupos sociais particulares como pessoas que, pelas suas características genéticas, entre outras intelectivas, se não compatibilizem com essas condições de homogeneização e estandardização”, acrescentando que “a escola é homogénea nas intenções e diferenciadora na prática” (p. 393).

Morgado (2000b) acrescenta que o currículo, como um instrumento de prática pedagógica por excelência, se torna num “ponto central de referência para melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar” (p. 172).

Para Beane (2000) é necessário que haja coerência no currículo para que alunos e professores beneficiem das experiências de aprendizagem, reconhecendo a diversidade. E esta diversidade é entendida como uma variedade de caminhos que não conduzem nem à discriminação nem à desigualdade, sendo a ideal para qualquer sistema educativo democrático que deseja preservar a escola pública para todos (Pacheco, 2000).

Existe diferenciação curricular quando um professor questiona um aluno com características específicas, para promover determinada aprendizagem; quando, numa prova, o professor, numa lógica de avaliação formativa, ajuda os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, procurando as causas dos erros cometidos e procurando soluções para que as aprendizagens sejam conseguidas (Sousa, 2010). Sousa (2010) entende que diferenciação curricular é “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p. 10), adotando uma conceção inclusiva de diferenciação curricular.

Para que a escola tome como paradigma a diversidade, é necessário que a prática de ensinar evolua, examinando, analisando, avaliando e ajustando o modo como se organiza o ensino de modo a existir um verdadeiro sucesso de aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos (Roldão, 2003b). A autora (2010, p. 239) identifica três princípios que, implementados, darão uma resposta curricular às necessidades das sociedades atuais:

- assunção clara de que o currículo se dirige a necessidades sociais de aprendizagem comuns – há que garanti-las a todos: princípio da equidade.
- perceção de que diferenciação não é “desigualização” de metas; situa-se antes no plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens de todos, pelo que há que aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didático e a organização do desenvolvimento do currículo: princípio da qualidade da ação.
- reconhecimento de que o (não) impacto das políticas e do discurso curricular prende-se sobretudo com a cultura da escola e dos docentes, historicamente consolidada – há que investir na mudança dessas culturas, no interior da escola, em colaboração com a comunidade científica: princípio da transformação estruturante.

Para Roldão (2003b), “o currículo e a estrutura organizacional do trabalho de ensinar e aprender (...) são a zona de ação, poder e responsabilidade da escola.” (p. 158).

Opta-se, deste modo, por uma investigação curricular numa perspetiva cognitiva/ humanista que tem como prioridades “motivação dos alunos; organização dos modelos e métodos de ensino; organização dos recursos e materiais didáticos; aferição de critérios e parâmetros de avaliação; estruturação de conteúdos”, onde se valorizam as estruturas cognitivas no processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2001, p. 47).

O currículo inclusivo para o Gabinete Internacional de Educação da UNESCO (2019) é aquele que tem em consideração e atende as diferentes necessidades, experiências, interesses e características pessoais de todos os alunos. A UNESCO (2020) apela aos vários desafios que esta definição acarreta, nomeadamente, tensões políticas ao que a sociedade deseja alcançar com a educação; desafios que garantam a flexibilidade para servir todos os contextos e necessidades sem segregar os alunos; e garantir que o currículo sirva a equidade, garantindo que nenhum aluno fique para trás. Quando existe equidade no modo como os alunos são tratados, “cada um deles terá maiores oportunidades de tirar partido possível daquilo que a escola tem para oferecer, segundo as suas necessidades próprias” (Gerschel, 2003, p. 95). Alves et al. (2020) referem que⁹ “se as escolas são encorajadas a ser inclusivas, mas existe um currículo prescritivo que impede os professores de adaptar os conteúdos, as abordagens pedagógicas ou a avaliação às diferentes características e necessidades dos alunos, então o paradoxo resultante pode impedir uma verdadeira inclusão.” (p. 282).

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é fundamental que as decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas, uma vez que estas têm conhecimento das respostas adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos. Não menos importante, a escola deve pensar e gerir o currículo de forma flexível, de modo a que todos os seus alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho). Rose (2003) sugere que os docentes dediquem tempo a pensar nos métodos de ensino, correspondentes à disciplina e às necessidades especiais dos alunos, para que estes possam aceder eficazmente ao currículo. De outro modo, a escola passa a ser um local promotor de desigualdades.

1.3.2. Currículo no Ensino Superior

⁹ “If schools are encouraged to be inclusive, but there is a prescriptive curriculum that does not allow teachers to adapt contents, pedagogical approaches, or assessment to different student characteristics and needs, then the resulting paradox can prevent genuine inclusiveness.” (Original)

No Ensino Superior, havendo um aumento do número de estudantes há, naturalmente, um empobrecimento da relação entre os docentes e os estudantes (Gomes, 2023).

No âmbito do ES, o currículo será, desejavelmente, “entendido como uma proposta de trabalho aberta que ganha sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem no seio da instituição educativa e que os professores e os estudantes se assumam como decisores curriculares” (Alves et al., 2012, p. 960), sendo que com o Processo de Bolonha passou a encarar-se o ensino, a aprendizagem e a avaliação de uma nova forma (Barreira et al., 2017).

Os estudantes com NEE são um desafio para as universidades, não só pela eliminação de barreiras arquitetónicas, como também pelo acesso mais amplo a um currículo, à aprendizagem e à avaliação (Shaw, 2009; Morgado et al., 2016). É necessário haver diferenciação, flexibilidade e criatividade para que haja inclusão e os estudantes possam cumprir um currículo para finalizar os seus ciclos de estudos num ambiente que se deseja transformador (Alves et al., 2012; Bahia, 2019). Bahia (2019) acrescenta que a “implementação de estratégias criativas e flexíveis fundamentadas permitem aos professores e pares lidarem com a diversidade de estudantes na sala de aula” (p. 122).

Para Schwab (1969), “a corrente de insatisfação e mal-estar acerca dos currículos universitários é profunda e ultrapassa em muito as fronteiras do grupo de protesto altamente audível. Há muito bons alunos que registam e formulam os pontos fracos dos currículos de forma discreta e não perturbadora (até agora). Há muitos mais que notam com desconforto, mas que se calam em virtude de se condicionarem ao conformismo ou devido à ansiedade suscitada pelos riscos do protesto”¹⁰ (p. 4).

O currículo abarca não só a planificação como o resultado da sua implementação, incluindo o que não está previsto e o que não é expressamente afirmado ou reconhecido, ou seja, entende-se currículo como os objetivos a atingir, englobando atividades, métodos e meios de ensino e aprendizagem e processos de avaliação dos alunos (Rodrigues, 2003).

A avaliação também é currículo, e Lima (2011) acrescenta “seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular ou para a sua manutenção e controlo, seja ainda afetando os processos de gestão curricular, os modelos didáticos e, em geral, a prática pedagógica de professores e alunos” (p. 73). O autor refere que se admite que o currículo dos estabelecimentos escolares seja influenciado por políticas e práticas de avaliação e “pelas conceções organizacionais de escola mais congruentes com a tese de um crescente fenómeno de hiperburocratização da avaliação: conceções

¹⁰ “the current of dissatisfaction and uneasiness about college curriculums runs deep, and well beyond the borders of the highly audible protest group. There are very good students who note and formulate weaknesses of the curriculum quietly instead of disruptively (so far). There are many more who note uneasily but are silent by virtue of conditioning to conformity or because of the anxiety roused by the risks of protest.” (Original)

formalistas, racionalistas e mecanicistas de organização escolar” (Lima, 2011, p. 73). Apresenta, portanto, uma visão utilitarista da avaliação, orientada para a produtividade e controlo. Acrescenta o autor que esta visão da avaliação se baseia no cálculo e na mensuração dos resultados, desvalorizando os processos mais difíceis de contabilizar, e favorecendo “a padronização, as modalidades externas e a quantificação, defendendo a exterioridade e a distância dos agentes avaliadores e das agendas de avaliação” (Lima, 2011, p. 80).

O currículo deve fundamentar-se numa contextualização social, histórica e autobiográfica, sendo que o objetivo do trabalho pedagógico não pode concentrar-se em melhorar os resultados de exames padronizados nem o sucesso dos alunos na sala de aula (Pinar, 1989, 2007). Assim, “o conceito mais corrente de currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados” (Pacheco, 2001, p. 37). Para Pinar (2007) o currículo escolar “comunica o que escolhemos lembrar do nosso passado, o que acreditamos em relação ao presente, o que esperamos para o futuro” (p. 42).

Uma política educativa “inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado” (D’Hainaut, 1980, p. 42).

O tema da avaliação, integrada no currículo, é abordado no ponto seguinte.

1.4. Avaliação

A avaliação, ao longo dos últimos anos, tem adquirido uma grande variedade de significados e isso é fruto da evolução da sociedade, como alterações económicas, sociais, políticas e culturais, originando conceções de educação diversas, modelos de ensino e aprendizagem diferentes e abordagens de avaliação discordantes (Alves, 2004). Nesta linha, Sobrinho (2003) refere que é “praticamente impossível dar conta de todas as dimensões da avaliação, tantos são os conceitos que a identificam e os âmbitos nos quais se aplica” (p. 53).

O ato de avaliar é algo intrínseco aos humanos, que fazem juízos de valor e tomam posições perante o mundo que os rodeia de uma forma consciente ou inconsciente (Alves, 2004). Esse mesmo ato de avaliar está implícito no nosso dia-a-dia, contudo é necessário refletir sobre o que se vai avaliar, quem avaliar, porquê avaliar e como avaliar (Alves, 2004). Apesar de estar presente em todas as

atividades e em todos os contextos humanos é no ambiente escolar que ele se destaca, nomeadamente, na avaliação das aprendizagens (Alves, 2004). A avaliação emerge, assim, “como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem (Alves, 2004, p. 11). Deste modo, seria importante que quem avalia conheça e ponha em prática técnicas de avaliação e a aplique de forma adequada nos diferentes contextos (Stufflebeam & Shinkfield, 1987; Pereira & Flores, 2012).

O conceito de avaliação tem oscilado entre variados pontos de vista, uns mais naturalistas como defendido por Guba e Lincoln (1991), outros mais focalizados na perspetiva de Patton ou ainda de meta livre apresentada por Scriven segundo Stufflebeam e Shinkfield (2007). Inspirando-se nas ideias progressistas de gestão científica, Tyler (1994) propôs o primeiro método de avaliação curricular, no qual a avaliação era usada para medir a qualidade dos currículos, a partir de objetivos previamente definidos. A base epistemológica da avaliação Tyleriana, inserida no paradigma positivista da modernidade, ficou conhecida pela teoria dos objetivos, a qual assenta numa “[...] conceção de mundo, de atitude, de modo de pensar que se relaciona com a gestão” (Bonniol & Vial, 2001, p. 109). A avaliação educacional de Tyler é demasiado objetiva, uma vez que visa determinar em que medida os objetivos foram ou não atingidos, colhendo como principal crítica o facto deste tipo de avaliação se focalizar apenas no produto, o que constitui uma grande limitação, pois não valoriza o desenrolar do processo, nem permite introduzir os ajustes necessários, em tempo útil, para a melhoria.

Por oposição a esta perspetiva quantitativa e experimental, emerge o paradigma pós-positivista ou naturalista de Guba e Lincoln (Fernandes, 1998), em que o currículo é entendido como um processo onde se desenvolvem interações entre os intervenientes, com o objetivo de dar sentido ao meio natural e social onde decorre a avaliação. Entra-se, deste modo, numa abordagem qualitativa e holística que engloba as interações entre os atores sociais e o contexto. Para Guba e Lincoln (1991), a avaliação é uma construção mental humana que sofre evolução ao longo do tempo, pelo que, determiná-la numa definição não faz sentido, nem deve constituir um problema: “evaluation to be human mental constructions, whose correspondence to some “reality” is not and cannot be an issue” (Guba & Lincoln, 1991, p. 21).

O tema da avaliação das aprendizagens tem sido objeto de muita produção científica, com mais ênfase a partir do século XIX. O ato de avaliar assume um estatuto privilegiado no contexto escolar na avaliação das aprendizagens (Alves, 2004). Contudo, a avaliação educacional surge por volta do século XVII, com o aparecimento dos colégios (Perrenoud, 1999). O conceito de avaliação foi evoluindo com a própria sociedade (Alves, 2004) e está sujeito a conjunturas políticas, sociais,

económicas e acontecimentos históricos (Afonso, 1998). Assim, Pacheco (2001) considera que a avaliação “deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam.” (p. 128). É neste sentido que a avaliação é um “fator de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder” (Alves & Machado, 2008, p. 11). Assim, a avaliação é um instrumento de política nacional (Sobrinho, 2003). Entre outros objetivos ou funções, a avaliação pode ser usada para uma prestação de contas (como ato de justificação e explicação do se fez, como se fez e por que se fez) e de responsabilização (Afonso, 2011).

Para Tyler (1976), a avaliação consiste, através do currículo e do ensino, em determinar em que medida os objetivos são, ou não, cumpridos. Contudo, tal como argumenta Hadji (1993), os objetivos são definidos pelos responsáveis do currículo e da formação, limitando-se a avaliação a observar os resultados, através de instrumentos “pré-estabelecidos”. Para Hadji (2001), a avaliação “é uma operação de leitura orientada da realidade” (p. 130) sendo extremamente importante, sobretudo, pelas suas consequências: a construção de um destino escolar de sucesso ou fracasso.

Para Stufflebeam (1980), a avaliação é um processo em que se delimitam, se obtêm e se fornecem informações necessárias “que permitam julgar decisões possíveis” (p. XXVI), ou seja, o importante é a produção de informação útil para quem decide. A avaliação, porém, é um utensílio de mudança (Parent et al., 2011). Lesne (1984) considera que “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser objetivo perseguido, etc.)” (p. 132). O autor acrescenta que avaliar é confrontar o real e o ideal, que é “composto por normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma atitude, ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido” (Lesne, 1984, p. 132). Por seu turno, Cardinet (1986) considera que a avaliação “é um processo que observa e interpreta os efeitos produzidos pelo ensino, tendo como pressuposto a orientação das decisões necessárias a um bom funcionamento da escola” (p. 13). Para Pacheco (2001), a avaliação é “um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de toma de decisões seja qual for a perspectiva que adotarmos” (p. 129). Para Alves (2004), a avaliação “é uma atividade natural do ser humano que, constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca” (p. 11).

Alves e Machado (2011) e Machado (2007) agregam as grandes perspectivas de avaliação em duas metanarrativas: a de controlo e a de emancipação. A metanarrativa de controlo sustenta uma

visão tecnicista do currículo, com influências das correntes psicológicas behavioristas, pressupondo que, ao longo de uma série de decisões, o “currículo não deve ser reconstruído e recontextualizado” e a avaliação segue uma “lógica de conformidade normativa e prescritiva” (Alves & Machado, 2011, p. 62). Esta metanarrativa tem vindo a robustecer os discursos políticos neoliberais e conservadores, tentando mostrar que a avaliação é de qualidade, quando, na realidade, é uma visão gerencialista, privilegiando “uma abordagem comparativa, normativa e hierarquizante das excelências” (Alves & Machado, 2011, p. 63). Nesta abordagem, o professor tem um papel atestador e o aluno um papel passivo (Alves & Machado, 2011). Para Popkewitz (1992), numa perspectiva neoliberal, a avaliação é uma “estratégia estatal que aparece como parte da produção de ideias num campo social”, “forma parte da regulação, controlo e governo do Estado” e “serve propósitos de ‘policiamento’, quer a vejamos como parte do nobre objetivo e desejo daqueles que tentam melhorar a escola, quer a consideremos parte do lado mais negro da regulação social” (pp. 95-97). Trata-se de uma avaliação tecnocrática, que transmite a sensação de que aquilo que se mede é verdadeiro e corresponde à realidade objetiva, quando é na realidade uma construção social, baseando-se no cálculo e na mensuração dos resultados (Lima, 2011). Lima (2011) acrescenta que este modelo de avaliação “favorece a padronização, as modalidades externas e a quantificação, defendendo a exterioridade e a distância dos agentes avaliadores e das agendas de avaliação” (p. 80).

Numa perspectiva de mais interioridade, a metanarrativa de emancipação sustenta uma conceção socioconstrutivista da aprendizagem e uma perspectiva reconcetualista, foca-se no formando e na sua experiência e pressupõe um “contexto de decisão curricular fortemente interpretador/problematizador, baseado numa reflexão permanente” (Alves & Machado, 2011, p. 63), favorecendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas e praxeológicas do aprendente. Os docentes são reflexivos, assumindo-se como investigadores educacionais e facilitando o desenvolvimento autónomo e crítico dos alunos (Alves & Machado, 2011). Nesta abordagem, caminha-se, por um lado, para “uma redefinição e consequente desenvolvimento de uma perspectiva teórica que enfrente a natureza da crise da escola e gere novas práticas de trabalho e de formação de professores e, por outro lado, uma articulação dos aspetos políticos e pedagógicos, de forma a tornar o ensino mais político e a política mais pedagógica, pressupostos que conduzirão o aluno à assunção do papel de ator na aquisição das suas aprendizagens escolares” (Alves & Machado, 2011, p. 63). A avaliação, nesta perspectiva, pressupõe uma diferenciação para uma individualização dos percursos de formação, dado que o docente deverá ter em conta os contextos em que os alunos se inserem para garantirem o saber e o saber-fazer através de uma construção significativa (Alves & Machado, 2011).

1.4.1. Evolução da avaliação

Tal como aconteceu a nível concetual, também as práticas de avaliação foram evoluindo desde finais do século XIX até aos nossos dias (Santos & Alves, 2015). Numa primeira fase, avaliar e medir eram sinónimos: os testes mediam com rigor as aprendizagens dos alunos; numa segunda fase, a avaliação estava centrada nos objetivos; numa terceira fase, a avaliação fornecia um juízo sobre o que era avaliado e estabelecia-se pela primeira vez a diferença entre avaliação sumativa e formativa, esta atuando de forma a regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades do aluno, investindo-se na construção de instrumentos de avaliação que testavam o que era importante; e numa quarta fase, a avaliação devia conduzir a discursos consensuais sobre o seu objeto, responsabilizando, também, os avaliados pelo seu percurso (Santos & Alves, 2015).

Sobrinho (2003) descreve cinco fases, tendo em conta a divisão de Stufflebeam e Shinkfield (1987) da seguinte maneira:

- a primeira fase, denominada de *primeiro período da avaliação*, ou de pré-Tyler, inserida no paradigma positivista, vai dos últimos anos do século XIX até às primeiras três décadas do século XX, limitando-se a procedimentos técnicos de aprendizagem e de descrição do rendimento do aprendente;
- a segunda fase surgiu em 1934, denominada por Tyler de *avaliação educacional*, em linha com o paradigma da racionalização científica, caracterizada por uma pedagogia por objetivos, intimamente ligada com a ideologia utilitarista. O processo de desenvolvimento curricular tem em conta os objetivos previamente formulados. Nesta fase, a avaliação passa a ter um papel de regulação do conhecimento e das formas como é adquirido, assim como a definir comportamentos desejados com a aplicação de prémios ou sanções mediante os resultados. O papel essencial é averiguar se os objetivos delineados estão a ser atingidos, quer pelo currículo, quer pelas práticas pedagógicas;
- *Inocência* é nome que Stufflebeam e Shinkfield (1987) atribuem ao período que vai de 1946 a 1957. Este período caracteriza-se, não só por um descrédito da avaliação, como da educação em geral. A sociedade não parecia ter grande interesse em formar professores competentes, em solucionar as necessidades dos menos privilegiados, nem em identificar e resolver os problemas do sistema educativo;

- a quarta fase, a do *realismo*, vai de 1958 a 1972, insere-se num paradigma mais naturalista, uma vez que não só se avaliam alunos, como também professores, escolas, conteúdos, metodologias e estratégias de ensino. Nesta fase, o contributo de Scriven (1967) foi importante, na medida em que fez a distinção entre avaliação sumativa, que se realiza terminado um processo para que se verifiquem os resultados, e avaliação formativa, que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações (Sobrinho, 2003);
- na quinta fase, o *período do profissionalismo*, iniciou-se aproximadamente em 1973 e sustenta-se no paradigma qualitativo, pondo em questão o paradigma científico positivista. A noção de aprendizagem altera-se para uma construção de significados, implicando os próprios participantes. O currículo passa a ser concebido como um projeto pedagógico e a avaliação procura, não só dar conta da multiplicidade de significações, como também passa a usar uma pluralidade de metodologias.

A avaliação transforma-se numa ação feita por pessoas e para pessoas, cujo principal objetivo é encontrar respostas em situação dinâmica (Santos & Alves, 2015). Assim, o avaliador e o avaliado são agentes de mudança, colaborando, discutindo e negociando o ato avaliativo, que deve estar sempre integrado no processo de ensino e aprendizagem (Santos & Alves, 2015).

1.4.2. Paradigmas e modalidades de avaliação

A partir de Rodrigues (1998) e Alves (2004), as perspetivas de avaliação, que se têm vindo a problematizar, inserem-se em três paradigmas: objetivista, subjetivista e crítico:

- o paradigma objetivista ou a perspetiva técnica da avaliação assenta numa orientação curricular de influência behaviorista e traduz-se em observar desempenhos nos alunos no final da aprendizagem, não tendo em conta os contextos e as características dos formandos e os princípios que orientam o currículo;
- o paradigma subjetivista ou a perspetiva prática da avaliação dá ênfase à experiência como a fonte de conhecimento e como meio para aprender a ensinar. O processo formativo decorre da observação e contacto direto com a prática profissional (Damas & De Ketele, 1985; Alves 2004), encarando o docente como um prático e constituindo o formando a “*fonte do referencial de avaliação*”, assistindo-lhe também o direito de participar na *organização, gestão, execução e controlo* do dispositivo e do processo de avaliação” (Rodrigues, 1998, p. 76). Neste

paradigma, a avaliação assume a função reguladora, de acompanhamento e de autocontrole, sendo que a escola, o ensino, a formação e a pedagogia se centram no aluno (Alves, 2004);

- o paradigma crítico ou a perspectiva dialética e crítica da avaliação “reclama uma postura emancipadora da avaliação, pois os comportamentos e ações sociais não são tomados como completamente dependentes das pessoas, das suas intenções e concepções” (Alves, 2004, p. 42).

Estes diferentes pontos de vista sobre a avaliação da aprendizagem evidenciam diferentes concepções e práticas sobre a forma de validar determinadas competências e conhecimentos. Assim, os alunos aprendem da forma como são avaliados, deixando “transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem” (Alves, 2004, p. 43).

Para avaliar é necessário que aquele que emite um juízo de valor explicita normas e critérios, fundamentando a qualidade da performance escolar do aluno (Alves, 2004), uma vez que “o ato de avaliação é um ato de ‘leitura’ de uma realidade observável, que aqui se realiza com uma grelha predeterminada, e leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados” (Hadj, 1993, p. 31). Esta grelha orienta o olhar do docente e permite determinar as suas escolhas curriculares (Alves, 2004), assim como a modalidade de avaliação que privilegia no processo de ensino-aprendizagem, tema que se trata nos itens seguintes.

1.4.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa visa validar um conjunto de aquisições feitas pelo aluno, após uma ou várias sequências de aprendizagem, ao longo de um período de tempo (Alves, 2002). Esta modalidade de avaliação permite ao professor certificar as aprendizagens e averiguar se os objetivos intermédios ou terminais foram atingidos; aos pais informar sobre os resultados escolares dos seus educandos com notas; às instituições educativas certificar, atribuir um diploma e distinguir os alunos entre si; e aos alunos informá-los sobre o seu nível de desempenho escolar num determinado período (Alves, 2002). Esta modalidade está muito centrada no resultado da aprendizagem e tem uma função de controlo, pontual ou terminal, estando submetida a uma exigência de validade, fidelidade e equidade (Bloom et al., 1971). É uma avaliação *tradicional* que finaliza uma fase de aprendizagem através da verificação de conhecimentos, rejeitando os erros (Scriven, 1967).

Pode-se distinguir dois tipos de avaliação sumativa: a normativa e a criterial. A avaliação sumativa normativa é aquela que recorre aos testes e exames para classificar os alunos, tendo em conta um quadro de cotação nacional em relação a uma norma estatística (Alves, 2002). Esta modalidade de avaliação baseia-se em objetivos fixados pelos docentes, tendo em conta a população escolar com que se depara. Os critérios aqui são internos e escolhidos de forma pertinente pelos avaliadores com o intuito de diferenciar os desempenhos a atingir pelos alunos. O problema nesta modalidade é que não existem desempenhos numerados (Perrenoud, 2003) e os índices numéricos não são suficientes para transmitir as competências dos alunos (Alves, 2002). Por outro lado, a avaliação sumativa criterial força o professor a esclarecer os critérios com os quais se apoia para avaliar os alunos. Os critérios, por ser turno, podem ser quantitativos – resultados obtidos pelos alunos num determinado teste – ou qualitativos – através do nível de compreensão e de participação – que podem refletir não só o nível do aluno, como também o nível da turma (ambiente de trabalho, por exemplo) (Alves, 2002).

Para além dos objetivos e critérios, também existem os meios e os utensílios para certificar as aprendizagens. Dos utensílios que se podem usar, que podem ir desde a observação a instrumentos, podem destacar-se os seguintes: apreciação global do nível dos alunos; grelhas de escalas comportamentais, que correspondam a níveis de conhecimento; testes; trabalhos de grupo e individuais; trabalhos de pesquisa. Para Alves (2002), estes utensílios, além de serem inovadores em matéria de avaliação sumativa e minimizarem o caráter subjetivo da avaliação, apresentam as seguintes vantagens: “organizam as etapas de aprendizagem, fornecendo orientações ao aluno de forma pontual (avaliação de etapa) ou terminal; contribuem para a decisão da classificação; indicam, em parte, os saberes que o professor deseja validar no fim do ciclo de aprendizagem ou da escolaridade; e interpelam a relação avaliação-conteúdos do ensino” (p. 142).

A avaliação sumativa, contudo, tem por base os testes que estão sob controlo do docente, respondendo a uma lógica certificativa. Existe, no entanto, outra lógica a propósito de avaliação pedagógica que é a regulação das aprendizagens, função da avaliação formativa.

1.4.4. Avaliação Formativa

Para Bloom et al. (1971), a avaliação formativa fornece um feedback duplo, ao professor e ao aluno, relativamente ao progresso deste numa determinada unidade de ensino, de modo a identificar as suas dificuldades e procurar soluções para as superar. Esta avaliação pode ter lugar sempre que o

professor achar conveniente, uma vez que pretende determinar “a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução” (Ribeiro, 1989, p. 84). Existem três etapas que caracterizam a avaliação formativa: recolha de informações sobre os progressos e dificuldades dos alunos; interpretação dessas informações e diagnóstico da origem das dificuldades sentidas; e a adaptação de atividades de ensino e aprendizagem, tentando diversificar e flexibilizar estratégias pedagógicas, de modo a responder à especificidade de cada aluno (Allal, 1986; Abrecht, 1994). Deste modo, a avaliação deixa de significar apenas medir e validar competências no final de um determinado período de tempo e passa a acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, valorizando-o pelos progressos efetuados (Alves, 2004; Abrecht, 1994). Para Alves (2004), o aluno deve ser informado, o maior número de vezes possível, sobre o que aprendeu e ser orientado sobre o que ainda lhe falta aprender para atingir determinado nível.

Scriven (1967) fez a distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa, sendo a avaliação formativa aquela que enfatiza o acompanhamento do trabalho e desenvolvimento dos alunos, associada ao ensino diferenciado. Esta avaliação pretende-se reguladora das atividades de ensino e de aprendizagem, quer adequando a didática às dificuldades sentidas aquando do diagnóstico, quer indicando ao aluno o que já aprendeu e as dificuldades que terá de superar – reconhecendo e corrigindo os erros (Alves, 2002, 2004). Esta modalidade de avaliação pressupõe as seguintes etapas de operacionalização: i) recolha de informação das dificuldades e dos progressos dos alunos; ii) interpretação das informações obtidas e diagnóstico da origem dessas dificuldades manifestadas pelo aluno; iii) adaptação de atividades para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem do aluno face às informações recolhidas (Alves, 2004).

Em síntese, poder-se-á afirmar que se operacionaliza a avaliação formativa a partir de três conceitualizações, a saber:

- a conceção behaviorista da avaliação formativa traduz uma pedagogia por objetivos, decompondo-os em objetivos menores hierarquizados para demarcar as aprendizagens (Alves, 2004);
- a conceção cognitivista da avaliação formativa interessa-se pelo funcionamento cognitivo do aluno, mediante uma determinada atividade proposta, adquirindo o erro um estatuto didático, uma vez que fornece ao professor informações que lhe permitem compreender as dificuldades sentidas pelos alunos e adaptar as atividades (Alves, 2004);
- a conceção diagnóstica da avaliação formativa esforça-se para diagnosticar/ detetar, de forma o mais precisa possível, as dificuldades dos alunos, para que, desse modo, se possa compreender os seus erros e possibilitar ultrapassá-los (Hadji, 1993). Emite-se um diagnóstico sobre o

desempenho dos alunos, aferindo as suas dificuldades e orientando-os para novas estratégias. Aqui, o erro não é entendido como uma “falha ou lacuna a preencher, mas como uma inadaptação momentânea face a uma situação nova” (Alves, 2004, p. 65). Assim, não se aborda, na linha de Alves (2002, 2004) a avaliação diagnóstica como uma modalidade de avaliação, dado que os resultados da diagnose que deverá ser feita com regularidade, é um requisito fundamental para uma regulação das aprendizagens e integração da avaliação no processo de desenvolvimento curricular.

A avaliação formativa integrada no processo de aprendizagem pretende-se reguladora, cujo objetivo é ajustar a pedagogia à génese das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico (Alves, 2004). Allal (1988) distingue regulação interativa e regulação diferenciada. Na regulação interativa, a regulação está integrada na situação de aprendizagem ao longo do seu progresso, isto é, a adaptação da atividade de aprendizagem do aluno resulta das suas interações com o professor, com os pares e com o material didático (Allal, 1988). Na regulação diferenciada, o professor ajusta as situações pedagógicas à evolução do aluno, com o intuito de superar as dificuldades e corrigir os erros (Allal, 1988). Este ajuste de situações didáticas ao nível dos alunos implica diferenciar as tarefas tendo em conta o que foi diagnosticado para cada um deles (Alves, 2004).

1.4.5. Avaliação Formadora

Esta modalidade de avaliação vem definir melhor os papéis do professor e do aluno ao nível da regulação das aprendizagens e da construção dos critérios de avaliação e pressupõe uma pedagogia diferenciada e centrada no aluno (Alves, 2002, 2004). Nunziati (1990) sugere que é necessário o aluno participar na regulação das suas tarefas para atingir os seus objetivos e construir o seu próprio percurso de aprendizagem.

Quando o professor pede a um aluno que realize uma tarefa, este faz um certo número de balanços que permite não só a correção dos erros, como também a renovação das estratégias iniciais, tendo em conta os resultados obtidos. No momento em que o aluno faz isso, ele está a autoavaliar-se, uma vez que é um processo inerente (Alves, 2002; Nunziati, 1990¹¹).

O aluno deve, pois, ter na sua posse os utensílios de avaliação dos professores e ter o domínio das operações de antecipação e de planificação, uma vez que os critérios de avaliação e os objetivos do professor são a pedra angular de todo o sistema, constituindo uma ajuda à aprendizagem e facilitando a sua autoavaliação (Alves, 2004).

¹¹ “Le problème n'est donc pas, comme on le croit souvent, de déterminer s'il faut intégrer ou non l'auto-évaluation dans les stratégies des élèves, elle y est déjà.” (Nunziati, 1990, p. 51).

A autoavaliação desenvolve-se graças à aprendizagem fomentada pelo professor, que dá liberdade ao aluno para que este se consiga colocar sob um olhar crítico (Alves & Machado, 2011). A autoavaliação só acontece verdadeiramente se for uma autorregulação contínua (Hadji, 2001), pois o aluno é implicado constantemente na apropriação, autoavaliação e autocorreção (Abrecht, 1994). Para Alves e Machado (2011), o aluno, sendo o centro deste processo de aprendizagem, sente-se implicado ativamente no processo de aprendizagem e o papel clássico de heteroavaliação atestado pelo professor em proveito da autoavaliação diminui, permitindo-lhe que desenvolva a autonomia, afirmando a sua identidade. Deste modo, “atribuir ao aluno uma verdadeira autonomia no seu projeto escolar é reconhecê-lo como sujeito e este reconhecimento identitário é indispensável para que ele possa formar-se.” (Alves & Machado, 2011, p. 65).

Ao professor cabe o papel de guiar o aluno no seu processo metacognitivo, incentivando-o a fomentar a reflexão e a desenvolver a autonomia. Assim, a autoavaliação reside no processo de regulações dinâmicas e interativas (Alves & Machado, 2011), que exprimem a vontade de desenvolver atividades de metacognição, tomando consciência dos diferentes aspetos e momentos da sua atividade cognitiva (Hajdi, 2001). A metacognição, para Hadji (2001), é entendida como a atividade de autocontrolo refletido das ações e condutas do aluno, tendo por base a comunicação entre professor e aluno (Alves, 2002, 2004). O papel do professor é, por mais difícil que possa ser, explicitar bem os critérios de avaliação, para que os alunos se apropriem deles e, conseqüentemente, consigam realizar com êxito as tarefas, diminuindo a regulação externa do professor (Hadji, 2001).

A avaliação formadora destaca o papel da autoavaliação como a base das aprendizagens. Desenvolver, no aluno, esta capacidade de se autoavaliar pressupõe que ele seja capaz de (Alves, 2004, p. 72):

- identificar, ao mesmo tempo, os seus erros e as suas respostas positivas (importância dos critérios de êxito e dos limiares de aceitabilidade);
- formular explicitamente as estratégias que conduzem ao êxito (critérios de realização da ação eficaz); e
- manipular os critérios de avaliação no momento das diferentes etapas de avaliação (do diagnóstico à certificação).

Este conjunto de procedimentos implica um trabalho constante de planificação à distância, tomando consciência dos efeitos da ação sobre o resultado, que os alunos serão levados a elencar um conjunto de critérios que possam ser eficazes, ou seja, “é necessário ter êxito na tarefa e, depois

compreender os mecanismos ou operações que presidem ao êxito. Assim, depois de ter experimentado várias soluções, os alunos enunciam as diferentes estratégias para atingir o fim visado” (Alves, 2004, p. 72).

Na Figura 2, apresenta-se uma síntese das três dimensões da avaliação.

Figura 2

Síntese das três dimensões da avaliação (Alves, 2002, p. 156)

Avaliação	Dimensão formativa		Dimensão formadora	Dimensão sumativa
Objetivos/ Finalidades	Melhorar as condições de aprendizagem		Favorecer a apropriação dos critérios de avaliação pelos alunos	Certificar os resultados da aprendizagem
Momentos/ Função	- Antes da aprendizagem - Avaliação diagnóstica	- Durante a aprendizagem - Avaliação interativa ¹² ou retroativa ¹³	- Durante a aprendizagem - Avaliação com função de autorregulação	- Depois da sequência de formação - Avaliações de etapa ou terminal
Constatações	- Nível inicial e dificuldades encontradas pelos alunos	- Erros e estratégias positivas dos alunos	- Erros e estratégias positivas dos alunos	- Aquisições intermédias ou de fim de ciclo de formação
Procedimento	- Procedimento instrumentado	- Procedimento intuitivo (<i>feedback</i> enviado aos alunos)	- Procedimento mais ou menos instrumentado	- Procedimento instrumentado
Orientação do dispositivo	Enfoque no professor com a ajuda dos alunos	Enfoque no professor (situações de remediação)	Enfoque no professor (autoavaliação)	Enfoque no professor (classificação)

1.4.6. Avaliação formativa: potencialidades para alunos com necessidades educativas especiais

A diversidade e especificidade de alunos com que os docentes se deparam, produz a necessidade de selecionar e utilizar estratégias e recursos alternativos (Pacheco, 1994). Deste modo, a avaliação formativa “tem servido também de referência e justificação à realização de adaptações curriculares como resposta às necessidades educativas especiais dos alunos” (Barreira et al., 2006, p. 100). Assim, a avaliação formativa procura atenuar as dificuldades dos alunos, tentando descobrir as causas, e procura adaptar-se às situações individuais deles, devendo mostrar-se flexível e aberta à pluralidade e diversidade (Abrecht, 1994).

¹² Interativo, no sentido de existirem interações do aluno com o professor, colegas e material pedagógico em momentos de avaliação e auto avaliação que levam a adaptações do ensino e da aprendizagem (Allal, 1988).

¹³ Retroativa, no sentido de realizar atividades que levem o aluno a ultrapassar as dificuldades ou a corrigir os erros assinalados, uma vez que os objetivos não foram atingidos e as tarefas não tiveram sucesso (Allal, 1988).

Para Barreira et al. (2006), o “trabalho de reformulação programática e de desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e de avaliação vai exigir aos professores uma reflexão disciplinar, curricular e interdisciplinar, de forma a que, trabalhando em equipa, possam encontrar soluções adequadas e eficazes para fazerem face às necessidades educativas e às dificuldades dos alunos” (p. 100).

A avaliação que os professores fazem na sala de aula pode ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens, sobretudo se for uma avaliação formativa (Fernandes, 2011). O mesmo autor (Fernandes, 2011) refere que este processo pedagógico ajuda a melhorar as formas de aprender e de ensinar. Contudo, quando se realiza uma avaliação sumativa interna, feita pelos professores, esta “pode ajudar os alunos a aprender, sobretudo quando está mais associada à sua participação ativa nos processos de análise e de reflexão acerca das aprendizagens realizadas e à elaboração de pontos de situação”, apesar de, na realidade, estar mais relacionada com a classificação, certificação e seleção (Fernandes, 2011, p. 132).

É necessário acabar com as ideias erróneas sobre a avaliação sumativa e a avaliação formativa, como salienta Fernandes (2011, p. 134):

- a avaliação sumativa é objetiva e a formativa é subjetiva;
- a avaliação sumativa tem de ser sempre quantitativa e a formativa tem de ser qualitativa; e
- a avaliação sumativa é rigorosa e a avaliação formativa não é.

Este conceito de avaliação formativa foi esclarecido no colóquio de Genebra, em 1978, uma vez que se considerou essencial esta modalidade, na pedagogia diferenciada (Barreira et al., 2006). Para Allal (1986), a avaliação formativa, procurando que os meios de formação sejam adequados às características dos alunos, tem uma função de regulação. É necessário diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, para organizar o ensino e dar resposta aos variados ritmos e níveis de aprendizagem (Alaiz, 1993; Barreira et al., 2006).

Para Allal (1986), quando se identificam as dificuldades, é possível formular “adaptações individualizadas das atividades pedagógicas” (p. 191), através da observação dos alunos e de entrevistas. Através da observação dos alunos, os docentes poderão ver o comportamento, as suas reações (verbais ou não verbais), as emoções, sentimentos e autoavaliação; com a entrevista, os professores interagem com os alunos, recolhendo “informação sobre o desenvolvimento cognitivo e

socioafetivo e, sobretudo, sobre as estratégias e os procedimentos usados na realização de determinada tarefa” (Araújo & Almeida, 1997, p. 352).

Com esta metodologia de avaliação (contínua, de regulação), houve um desenvolvimento da autoavaliação “como forma de reflexão por parte do aluno” (Barreira et al., 2006, p. 105). É necessário que não só os critérios de avaliação sejam do conhecimento e assimilados pelos alunos, como também os objetivos devam ser definidos de forma clara para haver uma regulação contínua do processo educativo (Barreira et al., 2006).

Apesar de muitos docentes dizerem que realizam a avaliação formativa, fazem-no sem terem em conta as suas potencialidades pedagógicas e sem uma prática regular, exigente e sistemática (Barreira, 2001; Barreira & Pinto, 2005; Barreira et al., 2006).

Allal (1986) e De Ketele (1986a, 1986b) sugerem a concretização de modalidades mistas de avaliação (avaliação contínua e avaliação pontual).

Existe alguma resistência e dificuldade de concretização, por parte dos professores, em pôr a avaliação na prática educativa, contudo a formação ajudará a ultrapassar esses obstáculos, auxiliando os docentes a refletir sobre a experiência adquirida e a fomentar novas práticas nesse campo (Barreira et al., 2006). Se não houver formação nesta área, não haverá grande proveito destas novas possibilidades de avaliação (Ribeiro, 1990; Ribeiro & Ribeiro, 1990; Allal, 1994; Arends, 1995; Barreira et al., 2006). A formação, quando surge, é tardia e pouco adaptada às necessidades dos docentes (Barreira et al., 2006) e só a formação poderá alterar os hábitos para melhorar a qualidade do trabalho (Zabalza, 1998).

O Comité para os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (ONU, 2016) declara que “avaliações normalizadas devem ser substituídas por formas de avaliação flexíveis e variadas e pelo reconhecimento dos progressos individuais em direção a objetivos gerais que proporcionem vias alternativas de aprendizagem”¹⁴ (p. 9).

A qualidade e a adequação dos modos de ensinar aos percursos e condições cognitivas dos sujeitos, usados na intervenção do professor influencia o aprendente (Roldão, 2003a). A autora sustenta ainda que ensinando de outro modo, criando estratégias para que o aluno aprenda por si, “com materiais adequados e tarefas exigentes, com interações preparadas e orientadas para o que se pretende, promover trabalho com os pares sobre assuntos em estudo, proporcionar a síntese sistematizadora do que o professor faz, orientar e guiar os percursos de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e atuantes” (p. 49), as aprendizagens poderão

¹⁴ “Standardised assessments must be replaced by flexible and multiple forms of assessments and recognition of individual progress towards broad goals that provide alternative routes for Learning.” (original)

melhorar. Alves (2004) atesta que a avaliação formativa, concebida para ajudar na aprendizagem, valoriza os progressos efetuados pelo aluno. Neste sentido, Hadji (2001) refere que para a avaliação ser formativa tem de ser informativa.

Black e William (2010), no artigo *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*, concluem que a avaliação formativa permite que os alunos com dificuldades tenham maior rendimento académico e acabem por não abandonar a escola. Os alunos saem beneficiados se se realizar uma avaliação genuinamente formativa (Black & William, 2010; Fernandes, 2011; McCullum & Milner, 2021), e quaisquer ganhos para esses alunos são muito importantes (Fuchs et al., 1997), uma vez que os alunos “que se consideram incapazes de aprender, deixam geralmente de levar a escola a sério”¹⁵ (Black & William, 2010, p. 83). Apesar de comprovadas melhorias nas aprendizagens, não está ainda consolidada dentro de sala de aula (Fernandes, 2011).

Nesta perspetiva, os alunos com NEE sentem-se apreensivos com os instrumentos e métodos que vão ser usados para a avaliação das suas aprendizagens. A investigação mostra que os novos métodos de avaliação ou os métodos alternativos de avaliação são os que permitem o aumento de novas aprendizagens e o desenvolvimento do pensamento crítico (Flores et al., 2015; Pereira et al., 2015).

Estes métodos de avaliação centrados nos alunos associam-se ao ensino diferenciado, enfatizando “procedimentos de acompanhamento do trabalho dos alunos” (Alves, 2004, p. 61), para que estes consigam ultrapassar as dificuldades detetadas através de meios, estratégias e atividades de apoio (Barreira et al., 2006).

A avaliação está intrinsecamente ligada ao processo pedagógico de ensino e aprendizagem (Gerard & Roegiers, 2011). Os currículos, por sua vez, incluem a dimensão da avaliação (Gerard & Roegiers, 2011). Contudo, como referem Gerard e Roegiers (2011) é um facto que “a avaliação permite constatar se os alunos aprenderam, ou não, é também um facto que não é ela que permite aos alunos aprender” (p. 144), sendo necessário encontrar um equilíbrio.

1.4.7. A avaliação formativa e equidade

A avaliação formativa rompe com a norma da equidade formal que rege a avaliação certificativa e vai de encontro às necessidades dos alunos (Perrenoud, 2006).

¹⁵ “pupils who come to see themselves as unable to learn usually cease to take school seriously” (original)

A avaliação dos alunos tem como finalidade a promoção do sucesso educativo, de modo a aferir a qualidade das aprendizagens, a incluir professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas, com vista a uma melhoria sustentada de todos os dispositivos, nomeadamente, os relativos às aprendizagens dos alunos (Santos & Alves, 2017). O ato de avaliar deve “permitir observar a evolução global dos alunos”, sendo necessário avaliar “não somente as prestações cognitivas, mas igualmente o investimento, o progresso e o domínio afetivo” (Alves, 2004, p. 73).

As práticas de avaliação das aprendizagens cumprem diferentes funções e são aplicadas diferentes modalidades, que têm vindo a substituir as funções de avaliação tradicionais pela avaliação formativa, de modo a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para a melhoria das aprendizagens (Santos & Alves, 2017).

A avaliação formativa “pretende-se reguladora” (Alves, 2004, p. 61). Ela é um instrumento de regulação que permite ao aluno um maior controlo e responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem, assim como um domínio progressivo das matérias para a execução e realização das tarefas. Desta maneira, o erro passa a ser aceite como um indicador do percurso de aprendizagem e não como uma lacuna (Alves, 2004; Santos & Alves, 2017). A aprendizagem, como não é linear, procede por ensaios, por tentativa e erro, com avanços e recuos e hipóteses (Perrenoud, 2003). Para Perrenoud (2003), o aluno aprenderá melhor se o meio onde está envolvido for capaz de lhe dar respostas: identificando erros, dando sugestões e contra-sugestões, explicando, fazendo revisões de base e trabalhando sobre o sentido da tarefa ou da autoconfiança.

É, também, necessário ser capaz de interagir com cada aluno e com as suas especificidades e particularidades, agindo em conformidade, que neste campo significa diferenciar (Santos et al., 2010). E este diferenciar ocorre em vários níveis: nos conteúdos, que se prende com o que o aluno deve aprender; nos processos, que acarreta pensar como é que o aluno vai chegar a esse conhecimento; e nos produtos, que questiona os meios pelos quais o aluno transmite o conhecimento adquirido, apelando a uma variedade de formas da apresentação (Bahia, 2019).

Para que haja sucesso é necessário conceder ao aluno os instrumentos necessários para que seja capaz de ser autónomo e de estar motivado para a aprendizagem (Santos & Alves, 2017). Ensinar implica avaliar os saberes dos alunos, propondo estratégias para que eles possam aproximar-se dos conteúdos curriculares (Boggino, 2009). O feedback, por exemplo, “regula e controla os processos de aprendizagem, assim como serve para melhorar a motivação e autoestima dos alunos” (Fernandes, 2006, p. 31) no sentido de promover o interesse por melhorar as aprendizagens dos alunos, o seu desempenho e o sucesso escolar, contribuindo para elevar a motivação e a autoestima (Santos &

Alves, 2017; McCullum & Milner, 2021). Para Nicol (2010), o feedback não deverá ser unidirecional e escrito, uma vez que há necessidade de partilha entre professor e aluno para que haja sucesso na aprendizagem, ideia corroborada por Black e William (1998). Contudo, apesar de os professores usarem outros instrumentos, os testes são os que têm maior peso na avaliação dos alunos (Santos & Alves, 2017).

Para Alves (2004), também a autoavaliação permite aos alunos gerir os seus progressos aceitando os erros como algo positivo que permite o progresso nas aprendizagens devendo, contudo, ser desenvolvida pelos professores, uma vez que não é uma capacidade inata (Santos et al., 2010). Para o desenvolvimento desta capacidade, o portefólio, ou o e-portefólio, sendo uma coleção organizada de trabalhos produzidos pelos alunos, traz muitos benefícios, devendo ser objeto de discussão e negociação (Rodrigues, 2009). De referir que o e-portefólio é um exemplo de mudança no campo da avaliação das aprendizagens, pois pressupõe a organização do conhecimento numa estrutura web, cujas vantagens sobre o formato em papel são: a facilidade de manipular, organizar e pesquisar; a possibilidade de incluir som e imagem; e a facilidade de transportar e aceder, permitindo a cada indivíduo organizar e refletir a evolução das suas competências (Alves et al., 2012). Aprender é uma construção pessoal de significados onde o aluno é o centro no processo de ensino-aprendizagem e o professor é o mediador (Santos & Alves, 2015). Assim, os alunos participam ativamente na construção das suas aprendizagens (Santos & Alves, 2015) e os professores são organizadores de situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos (Alves, 2004). Para a atribuição de sentido, a autorregulação e a autoavaliação (pilares da avaliação formativa e formadora) são fundamentais, mas a verdade é que não se muda, nem consegue a sua eficácia num ano, é necessário uma continuidade de pelo menos um ciclo de estudos (Perrenoud, 2003, 2006).

É necessário continuar a trabalhar no sentido de uma escola pública de qualidade para todos, fundamentada na permanente busca de novos e mais profundos conhecimentos e não no mero alcance de determinados níveis de desempenho (Esteban, 2006).

Para Perrenoud (2003), trabalhar no sentido da avaliação formativa significa não tolerar as desigualdades entre os alunos e significa munir-se de meios para remediar as dificuldades daqueles mais lentos e mais fracos. A avaliação formal é uma angústia, não só para os alunos com dificuldades, como para os alunos que nada têm a temer, sendo também desconfortável para alguns professores que têm dificuldade em atribuir notas (Perrenoud, 2003).

Avaliar não significa medir ou validar competências adquiridas num determinado período de tempo, mas, acompanhando o processo de aprendizagem, valorizar os progressos alcançados pelos

alunos (Alves, 2004). É necessário ter em conta que as novas tendências avaliativas se baseiam em dispositivos de avaliação/ regulação permanente que incluem a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação. Apesar de o conceito de avaliação ter evoluído, os instrumentos utilizados para aferir as diferentes modalidades de avaliação que podem ser iniciais, processuais ou finais devem ser produzidos de acordo com cada contexto específico e situação particular (Vieira et al., 2006), condição para alcançar a equidade.

1.4.8. Avaliação e inclusão no Ensino Superior

As universidades, como já se referiu, destinavam-se “às ‘mentes excelentes’ (...) e destinavam-se, inequivocamente, ‘mais à cabeça do que às mãos’ – na verdade, a ‘formação da mente’ era seu privilégio exclusivo.” (Goodson, 2001, p. 219). Atualmente, é um facto que o ES se democratizou, tornando-se mais acessível para todos, sendo, por isso, visto como um fator de inclusão social na garantia da qualidade de acesso, participação e aprendizagem (Pires, 2016). O ES “é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento económico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo da vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos e, por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, se tornam cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior” (Delors et al., 1997, pp. 139-140). Apesar deste indiscutível valor, tal como refere Santo (2019), o acesso ao ES ainda é considerado um ensino dirigido aos mais capazes e a equidade social e a igualdade de oportunidades, no geral, são mais teóricas do que reais.

Contudo, Zabeli et al. (2021) e Riddell e Weedon (2014) assinalam que há um aumento de estudantes com NEE no ES, facilitado por regulamentos políticos, ambientes inclusivos físicos e sociais, tecnologias inovadoras, conceção de programas inclusivos e por uma postura positiva dos estudantes com NEE face ao Ensino Superior e ao seu bem-estar futuro, conseguindo um trabalho onde possam ganhar mais (Riddell et al., 2005). Os estudantes com NEE, quando entram no ES, estão a aproveitar uma oportunidade para aumentar os seus conhecimentos, desenvolver as suas competências e obter qualificações de qualidade (Hurst, 1998).

Na Europa, as Instituições de ES têm como missão “conseguir manter e reforçar a excelência em matéria de ensino e investigação sem comprometer o nível de qualidade oferecido e assegurado um acesso amplo, equitativo e democrático” (Chaves, 2010, p. 37). Para Young (2010), o

conhecimento no ES é aquele que os estudantes não conseguem adquirir em casa ou em locais de trabalho, como por exemplo, as novas formas de pensar sobre o mundo.

Apesar de as Instituições de ES serem as estruturas onde se produz mais conhecimento, salienta-se o facto de não só haver pouca investigação que procure observar o funcionamento e os seus atores por dentro (Nogueira, 2012), como também a pedagogia universitária e, consequentemente, a avaliação, não ser um tema muito procurado em termos de investigação (Bireaud, 1995). Foi nos anos 60 do século XX, durante as revoltas estudantis, que houve a necessidade de a universidade considerar a avaliação de forma séria, banindo o sistema burocrático e recusando uma pedagogia logocêntrica – isto é, reduzir a atividade de aprendizagem a uma transmissão de informação e numa “atividade intemporal e apocalítica” (Readings, 2003, p. 154). Esta contestação caía sobre a autoridade e a hierarquia, aspirando-se a uma pedagogia não diretiva (Bireaud, 1995). Face a estes acontecimentos, contribuindo para uma renovação pedagógica, criaram-se universidades com características próprias – Vincennes e Dauphine –, que não se generalizaram e “a avaliação contínua, criada com o intuito de se promover a avaliação formativa, transformou-se em exame permanente” (Bireaud, 1995, p. 14).

Como se percebe, houve mudanças nas abordagens feitas nas universidades. As universidades medievais na Europa nasceram com o intuito para dotar a Igreja e os Estados de pessoas qualificadas para exercerem cargos na administração (Gomes, 2023); enquanto que numa universidade moderna (do século XX), de um modo geral, existe um laço social, unindo as pessoas numa relação comum que é a ideia de “Estado-Nação” (Readings, 2003, p. 190).

Para Readings (2003), a universidade é o local onde “o pensamento tem lugar ao lado do pensamento, onde pensar é um processo partilhado sem identidade ou unidade” e onde a relação pedagógica nos faz lembrar “que ‘pensar em conjunto’ é um processo dissensual; que pertence ao dialogismo mais do que ao diálogo” (p. 201).

Sobrinho (2000) refere que nas IES se continua a ensinar os mesmos conteúdos e a usar os mesmos métodos que foram pensados para perfis profissionais do passado, não se dando conta que se está a fomentar o desemprego, sendo o conhecimento a mais importante ferramenta do desenvolvimento económico dos países.

A lógica do mercado, nos dias de hoje, exige que a universidade seja competitiva, contudo ela deve estar atenta na promoção da cidadania, na construção social e autonomia pessoal, e na valorização da cooperação e solidariedade (Sobrinho, 2000). As estratégias inclusivas nas IES são de natureza orientadora, uma vez que cada IES “tem autonomia política e didático-pedagógica para

elaborar seus projetos de acordo com a sua realidade, consoante as suas possibilidades” (Santos et al., 2022, p. 43).

O método pedagógico tradicional do ES recai em três elementos: “como determinar conteúdos, a organização das situações de aprendizagem ou de ensino e as modalidades de avaliação” (Bireaud, 1995, p. 47). Os conteúdos dizem respeito aos imperativos da disciplina, a matéria de ensino; as situações de aprendizagem são estruturadas mediante o curso do docente: oral, escrito ou mediatizado; a avaliação, que não é validação, apesar de poder haver confusão, realiza-se através de exames, permitindo que se continue no mesmo caminho (Bireaud, 1995).

Bireaud (1995) realça a importância do pessoal administrativo, técnicos, operários e pessoal dos serviços, que, apesar de serem pouco valorizados e considerados, lhes cabe a responsabilidade do funcionamento material das IES e desempenham um papel pedagógico importante, dado o contacto diário que mantêm com os estudantes. A mesma autora refere um estudo que aponta que os professores universitários indicam que as práticas da docência mais importantes são, por ordem crescente: a competência didática, através de ensino metódico e estruturado; o conhecimento da matéria a ser lecionada; e o relacionamento com os estudantes, nomeadamente, através da sua disponibilidade, respeito pela sua individualidade e a facilitação do estudo. Nesse estudo, os docentes atribuem como seus objetivos no ensino: “o desenvolvimento do indivíduo, a formação profissional do estudante, a interação com o meio social e o treino cognitivo” (Bireaud, 1995, p. 52). Em relação às técnicas de avaliação, Bireaud (1995) refere que a maioria dos professores recorre ao exame sumativo no final do ano letivo/ trimestre; outros defendem a avaliação contínua; e outros, ainda, mas em menor número, prefere relatórios de alguma pesquisa, uma vez que manifestam o seu ceticismo em relação à eficácia do exame final.

No ES, mais propriamente as faculdades clássicas de letras ou ciências, fundamentando-se no saber enciclopédico e transmissivo, mostram alguma resistência às reformas curriculares mais recentes; por outro lado, as mais profissionalizantes (medicina, gestão, escolas politécnicas) tiveram reformas curriculares significativas (De Ketele, 2011). De Ketele (2011) remete para uma conclusão de um relatório que diz que “as políticas apenas ouvem o que são capazes de ouvir” (p. 14).

Os novos desafios que os estudantes com NEE vão encontrar na universidade são enormes, nomeadamente, afastamento da família, novos amigos, métodos de ensino distintos, maior autonomia na gestão das atividades académicas, seleção de bibliografia, acabando alguns estudantes por desistir, quer por não conseguirem lidar com as exigências deste nível de ensino, quer por dificuldades de interação com colegas e docentes (Abreu et al., 2012). As dificuldades também podem estar nas

barreiras físicas e arquitetônicas, contudo verificam-se também dificuldades de participação generalizada nos currículos, nomeadamente, o acesso à informação, facto que influencia negativamente o processo de adaptação às novas exigências decorrentes do ensino e das aprendizagens (Garcia, 2017). Outras barreiras são o afastamento familiar e a falta de apoio nas adaptações às condições de avaliação em contexto universitário (Gonçalves & Cardoso, 2010).

A elaboração de materiais especiais de apoio e de soluções educativas específicas pode ajudar a ultrapassar os obstáculos que tais grupos enfrentam, tanto no que respeita ao acesso como à continuação de estudos de nível superior (Santos et al., 2015).

A presença de estudantes com NEE no ES continua a ser minoritária e marcada pelo abandono precoce e insucesso académico (Gonçalves & Cardoso, 2010; Moreira et al., 2011; Nolan et al., 2015; Shaw, 2024), sobretudo pelos seguintes motivos: barreiras arquitetônicas, a falta de adequação dos processos de ensino e aprendizagem, a desadequação do processo e/ ou instrumentos de avaliação e a ausência de recursos educativos adequados (Bell, 2011; European Agency, 2012; UNESCO, 2017). Assim, importa saber se as práticas de ensino e aprendizagem e de avaliação asseguram a igualdade e a equidade (Borges et al., 2017).

A inclusão dos estudantes não tradicionais nas IES é uma temática relevante e atual, quer no panorama nacional quer internacional, decorrente dos pressupostos da educação inclusiva, da democratização do ES e do processo de Bolonha (Borges et al., 2017). A sua permanência e sucesso, contudo, ainda enfrentam muitas barreiras (Borges et al., 2017; Martins et al., 2018) e, tal como acontece noutros níveis de ensino, as práticas avaliativas dos professores podem influenciar o sucesso dos estudantes, sendo que os principais desafios dos professores universitários passam por: “transformar o currículo, desenhar experiências de aprendizagem e decidir sobre estratégias de avaliação” (Garcia, 2009, p. 204). Há, portanto, o anseio de que os currículos permitam que os estudantes não só possam cultivar o pensamento crítico e reflexivo, através de um desenho curricular compatível com as expectativas, com seleção de novos conteúdos, como também consigam aprender a resolver problemas complexos e elaborar competências que respondam às exigências do mundo do trabalho (Garcia, 2009). Essas transformações do currículo devem ter em conta não só os fundamentos, como as práticas de avaliação das aprendizagens dos estudantes (Garcia, 2009).

As experiências que os estudantes têm em relação à avaliação influenciam as suas atitudes futuras em relação à aprendizagem, uma vez que existem expectativas em relação às estratégias de avaliação e o modo como se preparam essas atividades avaliativas (Struyven et al., 2005; Garcia, 2009). Essas experiências avaliativas influenciam o modo como os estudantes planificam e usam o seu

tempo de estudo (Garcia, 2009). A avaliação formativa pode fazer-se através de trabalhos de estudos de caso, portefólios, mapas conceituais, autoavaliação, avaliação entre pares e resolução de problemas, e estes podem ser estratégias usadas pelos professores para verificarem os resultados de aprendizagem dos seus estudantes, mas podem ser usados métodos diferentes em momentos diferentes no processo de ensino e aprendizagem (Scouller, 1998; Garcia, 2009; Alves et al., 2012).

Para Garcia (2009), não se sabe qual o melhor método de avaliação que se deve usar no ES, contudo os professores não só devem avançar no estudo da avaliação e das suas repercussões na aprendizagem, como também refletirem sobre as suas práticas educativas, sabendo à partida que elas influenciam na aprendizagem dos estudantes.

1.4.8.1. Inclusão no Ensino Superior: o caso português

Em Portugal, o Ensino Superior está em transformação (Chaves, 2010). Na época medieval, havia um número residual de estudantes na universidade, e, no século XIX, de Coimbra saíam anualmente cerca de uma centena de bacharéis (Gomes, 2023), circunscrevendo-se a uma camada de eleitos por ser dispendioso (Silva, 2011). O número de licenciados aumentou ao longo do século XX, estabilizando desde 2005 em 50 mil anuais (Gomes, 2023).

A população de estudantes no ES português é maioritariamente do sexo feminino (54%), sendo que, nos graduados, a percentagem aumenta para os 60%, havendo um maior abandono entre o género masculino (Gomes, 2023). Esta diferença acentua-se nos cursos de elevado prestígio profissional, tais como, Medicina e Direito, com 68% do género feminino em cada curso, caindo para 44%, 27% e 13% nos cursos de Matemática, Engenharia Civil e Engenharia Informática, respetivamente (Gomes, 2023).

Relativamente aos estudantes com NEE, na página da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)¹⁶, encontram-se as seguintes informações:

- no ano letivo 2022/2023, foram indicados 3753 estudantes inscritos com necessidades especiais de educação, em estabelecimentos de ensino superior, dos quais 88,7% no ensino público e 11,3% no ensino privado;
- em relação ao número de estudantes referenciado no ano letivo 2021/2022 (2779), registou-se um aumento global de 35%, tanto no ensino público (de 2436 para 3328 alunos), como no ensino privado (de 343 para 425 alunos);

¹⁶ <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6576f2575f39ee77721e9dc5>

- os estabelecimentos de ensino superior reportaram 535 diplomados com necessidades especiais de educação em 2021/2022, dos quais 83,2% no ensino público e 16,8% no ensino privado;
- de entre os 535 diplomados em 2021/2022, 12,3% formaram-se em cursos técnicos superiores profissionais; 71% em ciclos de estudos de licenciatura; 13,3% em ciclos de estudos de mestrado; 2,8% em ciclos de estudo de mestrado integrado; e 0,6% em ciclos de estudos de doutoramento;
- no total dos 95 estabelecimentos de ensino superior, 75,8% referiu ter regulamentação específica para alunos com NEE; 53,7% dos estabelecimentos indicou ter regulamentos ou estatutos próprios e 33,7% assinalou ter disposições específicas para os alunos com NEE no regulamento geral.

Relativamente aos serviços de apoio dos 95 estabelecimentos de ensino superior, evidencia-se o seguinte:

- 67,4% desses estabelecimentos responderam ter serviços de apoio, com 107 funcionários em tempo integral e 88 em tempo parcial;
- dos 64 serviços existentes, 35,9% tinham de 0 a 4 anos de funcionamento, 21,9% de 5 a 9 anos, 18,8% de 10 a 14 anos, 9,4% de 15 a 19 anos, 4,7% de 20 a 24 anos, 6,3% de 25 a 29 anos, e, por último, 3,1% tinham de 30 a 34 anos de funcionamento;
- 22 estabelecimentos de ensino superior declararam ter unidades de produção de materiais adaptados, representando 23,2% do total.

Quanto à acessibilidade para alunos com necessidades especiais de educação, em 2022/2023, salienta-se o seguinte:

- 70 estabelecimentos e 212 unidades orgânicas referiram ter todos os edifícios centrais dotados de condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade condicionada, com uma expressão, respetivamente, de 73,7% e 74,9% do total dos estabelecimentos e das unidades orgânicas;
- os edifícios e espaços acessíveis a pessoas com mobilidade condicionada mais referenciados pelos estabelecimentos de ensino superior foram as casas de banho (24,2%), as salas de aula (21,1%), os serviços académicos (18,9%), os bares/refeitórios e os serviços de ação social (ambos com 16,8%) e os auditórios/anfiteatros e as bibliotecas (ambos com 15,8%);

- os edifícios e espaços mais referenciados pelas unidades orgânicas foram semelhantes aos dos estabelecimentos, assumindo os seguintes valores: as casas de banho (23,7%), as salas de aula (23,3%), os bares/refeitórios (21,9%), os serviços académicos (21,2%), as bibliotecas (19,1%) e os auditórios/anfiteatros (18,7%);
- 63% dos estabelecimentos de ensino superior e 62,2% das unidades orgânicas referiram ser servidos por transportes públicos adaptados;
- para 58,9% dos estabelecimentos, o autocarro foi o mais mencionado como o transporte público adaptado que os serve e, para 23,2%, foi o metropolitano; o comboio como transporte adaptado surge referenciado por 14,7% dos estabelecimentos;
- em 58,7% das unidades orgânicas, o autocarro foi também o mais mencionado como transporte público adaptado que as serve e, para 17% das unidades, foi indicado o metropolitano; o comboio como transporte adaptado surge referenciado por 8,1% das UO;
- 29 estabelecimentos de ensino superior (30,5%) e 94 unidades orgânicas (33,2%) responderam ter organizado, em situações pontuais, transportes adaptados para os seus alunos;
- dos 95 estabelecimentos de ensino superior, 37 indicaram gerir, na sua totalidade, 174 residências de estudantes, das quais 56,3% em edifícios adaptados, existindo 132 quartos adaptados com 161 camas.

Em 2022/2023, em relação às infraestruturas ou modalidades desportivas para a prática de desporto adaptado, salienta-se o seguinte:

- 22 estabelecimentos de ensino superior (23,2%) e 35 unidades orgânicas (12,4%) responderam ter infraestruturas ou modalidades desportivas adaptadas aos alunos com necessidades especiais de educação;
- as infraestruturas desportivas disponibilizadas para a prática de desporto adaptado nos estabelecimentos de ensino, mais referidas, foram: ginásio/sala de exercícios (19), pavilhão desportivo/polidesportivo (15), campo de futebol (12), pista de atletismo (8), piscina (7), campo de rugby (6) e court de ténis (5);
- as infraestruturas desportivas disponibilizadas para a prática de desporto adaptado nas unidades orgânicas, mais referidas, foram: pavilhão desportivo/polidesportivo (29), ginásio/sala de exercícios (26), piscina (13), campo de futebol (12), court de ténis (11), pista de atletismo (11), torre de escalada (6) e campo de rugby (5);

- as modalidades desportivas adaptadas existentes nos estabelecimentos de ensino mais referidas foram: exercícios de cardiofitness, musculação, pilates (12), ginástica (11), futebol (9), basquetebol (9), futsal (8), atletismo (8), natação (8), voleibol (8), andebol (7) e boccia (7);
- as modalidades desportivas adaptadas existentes nas unidades orgânicas mais referidas foram: basquetebol (19), exercícios de cardiofitness, musculação, pilates (17), voleibol (17), natação (13), ginástica (11), goalball (10), futebol (10), boccia (9), andebol (8), atletismo (8), futsal (7) e ténis (6).

Recuando aos anos 80, do século XX, havia regulamentação que “contemplava as condições mínimas de acesso e de apoio aos estudantes com deficiência no ensino superior”, revogada pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (Ribeiro et al. 2019, p. 149). Atualmente, o Estado assume apenas responsabilidade no acesso ao ES através do contingente especial e apoios específicos no âmbito da ação social para os estudantes com NEE¹⁷ (Ribeiro et al., 2019). Ainda há um caminho a percorrer e o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDS) tem articulado com as IES para assegurar a presença de intérprete de língua gestual portuguesa (ILGP), a presença de assistentes pessoais, o alojamento adaptado e apoio em transporte e transporte adaptado (Ribeiro et al., 2019). É necessário um enquadramento legal (Ribeiro et al., 2019; Santos et al., 2022), e uma articulação eficaz entre Ensino Secundário e ES para o acolhimento adequado e atempado de estudantes com NEE (Borges et al., 2017; Ribeiro et al., 2019). Para Garcia e Santos (2019), as bibliotecas devem ter um papel de facilitador para que todos tenham direito à educação em igualdade de oportunidades.

Em Portugal, os estudantes com NEE podem concorrer a um contingente prioritário, denominado “Candidatos com Deficiência”¹⁸, havendo no sítio da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES)¹⁹ indicação dos passos que devem ser seguidos. Esta candidatura é feita através de formulário que se encontra online. Os candidatos poderão ter, ou não, um atestado médico de incapacidade multiúso que avalie uma incapacidade igual ou superior a 60%²⁰. Tendo o atestado, este deve ser submetido na plataforma durante a abertura do concurso no prazo fixado por despacho da DGES, não carecendo de análise por parte de comissão de peritos. Aqueles que não possuírem o atestado de

¹⁷ No n.º 4 do artigo 20.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (Estabelece as bases do financiamento do ensino superior) (“Devem ser considerados apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência.”), alterada pela Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro (Regime jurídico das instituições de ensino superior), que estabelece na alínea b) do n.º 6 do artigo 20.º (“A concessão de apoios a estudantes com necessidades especiais, designadamente aos portadores de deficiência”).

¹⁸ “Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.” in <https://www.dges.gov.pt/pt>

¹⁹ <https://www.dges.gov.pt/pt>

²⁰ Podendo beneficiar de bolsa ao abrigo do Despacho n.º 5404/2017, de 21 de junho, e do Despacho n.º 9138/2020, de 20 de setembro).

incapacidade terão de se submeter a uma Comissão de Peritos para avaliar a sua situação, como por exemplo, preenchimento de documento de informação escolar (onde se indicam as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que o aluno usufruiu; os recursos específicos; informações complementares por parte do Diretor de Turma e/ ou da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação e à Inclusão (EMAEI); e as adaptações na realização dos exames nacionais do ensino secundário) e o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), se existir, comprovando as medidas durante o percurso do ensino secundário. A DGES se considerar necessário pode incluir uma entrevista e análise funcional das capacidades dos candidatos. A decisão é feita pela DGES a cada candidato via eletrónica. Os candidatos serão sempre considerados no âmbito do contingente geral, caso não consigam vaga no curso pretendido.

As IES veem-se confrontadas com a chegada de uma heterogeneidade de estudantes “no que respeita à sua capacidade intelectual, à preparação académica, à motivação e às expectativas, aos recursos financeiros” (Chaves, 2010, p. 9). Estes objetivos só serão atingidos se houver “troca recíproca de informações e multiplicarem as iniciativas comuns, no que respeita à mobilidade de professores e de estudantes, ao reconhecimento de diplomas e títulos e à constituição de redes temáticas formativas e de criação científica, como instrumentos decisivos para o progresso contínuo dos conhecimentos” (Simão, 2003, p. 16).

O Processo de Bolonha, de certo modo, acelerou esta mudança estrutural, uma vez que a “questão central no Processo de Bolonha é a mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, p. 2243). No mesmo normativo, destacam-se os desafios com que se confrontam as IES a “identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática” (p. 2244), uma vez que num modelo que se baseia em resultados da aprendizagem e em competências tem necessidade de haver mudanças pedagógicas, nomeadamente, na formação dos docentes para responderem ao novo desafio de forma profícua (Nogueira, 2012) e em práticas educativas com o intuito de formar estudantes mais autónomos (Chaves, 2010).

Para Poker et al. (2018), a formação dos professores do ES é excelente, contudo durante a sua formação, tal conhecimento foca apenas aspetos teóricos, filosóficos e legais, em detrimento de aspetos práticos importantes, tais como, o uso de recursos e metodologias de ensino diferenciados, adequações curriculares ou formas alternativas de avaliação das aprendizagens de estudantes com

NEE. E é este o cerne da questão: existirá no ES “espaço” para dispositivos de formação inclusivos, que pressupõem flexibilidade curricular e avaliação reguladora? Como professor de Educação Especial desde 2008, tenho acompanhado alunos com NEE. Alguns deles desejam e têm suporte familiar para prosseguir os estudos no ES. Contudo, não sabem e têm receio do que os espera. Estes receios são, muitas vezes, corroborados pelos pais ou encarregados de educação: “Será que vão conseguir? Será que vão ser tratados como aqui? Que apoios terão? Que barreiras terão de enfrentar? Quem os vai ajudar? E se ficam longe? E lá na Universidade a avaliação como vai ser? Os professores terão em conta as suas especificidades?”.

A inclusão é a marca de qualidade da Universidade (Gairín & Suárez, 2014) e um “dever cívico, moral e ético” (Bahia, 2019, p. 123). Assim, a Universidade tem o dever de antecipar as necessidades dos estudantes com NEE, assumindo uma posição proativa, envolvendo-se com a sua voz (Tangen, 2008), aprendendo com as suas experiências para tomar medidas de modo a oferecer uma verdadeira igualdade de oportunidades no futuro (Sakellariadis & Bainton, 2018). Santo (2019) acrescenta que falar em “inclusão também é falar na criação de condições de empregabilidade” (p. 196). Uma universidade com diversidade de públicos é um dos indicadores de qualidade das instituições de ensino (Abreu et al., 2012).

1.4.9. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): contributos para um currículo e uma avaliação inclusivos

Cada vez mais se reconhece que a sociedade é muito heterogénea e deve ser respeitada tendo em conta a especificidade de cada pessoa. O mesmo acontece no ES, onde o público é diversificado e heterogéneo (Torres & Marciano, 2022). Os estudantes, e em particular os estudantes com NEE, enfrentam barreiras que podem condicionar os resultados das suas aprendizagens (Maia & Santos, 2024), uma vez que o ES, no geral, não é um ambiente inclusivo para pessoas com deficiência (Hills et al., 2022). Os estudantes com NEE relatam que enfrentam barreiras atitudinais, estruturais e relacionadas com os recursos (López-Gavira & Moriña, 2015; Moswela & Mukhopadhyay, 2011). Para que a inclusão se concretize e haja uma aprendizagem com sucesso, é necessário rever como se materializa o processo de ensino e aprendizagem. Uma das abordagens é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), dado que afasta a ideia de “tamanho único” para o ensino e aprendizagem, ignorando a diversidade que existe na sala de aula (Maia & Santos, 2024; Gottschalk & Weise, 2023; Torres & Marciano, 2022; Hills et al., 2022; Nunes & Madureira, 2015). O DUA tem, assim, como finalidade melhorar e potenciar o processo de ensino e aprendizagem para todos os estudantes (CAST,

2018, 2023; Maia & Santos, 2024; Nunes & Madureira, 2015), flexibilizando o currículo, reduzindo possíveis barreiras e proporcionando oportunidades de aprendizagem para todos (Torres & Marciano, 2022; Hills et al., 2022; Alba-Pastor, 2019).

O DUA é uma forma de organizar o currículo para que seja acessível a todos os estudantes e que, deste modo, os leve à aprendizagem (Lima-Rodrigues, 2021; Zerbato & Mendes, 2018).

Dado que a filosofia de inclusão almeja o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes nas salas de aula inclusiva é necessário fazer “adaptações curriculares, acomodações do ensino, adequações curriculares individualizadas, flexibilização curricular, entre outros” (Zerbato & Mendes, 2018, p. 149). Assim, as estratégias do DUA têm por objetivo reduzir as barreiras de aprendizagem na sala de aula para todos os estudantes e eliminar a necessidade de os estudantes com NEE se defenderem e exercerem os seus direitos, mitigando sentimentos de desânimo, desvalorização, insegurança e isolamento vividos frequentemente (Hills et al., 2022).

O DUA está relacionado com práticas de ensino, centradas na dimensão pedagógica, junto de estudantes com e sem NEE, tratando-se de “uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (Nunes & Madureira, 2015, p. 132).

O DUA apresenta três princípios (Lima-Rodrigues, 2021, pp. 173-175), a saber:

- valorizar os diversos interesses dos alunos: é necessário, para haver aprendizagem, que os estudantes estejam motivados, e como tal é preciso envolvê-los nesse processo, conhecendo os interesses, as experiências e um pouco da sua vida, para tornar a aprendizagem mais significativa;
- utilizar diversas vias para abordar um conteúdo: prende-se em oferecer aos estudantes um acesso equitativo e diversificado à informação e ao conhecimento, não descartando momentos expositivos, de sistematização e síntese da matéria (o que acontece muitas vezes no ES), como por exemplo, explicações detalhadas e dialogadas; imagens (vídeos, fotografias); experiências, conhecimentos e opiniões dos colegas; debates e reflexões; leituras; dinâmicas de grupo; pesquisas; docentes convidados para aulas abertas; dramatizações; PowerPoint, Prezi... uma vez que aprendemos de maneiras diferentes; e
- permitir que os alunos expressem o que sabem de múltiplas formas: é a possibilidade de o aluno expressar o seu saber de variadas formas. Isto não significa que se exclua o teste escrito, mas que os estudantes possam mostrar o que sabem e o que aprenderam através de

dramatização; construção de maquetes; elaboração de mapas mentais; representação através de desenhos, figuras, imagens, vídeos; realização de entrevistas.

Deste modo, Borges et al. (2017) e Bars et al. (2014) sugerem que se aplique o paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem para se responder eficazmente às necessidades de todos os estudantes, independentemente, das suas origens, estilos de aprendizagem, habilidades ou necessidades, de modo a garantir a sua inclusão. O DUA é um novo marco para o currículo na medida em que permite realizar melhorias ao acesso à educação por todos os estudantes, com e sem NEE (Bars et al., 2014), aplicando-se em Unidades Curriculares de qualquer área científica (Maia & Santos, 2024), uma vez que os estudantes têm perfis, interesses e habilidades diversos, necessitando, por isso, de estratégias diversificadas para conseguirem aprender (Torres & Marciano, 2022).

Reconhece-se o potencial deste modelo para alcançar o objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS4) que alude a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Assim, numa turma heterogénea e diversa é fundamental haver práticas, estratégias e avaliações diversificadas (Torres & Marciano, 2022).

No contexto do ES, poder optar entre um exame na sala, ou fazer um trabalho em casa, pode beneficiar um estudante que sofra de ansiedade, ou um trabalhador-estudante com horário limitativo, ou um estudante cuja primeira língua não é a oficial da instituição, tornando a instituição mais inclusiva para todos (Hills et al., 2022).

Esta abordagem permite ao professor desenvolver planos de trabalho, tendo em conta a diversidade de alunos (Nunes & Madureira, 2015). Estes autores referem que “é importante flexibilizar não só o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender” (p. 133). Deste modo, o DUA orienta a conceção de objetivos de ensino, equaciona estratégias, materiais e formas de avaliação, que podem ser personalizados e ajustados para responder às necessidades individuais (Nunes & Madureira, 2015; CAST, 2018, 2023).

Griful-Freixenet et al. (2017) sustentam, também, que a implementação do DUA para todos, e em especial para estudantes com NEE, promove ambientes de aprendizagem mais acessíveis a par de mudanças de ambiente e do currículo. Estas práticas educativas proporcionam um ensino e aprendizagem inclusivos (Hitch et al., 2015) e permitem que todos os estudantes, com e sem NEE, tenham acesso ao currículo (Hitchcock et al., 2002).

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste capítulo, abordam-se questões relacionadas com a metodologia utilizada nesta investigação, explicitando da forma mais descritiva possível os passos seguidos e a sua fundamentação, para uma melhor compreensão e, eventualmente, possível replicação/ adaptação/ ajuste.

O capítulo inicia com uma abordagem concetual sobre o paradigma qualitativo com procedimentos metodológicos de natureza qualitativa²¹. De seguida, analisa-se a questão ética no estudo e os critérios usados para estabelecer a confiança científica como técnicas usadas para dar credibilidade ao estudo e manter a confidencialidade dos participantes. Depois, apresenta-se o desenho a investigação, onde se caracterizam os participantes que aceitaram participar e partilhar as suas perspetivas, descrevendo como foram selecionados, assim como se relata a forma como foram recolhidos e analisados os dados e, ainda, a forma de apresentação de resultados, da elaboração das conclusões, limitações do estudo e sugestão de recomendações.

2.1. Abordagem qualitativa

A metodologia usada é de índole qualitativa, procurando explicações em contexto real, uma vez que se descreve e interpreta a realidade em estudo. Tendo a investigação qualitativa por base o método indutivo, onde o ambiente é fonte de dados, o investigador escrutina ideias, descobre significados nas ações individuais a partir dos atores intervenientes no processo (Coutinho, 2011, 2015). É um paradigma interpretativo cujo cerne é a ação, que analisa os significados (Erikson, 1986). É um paradigma que, segundo Lincoln e Guba (1991), consiste numa abordagem de descoberta que minimiza a manipulação dos ambientes em estudo, baseando-se nas perspetivas das pessoas, com o intuito de compreender um problema social e trocar conhecimento. Essa troca de conhecimento e de experiências pode aumentar o conhecimento científico, apesar de poderem existir realidades múltiplas (Erlandson et al., 1993).

Esta abordagem permite não só mostrar crenças como também valorizar a existência de múltiplas realidades e os valores de quem procura conhecer (Patton, 2002). É, portanto, um paradigma que se assume como uma realidade dinâmica, múltipla e holística. É dinâmica porque existe uma interação

²¹ “Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

entre o investigador e os participantes num determinado contexto; é múltipla, porque procura descrever, compreender e interpretar os fenómenos que se passam à sua volta; e holística, porque existe um questionamento da realidade externa a ser analisada (Almeida & Freire, 2008).

Com o intuito de conhecer melhor e explorar as perspetivas que os participantes têm no processo de inclusão, currículo e avaliação no Ensino Superior, considerou-se fundamental esta abordagem metodológica. Tendo em conta os objetivos e questões da investigação, esta metodologia permitiria diferentes recolhas e análises de dados, uma vez que *i)* os métodos qualitativos se adaptam melhor às diferentes realidades que podem surgir; *ii)* enunciam de forma mais fácil a afinidade que se estabelece entre investigador e os sujeitos em estudo; *iii)* estes métodos são mais sensíveis e permitem uma adaptação aos contextos; e *iiii)* enquanto instrumento de recolha de dados, ajusta-se melhor às pessoas, uma vez que permitem interpretar e explorar os seus testemunhos (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta abordagem enfrentou-se isoladamente o mundo empírico para depois apresentar e disseminar os resultados como um “cavaleiro solitário” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108). Uma investigação empírica é aquela onde se fazem observações para se compreender melhor o fenómeno a estudar (Hill & Hill, 2005). O investigador recolhe as informações com objetividade sobre o mundo social que o rodeia e das experiências, opiniões e valores das pessoas que lhe interessam para as suas investigações (Patton, 2002), por meio de um conjunto de técnicas de recolha de informação como a entrevista (Bogdan & Biklen, 1994) ou questionário (Hill & Hill, 2005).

Com a metodologia qualitativa, torna-se possível a construção do conhecimento, permitindo compreender uma realidade que não pode ser quantificada. O investigador compreende e interpreta a realidade de forma holística, dinâmica e interativa, e explica-a com base na inferência. Procura a compreensão dos fenómenos de forma global, investiga a realidade através dos dados que a própria realidade lhe fornece, sem a descontextualizar (Bogdan & Biklen, 2010; Denzin & Lincoln, 2000). A entrevista é um dos métodos apropriados para obter informações pertinentes, que não podem ser encontradas em registos ou fontes documentais. O recurso à técnica de entrevistas semiestruturadas, parece ser o mais adequado para captar as perceções dos sujeitos da investigação sobre a temática em estudo, uma vez que possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A metodologia qualitativa é adequada às diferentes realidades que podem surgir; permite uma maior proximidade entre o investigador e o participante; possibilita uma adaptação ao contexto por

serem casos que exigem bastante sensibilidade; e permite, também, através das qualidades humanas de interpretar o que é escrito e que muitas vezes não quer ser dito (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta investigação, as entrevistas semiestruturadas não se tornaram viáveis, por não termos acesso aos participantes, pelo que recorremos a entrevistas estruturadas, com questões abertas, para que os participantes nos pudessem conduzir às suas perspetivas.

Um estudo de cariz qualitativo centra-se no paradigma da investigação interpretativa (Amado, 2014), buscando a compreensão das intenções e significações, crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas e conceções que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, na relação com os outros e com os contextos em que e com quem interagem. É um paradigma que minimiza a manipulação dos ambientes em estudo e que não coloca restrições aos resultados da investigação (Lincoln & Guba, 1991; Amado, 2014).

A metodologia qualitativa busca a globalidade e a compreensão dos fenómenos, dando enfoque a uma análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico (Almeida & Freire, 2003). A realidade é estudada sem ser fragmentada e sem ser descontextualizada (Almeida & Freire, 2003).

2.2. Ética na investigação qualitativa

Tendo em conta que, no processo de investigação nas ciências sociais e humanas, a investigação é feita, frequentemente, com pessoas, há condições éticas que devem ser respeitadas. A investigação deve valorizar a voz e a ação dos participantes, sendo dever do investigador salvaguardar os direitos de quem participa na investigação (Tuckman, 2000).

Bogdan e Biklen (2010) e Tuckman (2000) apelam para a importância das questões de natureza ética na investigação qualitativa, mencionando que, em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo, salientando um conjunto de considerações do foro ético que devem estar implícitas aquando da realização da investigação, nomeadamente:

- os participantes envolvidos na investigação têm direito à privacidade ou à não participação: aderem voluntariamente ao projeto de investigação e têm o direito de participar ou não no projeto. É preciso ter em conta que o participante queira preservar informações do foro pessoal, que deve ser respeitado pelo investigador, para isso e para segurança e salvaguarda dos direitos do participante, cabe ao investigador não fazer questões desnecessárias nem pronunciar-se sobre as respostas dadas. Ao investigador cabe também a obtenção prévio de consentimento informado e esclarecido para a

proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Destaca-se que é extremamente importante que todas as pessoas envolvidas num estudo de investigação devem estar ao corrente dos objetivos da investigação em causa, assim como devem dar o seu consentimento para sua participação;

- os participantes têm o direito de permanecer no anonimato: a proteção da identidade e o direito ao anonimato devem ser salvaguardados, ao longo da investigação, de forma a garantir o anonimato e os dados de identificação pessoal dos participantes não devem estar acessíveis em nenhuma parte do estudo, daí ser comum os intervenientes serem identificados através de letras e/ ou números;

- os participantes têm o direito à confidencialidade: a confidencialidade dos dados e dos resultados deve ser respeitada assim como qualquer dado relativo aos participantes deve ser tratado com confidencialidade para não causar qualquer tipo de transtorno no indivíduo que está a participar no estudo. Para que a confidencialidade dos participantes seja possível, o investigador deve identificar os dados usando letras e/ ou números. Assim que o estudo esteja finalizado, não só os inquéritos, os protocolos e os testes, como também a informação entre investigador/ participante do estudo terá de ser destruída;

- os participantes têm o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador: os participantes devem estar cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações implícitos, contudo, jamais deverão ser expostos a riscos superiores aos ganhos que dele possam advir, não devendo ser prejudicados por estarem a participar no estudo. O investigador deverá ser claro, conciso e explícito com todos os intervenientes do estudo, obtendo autorização para a participação no estudo por parte dos intervenientes. O investigador deve empenhar-se na autenticidade na escrita dos resultados. Os dados escritos pelo investigador deverão ser autênticos, devendo ser fiel aos dados que obtém ao longo do estudo.

Almeida e Freire (2008) destacam a necessidade de o investigador avaliar previamente a aceitabilidade ética do estudo, a clarificação de papéis, obrigações, direitos e responsabilidades mútuas, assegurando a garantia do prévio consentimento informado e esclarecido e a salvaguarda da integridade física, mental e moral dos participantes. Estes além de terem sido informados sobre a finalidade do estudo, foram esclarecidos que os dados recolhidos seriam exclusivamente utilizados para fins académicos. Assumiu-se o compromisso de respeitar e de garantir o anonimato, assim como de respeitar a liberdade destes em recusar a participação no estudo.

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas analisou o processo relativo ao projeto de investigação, concluindo que obedecia aos requisitos exigidos para as boas

práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais²² que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas, emitindo o seu parecer favorável (CEICVS 068/2023) (Anexo 1).

Tendo por base a finalidade e os objetivos de investigação definidos neste estudo considera-se que esta a abordagem metodológica permite analisar com intensidade e profundidade os vários aspetos do fenómeno em estudo, e compreender a sua complexidade e as suas particularidades. O conhecimento profundo da realidade investigada torna-se possível com recurso a diferentes métodos e técnicas que se podem enquadrar na abordagem de investigação qualitativa (Stake, 2009; Yin, 2015).

2.3. Critérios de confiança

O processo de pesquisa deve contemplar um conjunto de técnicas que permitam assegurar critérios de qualidade e rigor, nomeadamente, a credibilidade, a transferibilidade, a dependabilidade e a confirmabilidade (Lincoln & Guba, 1991)²³. Compete, portanto, ao investigador comprovar o valor da verdade e proporcionar toda a informação para que se possam aplicar os resultados ou avaliar a consistência dos procedimentos seguidos na investigação (Erlandson et al., 1993).

De seguida, faz-se uma pequena descrição dos métodos que se usaram para dar confiança ao estudo realizado.

Credibilidade

Para assegurar a credibilidade do estudo, o investigador não só necessita de o desenvolver de maneira a aumentar a probabilidade de os resultados serem considerados credíveis como também necessita de fazer com que os resultados sejam aprovados pelos participantes (Lincoln & Guba, 1991). Deste modo, no sentido de assegurar a credibilidade do presente estudo, utilizam-se as técnicas de triangulação e de revisão por pares (*peer debriefing*) e de validação pelos participantes (*member checking*) (Lincoln & Guba, 1991).

Triangulação: Este termo relaciona-se com o uso de combinação de dados adquiridos através de diferentes fontes e instrumentos de recolha. É uma forma de aumentar a probabilidade de produzir resultados e interpretações credíveis, uma vez que permitem uma maior sensibilidade, rigor e legitimidade na compreensão e interpretação da realidade (Lincoln & Guba, 1991).

Denzin (1984) citado por Stake (2009, pp. 126-128) propõe quatro modos de triangulação:

²² Convenção de Oviedo (1997) e Declaração de Helsínquia (2013).

²³ *Credibility, transferability, dependability, confirmability.*

- *triangulação das fontes de dados*: verificação se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente – sendo o esforço que se faz para se ver se o que se está a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes;

- *triangulação do investigador*: utilização de outros investigadores para observarem a mesma cena ou fenómeno não só para apoiarem ou cortarem pela raiz a interpretação original, como também para fornecer dados adicionais;

- *triangulação da teoria*: utilização de co-observadores ou analistas de pontos de vista teóricos alternativos, uma vez que dois investigadores nunca interpretam as coisas exatamente da mesma maneira, sempre que diversos investigadores comparam os seus dados, há uma triangulação da teoria;

- *triangulação metodológica*: utilização de diferentes e múltiplas fontes – observação, entrevista, análise de documentos – permitindo realçar ou invalidar as interpretações feitas.

Neste estudo, fez-se triangulação de métodos ao testar a consistência de dados provenientes da entrevista estruturada, com as teorias de investigação que sustentam a base teórica e com documentos (leis, relatórios, etc.).

Revisão por pares (*peer debriefing*): esta técnica foi usada para demonstrar a credibilidade da investigação. Esta técnica permite ao investigador explorar aspetos do seu estudo, que podem envolver questões de ética, partilha e discussão de ideias, interpretação de resultados, questões metodológicas e estratégias de trabalho, permitindo ao investigador elevar a qualidade do seu trabalho (Lincoln & Guba, 1991). A revisão por pares, nomeadamente o guião da entrevista e a análise de conteúdo, fez-se com algumas colegas de profissão, professoras de educação especial, que não só têm uma vasta experiência na lecionação, como também de investigação com mestrado e doutoramento na área da Educação Especial. Foram pessoas importantes porque poderia partilhar sentimentos, angústias, frustrações e discutir e partilhar ideias que ajudaram a percorrer este trilha solitário de investigador (Lincoln & Guba, 1991; Coutinho, 2008). Esta cooperação teve também o importantíssimo suporte das orientadoras, que foi imprescindível, orientando sempre para o caminho menos sinuoso para o qual, às vezes, se caminhava.

A par desta situação, o guião foi testado por duas estudantes com NEE a frequentar o 1.º Ciclo de Estudos do ES, que deu uma segurança adicional relativamente à compreensão da entrevista, procedendo-se a ligeiras correções, relacionadas com a formulação das questões (Apêndice 2).

Validação pelos participantes (*member checking*): A validação pelos pares é a técnica mais importante para estabelecer a credibilidade da investigação, uma vez que é através desta técnica

que os participantes verificam os dados, as categorias, interpretações e conclusões do investigador (Lincoln & Guba, 1991). Uma vez que eram os próprios participantes a redigir, eles poderiam escrever o que desejavam. A característica que confere singularidade e credibilidade ao estudo é o que cada participante dá sentido e significado às ações que desenvolve e analisa (Morgado, 2012).

Transferibilidade

Tal como o nome indica, o termo transferibilidade indicia a possibilidade dos resultados obtidos e as conclusões possam ser aplicados em outros contextos de investigação, por um potencial utilizador (Bogdan & Biklen, 1994; De Ketele & Roegiers, 1999; Coutinho, 2008). Nesse sentido, fez-se uma descrição o mais minuciosa possível do contexto, da seleção e características dos participantes, sem comprometer o anonimato, com o intuito de fornecer informações suficientes para se perceber os resultados do estudo, caso se pretenda aplicar a transferibilidade do estudo. A responsabilidade da transferibilidade, contudo, deve ser avaliada pela pessoa que pretender replicar os resultados deste estudo (Lincoln & Guba, 1991; Coutinho, 2008), uma vez que, numa abordagem qualitativa, as conclusões devem referir-se a determinado contexto, sublinhando a especificidade do que é singular e excecional (Amado, 2014).

Dependabilidade

O conceito de dependabilidade, referido por outros autores como consistência/ confiança²⁴, refere a possibilidade de outros investigadores, seguindo a mesma metodologia usada pelo investigador, a obtenção dos mesmos resultados e estabelecendo as mesmas conclusões (Lincoln & Guba, 1991; Coutinho, 2008; Amado, 2014). É necessário, contudo, fazer uma descrição pormenorizada, clara e rigorosa de todos os passos para que o estudo possa ser replicado em contextos semelhantes (Amado, 2014; Yin, 2015). Para se obter uma boa confiança nos resultados, Amado (2014) acrescenta que é preciso que o trabalho do investigador seja “cuidadoso, exaustivo, de modo a possibilitar a ‘triangulação’ das conclusões, em função de alguma diversidade de técnicas de recolha de dados” (p. 367). Coutinho (2008), contudo, sugere que, na investigação qualitativa, a replicação torna-se difícil, uma vez que a correlação entre o investigador e os participantes torna os estudos únicos e de difícil repetição.

²⁴ *Consistência* é o equivalente qualitativo para o conceito de fiabilidade da investigação quantitativa (De Ketele, 1993; Coutinho, 2008; Amado, 2013).

Confirmabilidade

A confirmabilidade assegura que os resultados do estudo refletem a situação estudada e não as ideias do investigador (Coutinho, 2008, 2015). A neutralidade, no paradigma qualitativo, é difícil, dado que o investigador e os participantes podem estar próximos em termos emocionais, contudo o investigador deve saber afastar-se (Amado, 2014). Uma forma de assegurar esta confirmabilidade é através da elaboração de um diário reflexivo quando este é produzido e controlado corretamente e da triangulação, já referida acima (Lincoln & Guba, 1991).

Apesar de não existir uma estrutura própria para o diário reflexivo, construiu-se um “diário”, onde foram tomadas notas de informações pertinentes relacionadas com o decorrer do estudo. Estas notas permitiram ter uma visão mais abrangente, colocando o investigador mais afastado e numa posição interpretativa.

Completo-se este trabalho, segundo Coutinho (2008, 2015), com colegas que não estavam envolvidos no estudo, mas que têm conhecimento geral da problemática e do processo de pesquisa, que escutaram as ideias e preocupações.

Confidencialidade

Na metodologia qualitativa, o investigador entra no mundo daqueles que quer conhecer: a sua vida e o seu trabalho; e, através da entrevista, os sujeitos partilham os seus sentimentos, as suas experiências, as suas opiniões e as suas perspetivas (Patton, 2002), exigindo um compromisso com os participantes. Este compromisso deve assegurar que as informações fornecidas serão usadas exclusivamente no estudo que está a decorrer e será sempre confidencial (Patton, 2002). É, portanto, um requisito fundamental que estabelece no primeiro contacto com os participantes, colocando-os à vontade para poderem abandonar o estudo quando desejarem (Bogdan & Biklen, 1994; Kvale, 1996). Tendo em conta estas questões éticas e pelo respeito ao outro, cumpriram-se todos os requisitos para garantir o anonimato e a privacidade dos participantes (Kvale, 1996).

Como já foi referido, este estudo teve um parecer favorável por parte da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas, que analisou o processo relativo ao projeto de investigação, concluindo que obedecia aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Assim, considerando o caráter ético e moral e garantindo não só a confidencialidade dos mesmos, como também o anonimato dos participantes, além de se assumir o compromisso de utilizar os dados recolhidos apenas para fins relacionados com a investigação em questão, assim como no ponto “Caráter voluntário” o seguinte “Declaro que li e compreendi as informações que me foram fornecidas, considero-me devidamente esclarecida(o) acerca dos objetivos e das condições de participação voluntária neste estudo, entendendo que posso desistir a qualquer momento de participar sem qualquer prejuízo e aceito os termos e condições deste estudo” (Apêndice 1).

O uso de codificação alfanumérica permite garantir o anonimato, pela temática que apresenta uma carga emotiva e pessoal grandes pelas barreiras que já ultrapassaram com perseverança, coragem e força.

2.4. Desenho do estudo

Tratando-se de um estudo assente numa metodologia qualitativa, o desenho foi-se “moldando” à medida que a investigação ia decorrendo, com a análise preliminar que se ia efetuando e com a análise dos contextos a serem descritos de uma forma mais detalhada (Erlandson et al., 1993). O plano que se traçou contempla essa possibilidade de “moldagem” expressa no caráter flexível que caracteriza o estudo, o qual permite reajustes durante a análise dos dados (Gómez et al., 1999).

2.5. Participantes

Num estudo qualitativo, a amostra é sempre intencional (Coutinho, 2011). Neste estudo, a seleção dos participantes foi intencional, uma vez que se pretende compreender e obter dados e informações relevantes com o tema e objetivos em estudo (Lincoln & Guba, 1991).

Após ter aprovação do Conselho de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas, contactaram-se os gabinetes de apoio aos estudantes das universidades, identificadas por U1 e U2. As respostas foram prontas, informando que a U1 tinha matriculados 201 estudantes no ano de 2021, e que a U2 tinha 94 estudantes, nos cursos de Licenciatura (ano letivo 2023/2024).

Quer um, quer o outro gabinete, enviaram informação com a caracterização desses estudantes. Relativamente às informações do gabinete da U1, havia caracterização relativa ao sexo, idade, ciclo de estudos, contingente de ingresso, estudantes com e sem Plano Individual de Apoio, deficiência ou doença e a escola ou instituto que frequentavam. As informações prestadas pelo

gabinete da U2 tinham a indicação do problema/ perturbações e estudantes com necessidade de apoio para a vida diária.

Uma vez que estes estudantes são um grupo muito solicitado para participar em investigações, podendo haver cansaço por esse motivo, e porque não poderiam ser facultados os seus contactos por motivos de sigilo e confidencialidade, foi solicitado a estes gabinetes que fizessem chegar o propósito do estudo, assim como solicitar os estudantes a participar na entrevista semiestruturada (Anexo 2). Contudo, não houve qualquer resposta.

Após algum tempo sem qualquer resposta, enveredou-se pela entrevista estruturada, uma vez que os estudantes poderiam, quando pudessem e sem qualquer pressão, responder e enviar as suas respostas por meio eletrónico. Ambos os gabinetes estiveram diretamente envolvidos no contacto dos estudantes. A abordagem foi via email, onde se explicitavam os objetivos do estudo, os custos e a garantia de confidencialidade e anonimato. Era-lhes solicitada a sua colaboração na entrevista estruturada, e o consentimento informado, tendo um papel muito importante (Anexo 3).

Uma vez que o número de respostas continuava baixo face ao número de estudantes que existia, solicitou-se, duas vezes, aos gabinetes para que os estudantes participassem no estudo (Anexo 4 e Anexo 5), mas sem muito sucesso.

A população deste estudo é constituída por estudantes com NEE a frequentar o 1.º Ciclo de Estudos, e não apenas estudantes do 1.º e 3.º anos, como inicialmente estava previsto, de duas IES: U1 e U2. Dos 201 estudantes da U1 e 94 da U2, responderam à entrevista estruturada 35 estudantes, 19 da U1 e 16 da U2.

Ambicionava-se um número maior de participantes, contudo a adesão ao estudo ficou um pouco aquém. Primeiro, pela dificuldade em contactar os estudantes com NEE e, seguidamente, porque, como aferem Santos et al. (2015) um grande número não se sente “à vontade para falar sobre as suas limitações e tem receio da participação, mostrando-se inseguros também quanto à incerteza do seu anonimato, mesmo esse sendo referido e assegurado” (p. 267). Assim, cada estudante, mediante a sua decisão, participou por sua livre vontade.

Os estudantes que participaram nesta investigação têm protegidas as suas identidades e as suas informações têm garantia de confidencialidade, como já foi referido.

Os participantes são estudantes do 1.º Ciclo de Estudos de variados cursos no ES de dois estabelecimentos de ES público que, pela sua problemática, usufruíram, no ensino secundário, de adaptações ao processo de avaliação, nos termos do ponto 2, do artigo 28.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 7 de julho e republicado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, nomeadamente, a)

a diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos video ou áudio; *b)* os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente *braille*, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital; *c)* a interpretação em LGP; *d)* a utilização de produtos de apoio; *e)* o tempo suplementar para realização da prova; *f)* a transcrição das respostas; *g)* a leitura de enunciados; *h)* a utilização de sala separada; *i)* as pausas vigiadas; e *j)* o código de identificação de cores nos enunciados.

No mesmo artigo, no ponto 5, referindo-se às adaptações ao processo de avaliação externa, competência da escola decidir e comunicar ao Júri Nacional de Exames, está mencionado: *a)* a utilização de produtos de apoio; *b)* a saída da sala durante a realização da prova/exame; *c)* a adaptação do espaço ou do material; *d)* a transcrição das respostas; *e)* a leitura de enunciados; *f)* a presença de intérprete de língua gestual portuguesa; *g)* a consulta de dicionário de língua portuguesa; *h)* a realização de provas adaptadas.

No ponto 6, da mesma lei, mas com requisição da autorização do Júri Nacional de Exames, encontra-se: *a)* a realização de exame de português língua segunda (PL2); *b)* o acompanhamento por um docente; *c)* a utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa; *d)* a utilização de tempo suplementar. Estas adaptações devem constar nos processos individuais dos alunos.

Estes estudantes apresentam necessidades educativas especiais (sensoriais, emocionais, motoras, intelectuais), numa diversidade de cursos e respetivos departamentos; num número equilibrado de rapazes (15) e raparigas (20). O importante será a diversidade, garantindo, assim, que a investigação aborda e representa a realidade (Guerra, 2006).

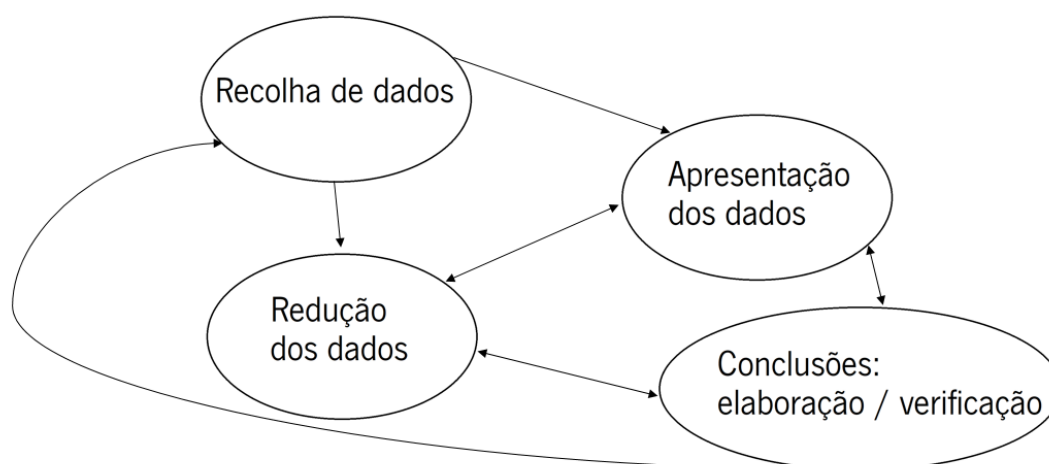
2.6. Recolha de dados

A recolha e análise de dados ocorreu entre novembro de 2023 e fevereiro de 2024. A recolha de dados e a sua análise está implícita (Bogdan & Biklen, 1994).

Como se pode verificar na Figura 3, existe uma conexão entre as tarefas de recolha de dados, de redução dos dados, de apresentação dos dados e de verificação das conclusões.

Figura 3

Elementos da análise de dados: Modelo interativo (adaptado de Miles & Huberman, 1994, p. 12)



2.7. Instrumentos de recolha de dados

Os investigadores que se situam no paradigma qualitativo usam quatro instrumentos de recolha de dados: entrevista, observação, análise de documentos e análise de artefactos (Bodgan & Biklen, 1994; Lincoln & Guba, 1991). Yin (2015) acrescenta a observação participada e os registos de arquivo. Neste estudo, no entanto, usou-se a entrevista.

Inicialmente, o estudo previa realizar entrevistas semiestruturadas a estudantes com NEE no ES de duas instituições. A matriz da entrevista (Apêndice 2) e o guião da entrevista (Apêndice 3) foi construído pelo investigador, em colaboração com as orientadoras e validado por duas estudantes com NEE que frequentam duas IES distintas, que não a U1 e a U2. Os guiões estavam inteligíveis e elas não mostraram quaisquer dúvidas em responder, procedendo-se a ligeiras correções, relacionadas com a formulação das questões. As entrevistas foram transcritas com todo o cuidado (Apêndice 4). O guião foi submetido à Comissão de Ética, tendo o seu aval.

Uma vez que não foi possível que os estudantes fossem entrevistados, optou-se por transformar a entrevista semiestruturada em entrevista estruturada para ser enviada aos estudantes, e foi passada online através do Google *Forms* (Apêndice 5), pelos gabinetes de apoio à inclusão das duas universidades, para garantir o anonimato. Tentou-se uma segunda vez articular com os gabinetes acima citados que fizeram uma nova tentativa para que os estudantes com NEE respondessem, que não correspondeu às expectativas esperadas. Houve um terceiro contacto, contudo não houve quaisquer respostas. No total, houve 35 respostas.

2.8. Entrevista estruturada

A entrevista é o método pelo qual o investigador recolhe informações sobre factos para depois fazer o tratamento dos dados para o estudo (De Ketele & Roegiers, 1999; Lincoln & Guba, 1991; Patton, 2002; Yin, 1994; Bodgan & Biklen, 1994). A entrevista foi a fonte usada para recolher informação, uma vez que é usada nos estudos qualitativos (Lincoln & Guba, 1991; Patton, 2002; Yin, 1994; Bodgan & Biklen, 1994). Ela procura saber como os sujeitos da investigação interpretam o mundo (Patton, 2002) “nos seus contextos ecológicos naturais” (Bodgan & Biklen, 1994, p.16).

Tuckman (2000) define entrevista como um “dos processos mais diretos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação” (p. 517).

Recorreu-se, desta maneira, a esta técnica de recolha de dados, dado que o investigador necessita de compreender o que os sujeitos dizem e testemunham, ser capaz de avaliar, classificar os problemas, os sentimentos e os estados emotivos dos entrevistados que participam no estudo (McCraken, 1988; Seidman, 1991).

Quando se contactaram os gabinetes que apoiam os estudantes com NEE, forneceram o número de estudantes matriculados, contudo não foi possível entrar em contacto com eles, porque não era possível facultar os seus contactos, por motivos de sigilo e confidencialidade. Apesar de os gabinetes terem feito chegar aos estudantes com NEE a intenção e o propósito do estudo, não houve qualquer contacto da sua parte.

Seguidamente e tendo em conta que os estudantes não se sentem confortáveis para falar sobre as suas limitações (Santos et al., 2015), optou-se por transformar a entrevista semiestruturada numa entrevista estruturada que foi passada online através do Google *Forms*, pelos gabinetes de apoio à inclusão das duas universidades, para garantir o anonimato (Apêndice 5), com um total de 35 participantes. Houve articulação com os gabinetes acima citados que fizeram uma nova tentativa para que os estudantes com NEE respondessem, que não correspondeu às expectativas esperadas. Houve um terceiro contacto, contudo não houve quaisquer respostas.

A entrevista estruturada ou dirigida (De Ketele & Roegiers, 1999) consiste em preparar questões cujas respostas estão já organizadas.

Uma das características das entrevistas fechadas (Pardal & Correia, 1995), dirigidas (De Ketele & Roegiers, 1999), diretivas, fechadas ou fixas (Tuckman, 2000) consiste nas perguntas e nas categorias de resposta serem determinadas previamente: as respostas são fixas, pelo que o entrevistado seleciona de entre um conjunto de itens que são apresentados (Patton, 1990; Tuckman, 2000). Existe, portanto, um rigor na colocação de perguntas (Pardal & Correia, 1995; De Ketele & Roegiers, 1999; Rosa & Arnoldi, 2008). Como vantagens temos a análise de dados, uma vez que as respostas podem comparar-se e agrupar-se facilmente, podendo fazer-se muitas perguntas em pouco tempo (Patton, 1990; De Ketele & Roegiers, 1999; Tuckman, 2000). Como fragilidades, Patton (1990) e Tuckman (2000) referem que os entrevistados precisam de ajustar as suas experiências e os seus sentimentos às categorias do investigador, limitando a escolha das respostas, podendo ser entendidas como impessoais, irrelevantes e mecânicas e distorcer o que os entrevistados querem realmente dizer, exprimir ou revelar o que experienciaram. Quer o entrevistador, quer o entrevistado têm limitação na liberdade de atuação, que por um lado imprime rigor na informação, mas por outro limita a espontaneidade do sujeito, podendo fragilizar esta entrevista como instrumento de recolha de dados (Pardal & Correia, 1995). Uma das maiores vantagens deste processo seria um maior alcance da população.

Deste modo, houve o cuidado de se fazerem perguntas claras e simples, abordando apenas um aspeto para não se induzir a resposta e que não desmotivasse os participantes e com boa e sóbria apresentação gráfica; perguntas diretas, específicas e claramente formuladas que pudessem mostrar as suas vivências e que as suas experiências pudessem ser compreendidas assim como as suas opiniões e narrativas pessoais; e perguntas de escolha múltipla. Sabe-se que é mais fácil falar do que escrever, contudo, como já foi referido, respostas online apresentam a vantagem de garantir o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas, e possibilitar a escolha do horário mais conveniente para ser respondido, respeitando a individualidade e libertando o participante de qualquer pressão. Apesar de não se tratar de um questionário, há a vantagem de o participante não se inibir em responder às perguntas abertas aquando da sua redação (Santos & Henriques, 2021).

Construiu-se um guião com questões pré-definidas. Uma questão era de resposta fechada e simples, outras de resposta aberta sobre aspetos que se pretendia abordar, que se fizeram com cuidado, ética e flexibilidade (Seidman, 1991).

Seguindo a categorização de Patton (2002), elaboraram-se três dimensões de questões. A primeira dimensão de questões é de natureza introdutória para ter conhecimento da caracterização pessoal dos estudantes: idade, curso, razões da escolha do curso, ano de frequência, entrada no ES

pelo contingente especial ou geral; condições de avaliação usufruídas no ensino secundário; problemática, necessidade de ter um docente especializado em Educação Especial no ES, que se intitula de “Dimensão A – Caracterização pessoal”.

A segunda dimensão, que se intitula de “Dimensão B – Percepções dos estudantes sobre a vida académica”, aborda as perspetivas dos estudantes sobre a transição para o ES:

- aferir se neste novo ciclo de ensino o estudante usufrui das mesmas condições especiais ou outras;
- conhecer as barreiras / facilitadores no ingresso na universidade;
- compreender as dificuldades na adaptação ao ES;
- conhecer o impacto que tiveram os diferentes atores (professores, colegas, funcionários, administrativos) nesta adaptação/ transição/ integração;
- conhecer as expectativas/ sentimentos na entrada no ES; e
- conhecer a relação que existe entre o estudante e o ambiente (serviços: cantina, biblioteca, salas de aula, pessoal administrativo).

A terceira dimensão, intitulada de “Dimensão C – Percepções dos estudantes sobre a sua aprendizagem, currículo e avaliação”, aborda as percepções dos estudantes com NEE sobre a inclusão, aprendizagem, currículo e avaliação:

- perceber o que contribuiu para a sua inclusão no ES;
- conhecer as perspetivas dos estudantes sobre a adaptação dos currículos às suas necessidades;
- saber se os currículos foram adaptados;
- identificar alterações nas práticas pedagógicas (para si e para os outros);
- reconhecer a eficácia dessas alterações;
- compreender a consistência entre currículo e avaliação;
- saber se houve equidade na adaptação de currículos, estratégias e avaliação;
- conhecer o que a Universidade contribui para a aprendizagem dos estudantes com NEE;
- conhecer os facilitadores que a Universidade dispôs para a plena inclusão dos estudantes (existir assistente pessoal/ colega para auxiliar nas necessidades básicas como comer, ir WC, deslocação entre salas; entrada no recinto para entrada de transporte; existência de rampas; elevadores acessíveis; bibliotecas com balcões adaptados; livros em braille; audiolivros);
- identificar as barreiras que foram eliminadas para que o currículo fosse cumprido (mesas para trabalhos de grupo, salas adaptadas, estacionamento adaptado, WC adaptados);
- reconhecer se a avaliação é justa;

- saber se fez Erasmus e quais as diferenças sentidas (espaços físicos, currículos, avaliação, língua, transportes) ou quais os receios para não o fazer;
- conhecer as perspetivas dos estudantes sobre as oportunidades de desenvolvimento de competências transversais;
- perspetivas dos estudantes sobre uma saída profissional;
- compreender quais as expectativas em relação ao futuro (protocolos entre a universidade e o mundo do trabalho);
- identificar as competências que o ES favoreceu;
- identificar as atividades extracurriculares em que o estudante participou e quais as condições/ apoios que a universidade dinamizou para que as experiências fossem inclusivas (por exemplo, participação em atividades desportivas, atividades académicas como a Queima das Fitas, etc.);
- conhecer as atividades em que participou (visitas de estudo, associação de estudantes, palestras, formações);
- identificar as competências que deveria ter desenvolvido;
- identificar se o estudante conhece o perfil do licenciado no curso frequentado na saída da universidade (dossiê de curso).

A entrevista terminava com uma questão aberta aos participantes:

- gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Estas questões não influenciaram as respostas dadas (Seidman, 1991) e não se manipularam quaisquer questões para obter informação contra a vontade dos participantes (Kvale, 1996). As questões foram colocadas no passado, presente e futuro (Patton, 2002), apesar de a maior parte ter sido no presente. No passado, questionaram-se sobre as suas experiências e no futuro sobre as expectativas para a vida pós-universitária. Os participantes, apesar de saberem do tema quando foram contactados, só conheceram as perguntas durante o preenchimento da entrevista.

Com esta opção, haveria mais dados para a análise, uma vez que os participantes poderiam ter a oportunidade de dizer o que pensam, sentem, e poderiam descrever situações úteis para a compreensão do tema (Bogdan & Biklen, 1994; Kvale, 1996).

2.9. Redução e organização da apresentação dos dados e das conclusões

A análise de dados é um modelo interativo de três atividades: redução de dados, apresentação de resultados e apresentação das conclusões (Miles & Huberman, 1994). Estas atividades envolvem dar sentido aos dados colhidos, e isso implica separar informação e distinguir a relevante e essencial da comum, identificar padrões e transformar os dados brutos em resultados (Patton, 2002; Seidman, 1991). Deve ser intuitiva e orientada para encontrar significados nos dados, revelando o papel fundamental do investigador. Apesar de não existirem regras fixas, existem orientações que se podem seguir, cabendo ao investigador definir como será o fim desse processo (Patton, 2002).

De seguida, descreve-se o caminho percorrido da análise de dados recolhidos: redução de dados, organização da sua apresentação e apresentação das conclusões.

Redução de dados

A redução de dados refere-se ao processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados que aparecem nas notas de campo e transcrições (Miles & Huberman, 1994). Uma vez que há muita informação, é necessário simplificá-la e resumi-la a um conjunto de dados para depois ser tratada (Albarell et al., 1997; Miles & Huberman, 1994). A finalidade é realizar inferências interpretativas com os dados expressos a partir da inventariação e da sistematização dos conteúdos (De Ketele & Roegiers, 1999; Amado, 2014). A técnica de análise de conteúdo ocupa um lugar cada vez maior na investigação, uma vez que a sua flexibilidade possibilita o tratamento de forma metódica da informação proveniente de testemunhos complexos e subjetivos, como quando se usam as entrevistas (Quivy & Campenhoudt, 2003). Para o tratamento de dados das perguntas foi usada a análise de conteúdo com o apoio do *software* de análise qualitativa NVivo 14. A análise de conteúdo permite, pois, cumprir com as exigências e o rigor metodológico de um trabalho científico, dando-lhe uma profundidade, que nem sempre é fácil de obter (Quivy & Campenhoudt, 2003). Para realizar este trabalho, de forma a estruturar o processo de análise, seguiram-se os passos seguintes: constituição do corpo, no caso as respostas abertas; separação em unidades, codificando as unidades; especificaram-se as categorias, por exemplo, com palavras-chave; e verificação de categorias, para validar a consistência das categorias, para tornar a interpretação dos resultados mais explícita.

No processo de análise de conteúdo, há um conjunto de passos que têm de ser tidos em conta, da pré-análise, passando pela exploração e/ ou codificação dos dados, até ao tratamento dos resultados (Bardin, 2019).

Neste processo de organização e codificação, inerentes à análise de conteúdo, é necessário ter em consideração as etapas principais como o recorte (escolha e seleção das unidades, isto é, dos segmentos do conteúdo a considerar, visando a sua categorização e contagem frequencial), a enumeração (escolha das regras de contagem), e a classificação e agregação (escolha das categorias) (Bardin, 2019).

No que se refere ao tipo de análise a efetuar aquando da realização da análise de determinado conteúdo, Bardin (2019) sugere que se pode recorrer a diferentes tipos de análises: por um lado, recorrer à análise temática ou categorial de um texto, consistindo na “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (p. 73); e por outro, efetuar uma análise lexical e sintática de uma amostra, que diga respeito ao estudo do código do texto, estabelecendo algumas convenções, nomeadamente o número total de palavras ocorridas ou presentes, o número total de palavras ou vocábulos diferentes, e a relação entre as ocorrências e os vocábulos e entre os vocábulos e as ocorrências.

Neste estudo recorreu-se a duas técnicas com o auxílio do *software* NVivo 14, primeiro a análise de conteúdo clássica, através da qual se construiu uma grelha de análise categorial, onde se privilegia a repetição da frequência dos temas na totalidade das entrevistas. Embora apresente algumas limitações, é uma técnica com vantagens ao nível da fidelidade entre analistas, do distanciamento admitido, e da evidenciação de constâncias, semelhanças e regularidades e, em seguida, a decifração estrutural através da análise individual das respostas de cada entrevista, não sistemática mas flexível (Bardin, 2019).

O uso do computador é útil nos seguintes casos (Bardin, 2019, p. 173):

- a unidade da análise é a palavra, o indicador é frequencial (número de vezes em que a palavra ocorre);
- a análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar em simultâneo (por exemplo: número elevado de categorias e unidades a registar);
- deseja-se efetuar uma análise de coocorrências (aparência de duas ou várias unidades de registo na mesma unidade de contingência);
- a investigação implica várias análises sucessivas; o computador permite preparar os dados e armazená-los para usos sucessivos;
- a análise necessita no fim da investigação de operações estatísticas e numéricas complexas.

Os procedimentos relativos à forma como se desenvolve a análise do material começaram, numa primeira fase, com a organização dos dados. Procedeu-se à recolha dos dados que foram chegando, surgindo desta maneira as primeiras impressões e orientações (Bardin, 2019). Em seguida, passaram-se os dados para um Excel, para posterior tratamento de dados e codificação e categorização.

Bardin (2019) define categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com ou critérios previamente definidos” (p. 145). As categorias são rubricas ou classes que se agrupam em unidades de registo (no caso de análise de conteúdo) com características comuns (Bardin, 2019). O critério de categorização pode ser semântico, sintático, lexical e expressivo (Bardin, 2019).

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo, apresentam-se os resultados de investigação, iniciando pela Dimensão A com a caracterização breve e concisa dos participantes, seguindo-se a Dimensão B com as percepções dos estudantes sobre a vida académica e, por fim, a Dimensão C com as percepções dos estudantes sobre a sua aprendizagem, currículo e avaliação. No total, participaram neste estudo 35 estudantes. Eles são apresentados por ordem da data de chegada das respostas, tendo por base o sistema de categorias previamente definido, identificados alfanumericamente por E1, E2, (...) e E35.

Dimensão A – Caracterização pessoal

A primeira dimensão do questionário foi a caracterização individual dos estudantes: idade, curso, influências na escolha do curso, ano de frequência, entrada no ES pelo contingente especial ou geral; condições de avaliação usufruídas no ensino secundário; necessidade específica; necessidade de ter um docente especializado em Educação Especial no ES.

Responderam a esta entrevista 35 estudantes de duas instituições de ES, localizadas no Norte de Portugal, sendo 15 do género masculino e 20 do género feminino. São estudantes com Necessidades Educativas Especiais a frequentar o 1.º Ciclo de Estudos. As idades estão compreendidas entre os 17 anos e maiores que 26 anos. Há uma prevalência do domínio científico das Ciências Exatas e Engenharias com 16 estudantes, seguida de Ciências Sociais e Humanas (13), Ciências Naturais e do Ambiente (quatro) e Ciências da Vida e da Saúde (dois). Os anos de frequência oscilam entre 1.º ano, 10 estudantes (oito feminino e dois masculino); 2.º ano, 11 estudantes (quatro feminino e sete masculino); e 3.º ano, 14 estudantes (oito feminino e seis masculino), conforme se pode verificar na Tabela 2.

Tabela 2*Caracterização dos participantes*

Participantes	Gênero	Idade (intervalo)	Ano de frequência	Domínio científico
E1	Feminino	17-19	1.º	Ciências Exatas e Engenharias
E2	Feminino	20-22	3.º	Ciências Naturais e do Ambiente
E3	Masculino	≥ 26	3.º	Ciências Exatas e Engenharias
E4	Feminino	≥ 26	3.º	Ciências Sociais e Humanas
E5	Masculino	≥ 26	2.º	Ciências Exatas e Engenharias
E6	Masculino	17-19	2.º	Ciências Sociais e Humanas
E7	Feminino	17-19	2.º	Ciências Sociais e Humanas
E8	Masculino	≥ 26	2.º	Ciências Sociais e Humanas
E9	Masculino	20-22	3.º	Ciências Exatas e Engenharias
E10	Feminino	≥ 26	1.º	Ciências Exatas e Engenharias
E11	Masculino	23-25	3.º	Ciências Exatas e Engenharias
E12	Masculino	20-22	2.º	Ciências Sociais e Humanas
E13	Masculino	≥ 26	3.º	Ciências Exatas e Engenharia
E14	Feminino	20-22	2.º	Ciências Sociais e Humanas
E15	Feminino	≥ 26	3.º	Ciências Exatas e Engenharias
E16	Feminino	20-22	3.º	Ciências Sociais e Humanas
E17	Feminino	23-25	1.º	Ciências Naturais e do Ambiente
E18	Masculino	23-25	2.º	Ciências Naturais e do Ambiente
E19	Masculino	≥ 26	2.º	Ciências Naturais e do Ambiente
E20	Masculino	17-19	1.º	Ciências Exatas e Engenharias
E21	Feminino	17-19	1.º	Ciências Sociais e Humanas
E22	Feminino	20-22	1.º	Ciências Exatas e Engenharias
E23	Feminino	23-25	3.º	Ciências Sociais e Humanas
E24	Feminino	20-22	1.º	Ciências da Vida e da Saúde
E25	Masculino	23-25	2.º	Ciências Exatas e Engenharias
E26	Masculino	20-22	3.º	Ciências Exatas e Engenharias
E27	Feminino	23-25	3.º	Ciências da Vida e da Saúde
E28	Feminino	17-19	1.º	Ciências Sociais e Humanas
E29	Feminino	20-22	2.º	Ciências Sociais e Humanas
E30	Masculino	20-22	3.º	Ciências Exatas e Engenharias
E31	Feminino	≥ 26	2.º	Ciências Sociais e Humanas
E32	Feminino	23-25	3.º	Ciências Exatas e Engenharias
E33	Masculino	≥ 26	1.º	Ciências Exatas e Engenharias
E34	Feminino	17-19	1.º	Ciências Exatas e Engenharias
E35	Feminino	≥ 26	3.º	Ciências Sociais e Humanas

Da análise da Tabela 3, verifica-se que apenas cinco estudantes frequentam o curso que não tinha sido a sua primeira opção, em contraposição com 30 que frequentam o curso da sua primeira opção. Dos participantes, 13 concorreram pelo contingente especial; 18 estudantes usufruíram, no percurso escolar até ao ES, de condições especiais na realização das provas/ exames de avaliação; a condição especial prevalente, referida por 16 estudantes foi a “utilização de tempo suplementar”; 28 estudantes referiram ter condições especiais de avaliação no ES.

Tabela 3

Entrada pelo contingente especial; entrada na 1.ª opção; condições especiais de avaliação no Ensino Secundário e no ES

Participantes	Entrada pelo contingente especial	Entrada na 1.ª opção do curso	Condições especiais de avaliação no Ensino Secundário	Condições especiais de avaliação no ES
E1	Não	Sim	Não	Sim
E2	Não	Não	Sim	Sim
E3	Não	Sim	Não	Não
E4	Não	Não	Sim	Sim
E5	Não	Não	Não	Sim
E6	Não	Sim	Sim	Sim
E7	Sim	Sim	Sim	Sim
E8	Não	Sim	Sim	Sim
E9	Sim	Sim	Não	Não
E10	Não	Sim	Não	Não
E11	Sim	Sim	Não	Não
E12	Não	Sim	Sim	Sim
E13	Sim	Sim	Não	Sim
E14	Sim	Sim	Sim	Sim
E15	Sim	Sim	Não	Não
E16	Não	Sim	Não	Sim
E17	Não	Sim	Não	Sim
E18	Não	Sim	Sim	Sim
E19	Sim	Sim	Não	Sim
E20	Não	Sim	Sim	Sim
E21	Sim	Sim	Sim	Sim
E22	Não	Sim	Sim	Sim
E23	Sim	Sim	Sim	Sim
E24	Não	Sim	Sim	Sim
E25	Não	Sim	Sim	Sim
E26	Sim	Não	Não	Não
E27	Sim	Sim	Sim	Sim
E28	Sim	Sim	Sim	Não
E29	Não	Não	Não	Sim

E30	Não	Sim	Não	Sim
E31	Não	Sim	Não	Sim
E32	Não	Sim	Não	Sim
E33	Não	Sim	Não	Sim
E34	Não	Sim	Não	Sim
E35	Sim	Sim	Sim	Sim

Na Tabela 4, verifica-se que foram elaborados 15 Relatórios Técnico-Pedagógicos para apoiar os alunos no processo de ensino e de aprendizagem enquanto frequentaram o Ensino Secundário. Dos participantes, 22 estudantes gostariam de ter um docente especializado em Educação Especial no ES. As universidades têm conhecimento da necessidade específica de 33 estudantes, havendo dois que não informaram a universidade. As necessidades são variadas, prevalecendo a doença crónica com nove estudantes, seguida de perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) (quatro), deficiência motora (quatro), perturbação de aprendizagem específica (PAE) (quatro), doença neurológica (três), deficiência auditiva (três), perturbação psíquica (dois), deficiência visual (dois), perturbação do espectro do autismo (PEA) (um), dislexia, disgrafia, discalculia, dores crónicas e mobilidade reduzida (um), oncologia (um), PHDA e PEA (um), e um estudante que não quis revelar a sua condição.

Tabela 4

Relatório técnico-pedagógico no Ensino Secundário; necessidade de ter um docente especializado de Educação Especial no ES; conhecimento da universidade da necessidade específica; necessidade específica

Participantes	Relatório Técnico-pedagógico no Ensino Secundário	Necessidade de docente especializado no ES	Conhecimento por parte da Universidade	Necessidade específica
E1	Sim	Sim	Sim	Psíquica
E2	Não	Sim	Sim	PAE
E3	Não	Sim	Sim	Doença crónica
E4	Não	Sim	Sim	Doença crónica
E5	Sim	Sim	Sim	Doença crónica
E6	Sim	Não	Sim	Não quer revelar
E7	Não	Sim	Sim	Deficiência Visual
E8	Sim	Não	Sim	Motor
E9	Sim	Sim	Não	Doença crónica
E10	Não	Sim	Sim	PAE

E11	Sim	Não	Sim	Audição
E12	Sim	Sim	Sim	Doença crónica
E13	Não	Sim	Sim	Psíquica
E14	Não	Não	Sim	Doença crónica
E15	Sim	Sim	Sim	Doença crónica
E16	Não	Sim	Sim	PHDA
E17	Não	Não	Sim	Doença crónica
E18	Não	Não	Sim	PHDA
E19	Sim	Sim	Sim	Oncologia
E20	Sim	Não	Sim	PEA
E21	Sim	Sim	Sim	Audição
E22	Sim	Sim	Sim	PHDA
E23	Sim	Sim	Sim	Doença crónica
E24	Sim	Sim	Sim	PAE
E25	Sim	Não	Sim	PAE
E26	Não	Não	Sim	Neurológico
E27	Não	Sim	Sim	Motor
E28	Não	Não	Sim	Motor
E29	Sim	Sim	Sim	Neurológico
E30	Não	Sim	Sim	PAE
E31	Não	Não	Sim	Motor
E32	Não	Não	Sim	PHDA
E33	Não	Sim	Sim	Neurológico
E34	Não	Sim	Sim	PHDA/PEA
E35	Não	Não	Não	Deficiência visual

Dimensão B – Perceções dos estudantes sobre a vida académica

A segunda dimensão considerada foi “Perceções dos estudantes sobre a vida académica”. Neste domínio, a universidade tem conhecimento da necessidade específica de 33 estudantes. Essa informação foi transmitida sobretudo através dos gabinetes de apoio das universidades, no início do ano letivo por 20 estudantes, 13 transmitiram-na durante o ano letivo e dois estudantes não o fizeram.

À questão se no Ensino Secundário o estudante teve condições especiais na realização das provas/ exames de avaliação, 18 estudantes responderam afirmativamente. Desses estudantes, as condições especiais de avaliação que tiveram no Ensino Secundário estão registadas na Tabela 5.

Tabela 5*Condições especiais de avaliação no Ensino Secundário*

Condições especiais de avaliação no Ensino Secundário	Frequência
Utilização de tempo suplementar	16
Realização de provas adaptadas	5
Saída da sala durante a realização da prova/exame	4
Acompanhamento por um docente	3
Utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia	3
Adaptação do espaço ou do material	3
Utilização de produtos de apoio (computador, lupa, calculadora, máquina Braille, ...)	2
Leitura dos enunciados	2
Transcrição das respostas	2
Presença de intérprete de língua gestual portuguesa	1
Consulta de dicionário de língua portuguesa	1
Realização de exame de português língua segunda	1

Como se lê na Tabela 5, as condições especiais de avaliação mais vezes mencionadas pelos estudantes foram: a utilização de tempo suplementar (16), seguida de provas adaptadas (cinco), saída da sala durante a realização da prova (quatro), acompanhamento por um docente (três), não penalização dos erros (três), adaptação do espaço ou do material (três), utilização de produtos de apoio (dois), leitura dos enunciados (dois), transcrição das respostas (dois), presença de intérprete de língua gestual portuguesa (um), consulta de dicionário de língua portuguesa (um) e realização de exame de português língua segunda (um).

Estas condições especiais de avaliação estão elencadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 7 de julho, e Guia para Aplicação de Adaptações na Realização de Provas e Exames²⁵.

Sobre se gostaria de ter um docente especializado em Educação Especial no ES, 22 estudantes responderam afirmativamente. Os motivos pelos quais gostariam de ter um docente especializado de Educação Especial no ES estão elencados na Tabela 6.

²⁵ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_adaptacoes_2022_24mar.pdf e https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_das_adaptacoes_2024.pdf

Tabela 6*Motivos para ter um docente especializado de Educação Especial no ES*

Motivos	Frequência
A proximidade do docente de Educação Especial seria importante/ útil para auxiliar/ orientar nas tarefas e atividades propostas nas unidades curriculares	16
O docente de Educação Especial tem formação adequada para trabalhar comigo	11
A linguagem que o docente de Educação Especial utiliza é adequada à minha condição	8
Outro: “Percebe as minhas reais necessidades” (E4)	1
Outro: “Adaptação de conteúdo, orientação de trabalhos e apoio estrutural” (E21)	1
Outro: “Para que existisse alguém que estivesse a par da situação e nos conseguisse defender, visto que nós ao fazer isso somos a maior parte das vezes ignorados e às vezes gozados” (E24)	1

Como se pode verificar pela leitura da Tabela 6, os estudantes (22) gostariam de ter um docente especializado em Educação Especial no ES, mencionando como motivo principal a proximidade do docente de Educação Especial para auxiliar/ orientar nas tarefas e atividades propostas nas unidades curriculares (16), seguido de “o docente de Educação Especial tem formação adequada para trabalhar comigo” (11) e “a linguagem que o docente de Educação Especial utiliza é adequada à minha condição” (oito). Houve três estudantes que registaram que o docente especializado em Educação Especial “percebe as minhas reais necessidades” (E4), “adaptação de conteúdo, orientação de trabalhos e apoio estrutural” (E21) e “para que existisse alguém que estivesse a par da situação e nos conseguisse defender, visto que nós ao fazer isso somos a maior parte das vezes ignorados e às vezes gozados” (E24). Os docentes de Educação Especial são aqueles que possuem conhecimentos especializados na educação de alunos com NEE e que promovem mais a prática de inclusão (Florian et al., 2003), uma vez que estes estão mais familiarizados para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE (Weng et al., 2015). Em consequência disso, o desgaste dos professores está associado à falta de apoio administrativo, à falta de professores especializados e à falta de formação dos professores (Barnes & Gaines, 2015).

Questionados sobre se tinham falado com os professores para reforçar a sua necessidade e sobre a perceção com que ficaram relativamente à atitude daqueles, a maior parte dos estudantes (25) respondeu que o tinha feito. Agruparam-se os discursos dos participantes em quatro categorias:

percepção positiva, percepção moderadamente positiva, percepção moderadamente negativa e percepção negativa, conforme se pode observar na Tabela 7.

Tabela 7

Atitudes dos professores face às suas necessidades

Categorias	Unidades de registo
Percepção positiva	“Boa” E5, E19 “Sempre disponíveis e respondem às minhas necessidades” E7 “A minha percepção tem sido positiva, por parte dos professores tem demonstrado compreensão e apoio em tudo o que necessito.” E8 “Compreensiva” E12 “Muito boa” E13 “Uma atitude positiva de respeito e apoio às minhas necessidades académicas” E15 “Compreensivos.” E18 “Alguns informam outros adaptam adequadamente” A21 “Compreensiva” E27 “Sempre me apoiam” E28 “Todos entendem minha situação” E33
Percepção moderadamente positiva	“Na generalidade, não houve grandes problemas. Entenderam bem a situação.” E6 “Desde que consiga comprovar a condição, são recetivos e acomodam.” E16 “Boa. Nas minhas condições nunca tive grandes objeções, apenas tive que chegar a acordo com os professores sobre o puder sair a meio da prova. Contando que ambas as partes estejam confortáveis e se respeitem não é um problema.” E17 “Acho que já estão habituados a ter alunos que necessitam tempo suplementar. Nada de mais.” E22 “Quando sabem são compreensivos e dão-me tempo extra, mas às vezes não sabem, talvez porque não foram informados pelo regente da cadeira, e nesses casos tenho vergonha de pedir tempo extra. Tive um teste em que tive 17.3 e não consegui acabar uma pergunta” E32 “Estão todos dispostos a ajudar. No entanto, alguns professores não reconhecem que, por ter PHDA, para além do tempo extra nas provas também preciso de um ambiente mais silencioso.” E34
Percepção moderadamente negativa	“Não são muito recetivos” E3 “A maior parte não se interessam” E11 “Desconhecimento do assunto: Discalculia” E10 “Há professores que aceitam e professores muito pouco compreensivos” E14 “Não sei” E20

	“Reticentes em implementar as condições” E23 “Muitos dos professores são compreensivos. Mas já tive professores que tentavam não dar (do gênero, no dia se precisas depois vemos, isto em testes online não é bom pq passa o tempo do teste fecha e causa stress e ansiedade, mesmo que o professor consiga voltar me a deixar abrir)” E24 “Tenho epilepsia e em caso de crises muitas vezes acabo no hospital e sou dispensado (...) fico marcado durante os dias seguintes e demora a recuperar, pode ser uma semana ou mais. Só tive o estatuto este ano e felizmente ainda não precisei dele, mas o ano letivo passado em época de exames e durante o semestre tinha crises, alguns dias antes de momentos de avaliação e isso metia-me numa situação difícil pois não estou mentalmente em condições para fazer o teste mas também não tinha um justificado de como não estava presente para fazer o teste (que era a única coisa que me pediam para me deixar fazer o teste noutra altura). Por isso acho que antes não queriam muito saber porque não estavam informados do que é a epilepsia. Este ano está tudo a correr bem.” E26 “Várias” E31
Perceção negativa	“Indiferença” E1 “Desinteresse e não quererem entender como afeta na parte da educação” E2 “Não sabem como atuar. A maior parte não respeitam condições especiais de avaliação na sua totalidade. Tive casos em que estas foram totalmente ignoradas.” E25 “Nenhuma. Nem se quer falaram comigo. ” E29 “A maior parte não lhes interessa mesmo reforçando a ideia. Muitas vezes a única coisa que me dizem é ter mais tempo nada mais, infelizmente.”E30

Pela leitura da Tabela 7, integrou-se na categoria percepção positiva os discursos dos professores que revelam preocupações positivas face aos estudantes: “sempre disponíveis e respondem às minhas necessidades” (E7); compreensivos e solícitos: “a minha percepção tem sido positiva, por parte dos professores tem demonstrado compreensão e apoio em tudo o que necessito” (E8) e “alguns informam outros adaptam adequadamente” (E21). Integrou-se na categoria percepção moderadamente positiva os discursos dos professores que, embora positivos, eram mais moderados face aos estudantes, que indicaram que necessitaram de comprovar a sua condição: “desde que consiga comprovar a condição, são recetivos e acomodam” (E16), “quando sabem são compreensivos e dão-me tempo extra, mas às vezes não sabem, talvez porque não foram informados” (E32) e “tenho epilepsia e em caso de crises muitas vezes acabo no hospital e sou dispensado (...) fico marcado durante os dias seguintes e demora a recuperar, pode ser uma semana ou mais. Só tive o estatuto este

ano e felizmente ainda não precisei dele, mas o ano letivo passado em época de exames e durante o semestre tinha crises, alguns dias antes de momentos de avaliação e isso metia-me numa situação difícil pois não estou mentalmente em condições para fazer o teste mas também não tinha um justificado de como não estava presente para fazer o teste (que era a única coisa que me pediam para me deixar fazer o teste noutra altura). Por isso, acho que antes não queriam muito saber porque não estavam informados do que é a epilepsia. Este ano está tudo a correr bem” (E26); ou desconhecem as problemáticas dos estudantes e como devem proceder: “estão todos dispostos a ajudar. No entanto, alguns professores não reconhecem que, por ter PHDA [Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção], para além do tempo extra nas provas também preciso de um ambiente mais silencioso” (E34).

Integrou-se na categoria percepção moderadamente negativa os discursos dos professores que revelam preocupações menos positivas face aos estudantes, que referiram que os docentes nem sempre estão disponíveis: “não são muito recetivos” (E3), “a maior parte não se interessam” (E11), “desconhecimento do assunto Discalculia” (E10), “reticentes em implementar as condições” (E23). Integrou-se na categoria percepção negativa os discursos dos professores que revelam preocupações desfavoráveis face aos estudantes, que referiram: indiferença (E1), “nenhuma. Nem se quer falaram comigo” (E29); desinteresse (E2), “a maior parte não lhes interessa mesmo reforçando a ideia. Muitas vezes a única coisa que me dizem é ter mais tempo nada mais, infelizmente” (E30); e não cumprimento das regras “a maior parte não respeitam condições especiais de avaliação na sua totalidade. Tive casos em que estas foram totalmente ignoradas” (E25).

Há necessidade de haver mudanças pedagógicas na formação dos professores para darem resposta a um modelo de ensino baseado no desenvolvimento de competências, preconizado pelo Processo de Bolonha (Nogueira, 2012).

No estudo de Moriña et al. (2017), já referido na revisão da literatura, os estudantes sugeriam a necessidade de existir simpatia, sensibilidade e proximidade com eles, para que pudessem interagir, trocar impressões, procurar conselhos e assistência.

Hadjikakou et al. (2010) sustentam que o progresso dos estudantes com NEE no ES é afetado pelas atitudes dos docentes e pela disponibilidade em adaptar os métodos de ensino e de avaliação. Há situações em que é necessário convencer os docentes e os colegas das suas necessidades, quando o “problema” não é visível, como dificuldades de aprendizagem ou problemas de saúde (Hadjikakou et al., 2010; Shevlin et al., 2004; Fuller et al., 2004b; Tinklin & Hall, 1999).

Em relação à percepção que os estudantes com NEE têm dos seus pares face às suas necessidades estabeleceram-se: percepção positiva, percepção moderadamente positiva, percepção moderadamente negativa e percepção negativa, conforme se pode observar na Tabela 8.

Tabela 8

Atitudes dos colegas face às suas necessidades

Categorias	Unidades de registo
Percepção positiva	“Boa” E3, E5, E19 “Muito apoio” E4 “Veem com bons olhos.” E6 “Respeitam” E7 “A minha percepção por parte dos colegas tem sido positiva pois colaboram em tudo o que necessito e incentivam-me a melhorar dia para dia.” E8 “Positiva” E11 “Atitude positiva” E15 “Compreensão” E25 “Aceitam” E27 “Tenho muito apoio.” E29
Percepção moderadamente positiva	“Não há qualquer diferença no tratamento ou nas atitudes.” E16 “Alguns questionam por não saberem a situação.” E17 “Tratam-me como qualquer pessoa, só que às vezes pode acontecer algo e têm cuidado” E26 “Acho que seria maioritariamente positiva se soubessem” E32 “Muitos não sabem. Os que sabem, não tenho problemas.” E33 “Pelo que entendo, aceitam que eu tenha condições de avaliação diferentes.” E34
Percepção moderadamente negativa	“Diria que a maioria não sabe” E1 “Indiferentes, mas de uma forma positiva.” E18 “Nenhuma” E10, E20 “Não sabem” E12 “Indiferentes” E13, E23 “Nada, eles sabem que tenho direito” E21 “Alguns colegas que reparam devem achar injusto por não saberem da minha situação pessoal.” E22 “Não têm nada que ter algum tipo de atitude, se preciso tenho de usufruir” E28 “Não lhes interessa, muitos nem sabem” E30 “Alguma” E31
Percepção negativa	“Alguns desprezam achando que não devia estar presente, outros nem querem saber e outros tentam ajudar” E2

“Sentem-se menosprezados [colegas] por não terem direito a tempo suplementar também e, muitas vezes, ficam com “inveja” ou acabam por ser desagradáveis” E14

“Por norma não conto, porque às vezes tratam como a coitadinha ou até mesmo na burra” E24

Como se pode verificar pela leitura da Tabela 8, como percepção positiva, os estudantes mencionaram que os colegas os respeitam: “a minha percepção por parte dos colegas tem sido positiva pois colaboram em tudo o que necessito e incentivam-me a melhorar dia para dia” (E8); e boa (E3, E5, E19); dando muito apoio (E4); vendo com bons olhos (E6); respeito (E7); e aceitação (E27). Como percepção moderadamente positiva, os estudantes referem que são tratados de forma igual quando sabem ou que, mesmo sabendo, os colegas teriam a mesma postura: “não há qualquer diferença no tratamento ou nas atitudes” (E16), “alguns questionam por não saberem a situação” (E17), “tratam-me como qualquer pessoa, só que às vezes pode acontecer algo e têm cuidado” (E26), “acho que seria maioritariamente positiva se soubessem” (E32), “muitos não sabem e os que sabem, não tenho problemas” (E33), “pelo que entendo, aceitam que eu tenha condições de avaliação diferentes” (E34).

Como percepção moderadamente negativa, os estudantes referiram que os colegas desconhecem as suas necessidades: “diria que a maioria não sabe” (E1), “não lhes interessa, muitos nem sabem” (E30); sentem-se indiferentes (E13 e E23); ou desconfiança: “alguns colegas que reparam devem achar injusto por não saberem da minha situação pessoal” (E22) e “não têm nada que ter algum tipo de atitude, se preciso tenho de usufruir” (E28). Em relação à percepção negativa, os estudantes revelaram que há colegas que têm uma visão muito negativa, dizendo que não deveriam estar na universidade: “alguns desprezam achando que não devia estar presente” (E2) ou “sentem-se menosprezados por não terem direito a tempo suplementar também e, muitas vezes, ficam com “inveja” ou acabam por ser desagradáveis” (E14); ou sentem receio pela rejeição ou serem humilhados: “por norma não conto, porque às vezes tratam como a coitadinha ou até mesmo na burra” (E24).

Estes resultados vêm ao encontro de alguns estudos que salientam que alguns estudantes com NEE têm de lidar com o preconceito dos seus colegas sem NEE, que: “apresentam uma propensão para avaliar de forma negativa o impacto da deficiência tanto na vida académica, como na qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência” (Abreu & Antunes, 2011, p. 111). Por isso, muitos estudantes, por receio do estigma e da discriminação, optam por ficar no anonimato e não pedir apoio (Hills et al., 2022; Anderson et al., 2018; Borges et al., 2017; Berggren et al., 2016; Nolan et al., 2015), sobretudo aqueles estudantes que têm problemas mentais (Martin, 2010).

Por outro lado, os estudantes sem NEE sentem menos benefícios em relação aos seus colegas com NEE, por estes terem vários benefícios e adequações (Cook et al., 2000; Abreu & Antunes, 2011). Cook et al. (2000) sugerem que os professores adotem práticas de ensino que possam satisfazer as necessidades educativas de todos os estudantes, com e sem NEE. Neste sentido, Langørgen e Magnus (2018) referem que a interação e ajuda discreta prestada pelos colegas, não só facilitam o progresso nos estudos, como motivam os estudantes com NEE. Yssel et al. (2016), Alves et al. (2012) e Lemos (2012) apontam vantagens do trabalho de grupo, uma vez que, quando os colegas ajudam a resolver as tarefas num determinado momento, aumentam a probabilidade de, no futuro, serem realizadas de forma autónoma e com sucesso.

Noutro sentido, Fernandes et al. (2007) sustentam que os estudantes sem NEE apresentam uma perceção positiva quando têm um colega com NEE nas suas aulas.

De seguida, perguntou-se aos estudantes se sentiam algum benefício por terem requerido “Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais”. A maioria (25) respondeu afirmativamente, uma vez que passaram a usufruir de mais tempo para a realização das provas.

Questionados sobre se o percurso tem correspondido às expectativas iniciais, alguns estudantes (15) responderam afirmativamente. Na Tabela 9, estão explanadas as expectativas que os estudantes tinham quando ingressaram no ES, categorizando-se em negativas, moderadas e positivas.

Tabela 9*Expectativas à entrada no ES*

Categorias	Unidades de registo
Positivas	“Boas” E5 “Pensava que seriam menores. Que haveria uma posição muito conservadora em relação a isso.” E6 “As minhas expectativas tem sido positivas e eram o que eu esperava, visto que já tinha conhecimento de todo o processo através de colegas que exerceram o mesmo estatuto” E8 “Boas expectativas, por ser uma Universidade que apoia a inclusão” E15 “Que ia ser uma boa universidade e que me queria adaptar” E20 “Fui informado que existia o gabinete (na altura tinha outro nome). Isso fez com que ficasse mais confiante com a escolha que fiz.” E18 “Esperava ter acesso às mesmas oportunidades e experiências que os meus colegas, o que se verifica” E23
Moderadas	“um ensino mais dinamizado para um melhor aproveitamento, aulas mais práticas, de forma a mostrar o nosso conhecimento.” E10 “Nunca pensei que tivesse direito a algo” E14 “Que fosse um lugar que estimulasse a criatividade e a aprendizagem de modo dinâmico.” E16 “Acho que tudo igual” E24 “Pensava que não existia qualquer tipo de apoio a nível universitário” E25 “Que a minha vida ia começar agora, ia aprender, ser mais independente” E26 “Sabia que possivelmente ia ser mais difícil” E27 “Não sabia que era neurodivergente por isso não tinha expectativas ” E32 “Ser bem recebido” E33 “Antes de entrar na universidade ainda não tinha sido diagnosticada.” E34
Negativas	“esperava mais dinâmica” E1 “Melhor conhecimento das características que afetam” E2 “Nenhumas” E3, E4, E31 “Esperava ser ajudada em tudo o que precisasse” E7 “tinha expectativa que iria correr da melhor forma possível porém não é mar de rosas” E9 “Poucas” E11 “Não muitas” E12 “Tinha a perspetiva de me formar com boas notas” E13 “Nenhumas. Só mais tarde é que tomei conhecimento do gabinete de ajuda” E17 “Melhores que as encontradas.” E19

“Esperava colocação de intérprete de LGP [Língua Gestual Portuguesa] independente da quantidade de alunos, conteúdo adaptado” E21

“No início, a minha maior preocupação foi quando saíram os horários e eu teria de sair de noite muitos dos dias e tinha longos intervalos entre as aulas. Isto foi uma preocupação porque, como dito anteriormente, a medicação já não tem efeito, e mesmo sem estar sob o efeito da medicação, consigo me concentrar melhor de manhã enquanto à tarde sinto que não consigo ouvir nem fazer nada. Os longos intervalos interrompem o meu fluxo de concentração. O ideal seria no máximo uns 15 minutos entre as aulas. Face às oportunidades de aprendizagem não foi grande surpresa. Apesar de ter deficit de atenção e hiperatividade sempre me esforcei imenso (1000× o esforço duma pessoa "normal"), para ter boas notas e não ficar limitada em termos de opções de cursos de ensino superior.” E22

“Pensei que houvesse mais organização no tratamento de alguns assuntos.” E29

“Pensava que tinham mais preocupação com os alunos e os professores por serem pessoas formadas pensava que tinham mais bom senso e mente aberta para mudarem” E30

Como se pode observar pela leitura da Tabela 9, no que se considera como aspeto positivo, há estudantes que pensavam que não teriam quaisquer apoios, mas as expectativas foram superiores ao esperado: “pensava que seriam menores. Que haveria uma posição muito conservadora em relação a isso” (E6), “que ia ser uma boa universidade e que me queria adaptar” (E20); e sentem que é um local inclusivo: “as minhas expectativas tem sido positivas e eram o que eu esperava, visto que já tinha conhecimento de todo o processo através de colegas que exerceram o mesmo estatuto” (E8), “boas expectativas, por ser uma Universidade que apoia a inclusão” (E15), “fui informado que existia o gabinete (na altura tinha outro nome). Isso fez com que ficasse mais confiante com a escolha que fiz” (E18) e “esperava ter acesso às mesmas oportunidades e experiências que os meus colegas, o que se verifica” (E23). Como aspeto moderado, verifica-se que há estudantes que não sabiam o que os esperava: “nunca pensei que tivesse direito a algo” (E14), “acho que tudo igual” (E24) e “pensava que não existia qualquer tipo de apoio a nível universitário” (E25). Como categoria negativa, alguns estudantes não tinham quaisquer expectativas quando entraram no ES ou julgavam que eram melhores do que as que encontraram: “nenhumas” (E3, E4, E31), “não muitas” (E11, E12) e “melhores que as encontradas.” (E19). Outro aspeto negativo diz respeito ao horário que impede um melhor aproveitamento académico: “no início, a minha maior preocupação foi quando saíram os horários e eu teria de sair de noite muitos dos dias e tinha longos intervalos entre as aulas (...) a medicação já não tem efeito, e mesmo sem estar sob o efeito da medicação, consigo me concentrar

melhor de manhã enquanto à tarde sinto que não consigo ouvir nem fazer nada. Os longos intervalos interrompem o meu fluxo de concentração. O ideal seria no máximo uns 15 minutos entre as aulas.” (E29); falta de pessoal, nomeadamente, intérprete de língua gestual portuguesa: “esperava colocação de intérprete de LGP” (E21); e uma desilusão pela postura de alguns docentes: “pensava que tinham mais preocupação com os alunos e os professores por serem pessoas formadas pensava que tinham mais bom senso e mente aberta para mudarem” (E30).

Conclui-se que há falta de informação no Ensino Secundário para aqueles que querem ingressar no ES. É necessário, portanto, haver articulação entre o Ensino Secundário e o ES, nomeadamente, na transmissão de informações que não só preparem os estudantes na sua transição como também preparem os serviços que acolhem estes estudantes na universidade (Borges et al., 2017; Abreu et al., 2012; Eckes & Ochoa, 2005; Tinklin et al., 2004). Esta articulação é ainda mais necessária quando se trata de estudantes com PEA, uma vez que experimentam maior ansiedade em ambientes desconhecidos (Bell et al., 2017).

Relativamente à correspondência entre as expectativas e a realidade encontradas, os estudantes referiram expectativas de cariz arquitetónico, pedagógico, organizacional e pessoal (ver Tabela 10).

Tabela 10*Expectativas e realidade*

Categorias	Unidades de registo
Cariz arquitetónico	“Por exemplo, ajudava-me muito ter mais luz dentro dos edifícios da universidade, nos elevadores e também no exterior. Também ajudava ter sinalização nas escadas e corrimão. Também ter mais rampas” E7
Cariz Pedagógico	“aulas muito teóricas e que requerem grande memorização, coisa que não estava a contar, uma vez que a minha situação causa dificuldades na memória” E1 “Não houve ajustes nenhuns sem ser os erros ortográficos e faltas” E2 “Falta de comunicação entre alguns docentes. Bastante insensibilidade com as necessidades alheias” E4 “tenho notas muito baixas, por mais que estude” E10 “Apesar de haver UC na qual isso acontece [estímulo à aprendizagem], nem sempre se pode dizer isso especialmente no curso que frequento [curso]. Alguns professores esforçam-se em proporcionar uma aprendizagem dinâmica, mas há outros professores que não o conseguem fazer” E16 “Muitos trabalhos são de grupo e não só não posso beneficiar das "vantagens" do estatuto, como também sinto que faço sempre o trabalho dos outros o que é muito stressante e sinto que estou constantemente exausta” E22 “Tenho tido um percurso académico com muitas dificuldades (não aproveitamento) sendo [que] já pensei desistir muitas vezes, mas continuo a esforçar-me todos os dias para um dia ter um futuro melhor e agradecer aos meus familiares pelo esforço que fizeram ao me apoiarem todos os dias neste projeto de vida” E30 “Estou a demorar muito mais tempo a acabar o curso do que achava inicialmente, e estava à espera que as minhas notas fossem mais altas.” E32
Cariz Organizacional	“Pensei que fosse mais rápido, mas como apenas há 1 pessoa responsável pelo gabinete já estou no final do segundo ano e ainda não está oficializado.” E14 “No final do 3.º ano descobri que existia a possibilidade de pedir condições especiais de avaliação” E25
Cariz pessoal	“Tenho alguns problemas de perceção em certos momentos” E13 “Falta de tempo por motivos de saúde” E19 “Porque a minha doença apareceu depois de ter entrado e impediu-me de fazer várias coisas como tirar carta de carro, ir a algumas festas da universidade e outras” E26 “Antes de entrar na universidade ainda não tinha sido diagnosticada.” E34

A partir da leitura da Tabela 10, verifica-se que, relativamente aos aspetos arquitetónicos, há a existência de barreiras, tais como, a falta de iluminação e indicações das acessibilidades: “ajudava-me muito ter mais luz dentro dos edifícios da universidade, nos elevadores e também no exterior (...) ter sinalização nas escadas e corrimão. Também ter mais rampas” (E7).

Relativamente às questões pedagógicas, os estudantes sentem desmotivação por existirem aulas muito teóricas: “aulas muito teóricas” (E1); falta de sensibilidade por parte dos professores: “bastante insensibilidade com as necessidades alheias” (E4) e “alguns professores esforçam-se em proporcionar uma aprendizagem dinâmica, mas há outros professores que não o conseguem fazer” (E16).

No âmbito organizacional, há a referência a serviço lento por falta de pessoal, que impede oficializar atempadamente o estatuto de estudante com NEE: “pensei que fosse mais rápido, mas como apenas há 1 pessoa responsável pelo gabinete já estou no final do segundo ano e ainda não está oficializado” (E14); e falta de informação para os estudantes com NEE: “no final do 3.º ano descobri que existia a possibilidade de pedir condições especiais de avaliação” (E25).

Entrando nas questões pessoais, os estudantes referiram questões de saúde: “falta de tempo por motivos de saúde” (E19), “tenho alguns problemas de perceção em certos momentos” (E13), “falta de tempo por motivos de saúde” (E19), “(...) a minha doença apareceu depois de ter entrado e impediu-me de fazer várias coisas como tirar carta de carro, ir a algumas festas da universidade e outras” (E26) e “antes de entrar na universidade ainda não tinha sido diagnosticada.” (E34).

É urgente o desenvolvimento de legislação nacional que responda às necessidades dos estudantes com NEE, que cada vez mais estão presentes nas universidades, devendo contemplar a adequação dos serviços e recursos institucionais, as infraestruturas e acessibilidades, as questões relacionadas com a dimensão pedagógica e a socialização e a inclusão académica e social (Borges et al., 2017; Martins et al., 2016; Castanheira, 2013).

Quando questionados sobre a adaptação ao ES, 19 estudantes referiram ter sido fácil. Os restantes (15) referiram ter sido difícil. Os motivos foram também categorizados em arquitetónicos, pedagógicos, organizacionais e pessoais e estão elencados na Tabela 11.

Tabela 11*Adaptação difícil no ES*

Motivos	Unidades de registo
Arquitetónicos	“No que diz respeito ao ensino a adaptação foi fácil. A parte difícil sobre entrar na universidade foi a adaptação aos espaços novos, que foi dificultada pelo facto de não haver disponibilização de mapas do interior” E33
Pedagógicos	“Diferenças no método de aprendizagem” E12 “Não me consegui ambientar à exigência” E13 “Na comunicação, dificultando a compreensão dos conteúdos” E15 “Mais uma vez os trabalhos de grupo. Sinto que as minhas notas são prejudicadas por causa dos outros...” E22 “A língua inglesa dificulta muitoooo (tenho de trabalhar 3 vezes mais)” E24 “Falta de empatia pelos professores e colegas. Dificuldade no acompanhamento da matéria nas primeiras semanas.” E29 “o desinteresse por parte dos professores, a quantidade de matéria sendo esta muito mais pormenorizada” E30
Organizacionais	“Falta de ILGP [Intérprete de Língua Gestual Portuguesa], conteúdo denso, dificuldade a perceber como proceder com as tarefas” E21
Pessoais	“a minha saúde mental, que era já instável, tornou-se pior ainda, levando-me a extremos” E1 “Difícil adaptação e integração” E2 “Estudar muito, acesso um pouco difícil!” E3 “apoio dos colegas, cada um por si Deus por todos; falta de humanismo, medo de pedir apoio aos colegas e não ser ajudado, vergonha, etc...” E9 “exposição das notas.” E10 “Acho que a adaptação normal de qualquer estudante deslocado nunca é "fácil", mas não achei que tivesse sido muito mais difícil do que os restantes alunos.” E18 “Conectar aos meus colegas; Prestar atenção nas aulas; Manter um estudo constante; Não procrastinar” E32

Como se pode verificar nos conteúdos da Tabela 11, os estudantes que revelaram que a adaptação ao ES foi difícil, apresentaram diferentes motivos:

a) arquitetónicos – destaca-se a falta de sinalização dos espaços: “na universidade foi a adaptação aos espaços novos, que foi dificultada pelo facto de não haver disponibilização de mapas do interior” (E33);

b) pedagógicos – os estudantes manifestaram diferenças nos métodos de ensino: “diferenças no método de aprendizagem” (E12), “os trabalhos de grupo. Sinto que as minhas notas são prejudicadas por causa dos outros...” (E22); e entrave com outra língua: “a língua inglesa dificulta muitoooo (tenho de trabalhar 3 vezes mais)” (E24); o nível de dificuldade e exigência muito elevado: “não me consegui ambientar à exigência” (E13) e “na comunicação, dificultando a compreensão dos conteúdos” (E15); e falta de empatia por parte dos docentes: “falta de empatia pelos professores e colegas. Dificuldade no acompanhamento da matéria nas primeiras semanas.” (E29) e “o desinteresse por parte dos professores, a quantidade de matéria sendo esta muito mais pormenorizada” (E30);

c) organizacionais – um estudante mencionou a falta de pessoal para ajudar nas atividades letivas, como por exemplo, intérprete de língua gestual portuguesa: “falta de ILGP” (E21);

d) pessoais – os estudantes referiram a saúde: “a minha saúde mental, que era já instável, tornou-se pior ainda, levando-me a extremos” (E1); a difícil adaptação: “difícil adaptação e integração” (E2); falta de apoio dos colegas e receio da rejeição pelos pares: “apoio dos colegas, cada um por si Deus por todos; falta de humanismo, medo de pedir apoio aos colegas e não ser ajudado, vergonha, etc...” (E9); e exposição das notas: “exposição das notas.” (E10).

Abreu et al. (2012) referem que, em função da severidade da surdez, seria necessário existirem recursos adequados, como ILGP. Ribeiro et al. (2019) acrescentam que as instituições de ES precisam de assegurar a presença de ILGP: “para responder eficazmente às necessidades de comunicação e acesso ao conhecimento dos estudantes surdos” (p. 155), uma vez que os estudantes surdos são bilingues, mas a sua língua materna é a língua gestual²⁶ (Santo, 2019).

Os estudantes referiram que as universidades proporcionam algumas condições adequadas, nomeadamente, ao nível das adaptações arquitetónicas, como se pode verificar nos dados constantes da Tabela 12.

²⁶ A LGP está preconizada na *Constituição da República Portuguesa* (2021), Artigo 74.º, ponto 2, alínea h) “ Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”.

Tabela 12*Condições proporcionadas pela universidade para a inclusão do estudante com NEE*

Condições	Frequência
Nada	9
Oferta de atividades extracurriculares, promovendo oportunidades de convívio entre os estudantes	9
Elevadores acessíveis	6
Serviços administrativos com balcões acessíveis	5
Existência de rampas	4
Adaptar WC	3
Aulas e exames no ZOOM	1
Outra: “Reservar quase sempre as mesmas salas de aulas durante o tempo letivo para me facilitar nas mudanças entre salas e edifícios” (E8)	1
Outra: “Apoio nas avaliações (tempo)” (E12)	1
Outra: “Facilitar a minha avaliação” (E13)	1
Outra: “Biblioteca com balcões acessíveis” (E15)	1
Outra: “Não consigo falar sobre o assunto, pois não tenho necessidades relativamente ao que foi indicado, mas penso que em geral os acessos da Universidade são mais ou menos bons (elevadores, rampas) mas também não muito práticos (em alguns casos para se conseguir ter uma rampa tem de se deslocar por mais tempo, certos edifícios têm corredores muito estreitos, não há muita adaptação dentro da sala de aula para alunos com necessidades especiais a nível tecnológico, etc.” (E16)	1
Outra: “Nada de especial. Não preciso, basta me tratarem como qualquer outro aluno e me darem o apoio que preciso” (E18)	1
Outra: “Entregas fora dos prazos normais” (E19)	1
Outra: “O gabinete pedagógico faz o seu melhor para que as nossas necessidades sejam ouvidas pelos docentes.” (E22)	1
Outra: “Proporcionar assistente pessoal para auxiliar nas necessidades básicas (ir wc)” (E30)	1
Outra: “Muitos dos serviços mencionados estão presentes na universidade, mas eu não os utilizo, portanto não posso comentar” (E34)	1

A partir da leitura dos dados apresentados na Tabela 12, podemos verificar que a oferta de atividades extracurriculares, promovendo oportunidades de convívio entre os estudantes, foi a condição proporcionada pela universidade apontada para a inclusão pontuada, sendo apontada por nove estudantes, seguida de elevadores acessíveis (seis), serviços administrativos com balcões acessíveis (cinco), rampas (quatro), e WC adaptados (três). Há a referência ao gabinete de apoio: “o gabinete pedagógico faz o seu melhor para que as nossas necessidades sejam ouvidas pelos docentes.” (E22); e há existência de assistente pessoal: “proporcionar assistente pessoal para auxiliar nas necessidades básicas (ir wc)” (E30). Há três participantes que referem que existem muitos dos serviços

mencionados, mas não necessitam deles. Um destes participantes fez notar que, apesar de existirem, nem sempre são funcionais: “os acessos da Universidade são mais ou menos bons (elevadores, rampas) mas não muito práticos (em alguns casos para se conseguir ter uma rampa tem de se deslocar por mais tempo, certos edifícios têm corredores muito estreitos, não há muita adaptação dentro da sala de aula para alunos com necessidades especiais a nível tecnológico” (E16). Houve nove participantes que referiram que a universidade nada fez neste domínio.

Dimensão C – Perceções dos estudantes sobre a sua aprendizagem, currículo e avaliação

De seguida, os estudantes referem o sentimento de inclusão que identificam no espírito da universidade. Na Tabela 13, apresentam-se alguns aspetos indicados pelos participantes como promotores ou obstáculos a sua inclusão, que se categorizaram como perceção positiva, perceção moderadamente positiva, perceção moderadamente negativa e perceção negativa.

Tabela 13

Sentimento de inclusão e aspetos invocados

Sentimento de inclusão	Unidades de registo
Perceção positiva	“Sim” E19, E20, E27, E31 “Sinto-me integrado” E11 “Sim, disponibilidade de material na biblioteca para melhor compreender o conteúdo curricular” E15 “Sim. Não sou tratada de maneira diferente por ninguém” E23 “Encontrei bons amigos durante o meu percurso, e isso faz-me sentir incluída.” E32 “Sim. Não tenho problemas” E33 “Sim. Todos os colegas com quem já convivi foram simpáticos e estavam sempre disponíveis para ajudar.” E34 “sim sinto. O meu percurso académico foi brilhante, senti-me muito bem. Esta universidade, o campus quer fisicamente quer comunidade são bastante inclusivos.” E35
Perceção moderadamente positiva	“Estudar” E5 “Sim. É preciso haver abertura para a mudança. Mas a partir daí, é tudo mais fácil.” E6 “A entreaajuda entre e ajudas de docentes, funcionários e colegas para me proporcionar uma melhor integração na comunidade educativa.” E8 “Sim. Não penso que seja muito relevante porque não entrei no ensino superior a saber que tinha necessidades especiais, mas acredito que

	com as medidas que agora tenho acesso sinto mais que a minha má performance em anos anteriores era devido à minha condição apenas - o que, consequentemente, me faz sentir mais incluída.” E16 “Sim. Não quero que façam da minha condição um grande problema. Deem-me o apoio que preciso, e de resto sou só mais um aluno. Tal como eu pretendo.” E18 “Sim sinto-me incluído mas o aparecimento desta doença obrigou me a ficar um 4.º ano talvez um quinto e isso não me deixa muito feliz e não tive oportunidade de fazer mais exames em época especial” E26 “sim, mas não foi devido às coisas da universidade mas sim à praxe” E28
Perceção moderadamente negativa	“Não verdadeiramente, só em parte” E4 “Acho que me sentiria mais incluída se na universidade existissem mais adaptações a nível arquitetónico” E7 “não tão incluído porém já me adaptei à forma da vida académica” E9 “Sinto que, por muito que eu estude, não consigo tirar boas notas” E13 “Acho que apenas o que sinto necessidade seria ter transporte adaptado para circular no recinto da universidade e ter aulas no mesmo edifício ou edifício o mais perto possível” E14 “Mais ou menos... sinto-me incluída porém há tanto para desenvolver, ILGP nos vídeos mas não haver intérprete nas aulas não faz sentido nenhum” E21 “Ainda não, mas hei de lá chegar.” E22 “Acho que sim, só a questão do inglês é que exclui bastante” E24 “Sim. A aceitação própria e não criar expectativas para com os outros, incluindo professores.” E29 “Não sinto acho que o ensino superior é uma ideia reformulada do ensino secundário pois eu já tive contacto com o mercado de trabalho e o ensino superior deveria ser reformulado e preparar os estudantes para um trabalho e não ter não sei quantas cadeiras teóricas que depois não ajudam em nada... só conhecimento na área e assim nunca ninguém se vai tornar um bom profissional” E30
Perceção negativa	“não” E1, E3, E10, E12 “Não, existem muitas saídas de campo em que não se pensa nos alunos com mobilidade reduzida e acaba sempre por ficar excluída e constrangido de perguntar qual a aptidão física necessária” E2

Como se ilustra na Tabela 13, como perceção positiva, os estudantes indicaram que se sentem incluídos (E19, E20, E27, E31), e que os pares são um elemento importante que permite a sua inclusão: “encontrei bons amigos durante o meu percurso, e isso faz-me sentir incluída” (E32), “sim. Todos os colegas com quem já convivi foram simpáticos e estavam sempre disponíveis para ajudar” (E34); material disponibilizado: “disponibilidade de material na biblioteca para melhor compreender o

conteúdo curricular” (E15); e o bom ambiente quer arquitetónico quer social é muito inclusivo: “sim sinto. O meu percurso académico foi brilhante, senti-me muito bem. Esta universidade, o campus quer fisicamente quer comunidade são bastante inclusivos” (E35).

Como perceção moderadamente positiva, os estudantes sentem-se incluídos, aludindo os colegas, funcionários e professores como elementos importantes na inclusão: “a entreaajuda de docentes, funcionários e colegas para me proporcionar uma melhor integração na comunidade educativa” (E8); não desejam ser tratados de forma diferente dos colegas: “não quero que façam da minha condição um grande problema. Deem-me o apoio que preciso, e de resto sou só mais um aluno. Tal como eu pretendo.” (E18); e apela-se a que haja abertura para a diferença: “sim. É preciso haver abertura para a mudança. Mas a partir daí, é tudo mais fácil” (E6).

Com perceção moderadamente negativa, há a referência a barreiras arquitetónicas a serem eliminadas: “acho que me sentiria mais incluída se na universidade existissem mais adaptações a nível arquitetónico” (E7); e a existência de transporte para deslocação de espaços e aulas no mesmo edifício: “acho que apenas o que sinto necessidade seria ter transporte adaptado para circular no recinto da universidade e ter aulas no mesmo edifício ou edifício o mais perto possível” (E14); a falta de ILGP nas aulas: “sinto-me incluída porém há tanto para desenvolver, ILGP nos vídeos mas não haver intérprete nas aulas não faz sentido nenhum” (E21); a existência da língua inglesa no caso de estudantes com dislexia: “acho que sim, só a questão do inglês é que exclui bastante” (E24); e a não criação de expectativas, sobretudo em relação aos docentes: “sim. A aceitação própria e não criar expectativas para com os outros, incluindo professores” (E29). Em relação à perceção negativa, há estudantes que não se sentem de todo incluídos (E1, E3, E10, E12); e um afirmou não conseguir participar nas atividades, referindo o sentimento de exclusão na realização das mesmas: “existem muitas saídas de campo em que não se pensa nos alunos com mobilidade reduzida e acaba sempre por ficar excluída” (E2).

Em relação à inclusão, o local onde se estuda é de extrema importância para se fomentar a inclusão social, uma vez que é aí que se vivenciam diferenças culturais, económicas, sociais, assim como se constitui um lugar de formação e de desenvolvimento (Ferreira, 2018). Assim, o conceito de inclusão não significa tornar todos iguais, mas construir respostas diferenciadas, com os apoios necessários à maximização dos seus potenciais, promover a inclusão social nas atividades da comunidade e permitir a convivência e a pertença a um grupo, que dará lugar à criação de amizades (Ferreira, 2018; Correia, 2003, 2008; Morgado, 2003; Rodrigues, 2000; Zêzere, 2002; Sim-Sim, 2005).

A inclusão exige, assim, a organização da escola e do currículo, para permitir que todos os alunos tenham uma aprendizagem conjunta. A potencialização do ambiente inclusivo da escola vai ao encontro da definição da UNESCO (1994), garantindo um ensino de qualidade a todos os alunos, quaisquer que sejam as suas capacidades. Todos os alunos devem ser tratados com respeito e beneficiar das mesmas oportunidades de aprender em conjunto.

Bireaud (1995) destaca a importância do pessoal administrativo, técnicos, operários e pessoal dos serviços que, não sendo docentes, desempenham contudo um papel pedagógico importante, dado o contacto diário que mantêm com os estudantes.

Na pergunta se tem condições especiais de avaliação (tempo, tipo de prova – oral ou escrita, usando computador, etc.) ou outras (arquitetónicas, por exemplo) tendo em conta a sua necessidade específica, houve seis estudantes que referiram não ter nenhuma delas. Na Tabela 14, estão elencadas as condições especiais de avaliação que os outros estudantes referiram ter.

Tabela 14

Condições especiais de avaliação referidas pelos estudantes com NEE no ES

Condições especiais de avaliação no ES	Frequência
Utilização de tempo suplementar	25
Saída da sala durante a realização da prova/ exame	8
Utilização de produtos de apoio (computador, lupa, calculadora, máquina Braille, ...)	7
Realização de provas adaptadas	4
Não penalização pelos erros ortográfico	3
Transcrição das respostas	2
Adaptação do espaço ou do material	1
Entregas fora do prazo normal	1
Outra: “Alternativas para avaliações orais” (E34)	1

Tal como se pode observar na Tabela 14, a utilização de tempo suplementar para a realização dos testes foi a condição mais apontada pela grande maioria dos participantes (25), seguida da saída da sala durante a realização da prova/ exame (oito) e da utilização de produtos de apoio (computador, lupa, calculadora, máquina Braille, ...) (sete), realização de provas adaptadas (quatro), transcrição das respostas (dois), adaptação do espaço ou do material (um), entregas fora do prazo normal (um). Houve um estudante que respondeu: “alternativas para avaliações orais” (E34).

Estas condições são definidas de forma individualizada, como consta no regulamento interno de cada universidade.

À pergunta sobre se necessitam de assistente pessoal para realizar as suas tarefas diárias (ir à cantina, WC, biblioteca, ...), dois participantes mencionaram essa necessidade. Consideram-se atividades a realizar no âmbito da assistência pessoal as preconizadas no n.º 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 129/2017, de 9 de outubro, nomeadamente, nas alíneas a) atividades de apoio nos domínios da higiene, alimentação, manutenção da saúde e de cuidados pessoais; c) Atividades de apoio em deslocações; d) Atividades de mediação da comunicação; e) Atividades de apoio em contexto laboral; g) Atividades de apoio à frequência de ensino superior e de investigação; h) Atividades de apoio em cultura, lazer e desporto; i) Atividades de apoio na procura ativa de emprego.

Os participantes foram questionados sobre se consideravam que os professores adaptavam o currículo às suas necessidades: 25 referiram que não o faziam e nove estudantes responderam que sim, destacando as adaptações curriculares que os professores faziam, através da análise da Tabela 15.

Tabela 15

Adaptações curriculares que os professores fazem

Adaptação curricular	Frequência
Reuniões de trabalho individual	4
Trabalho de pares	3
Sensibilização do grupo/ turma	2
Adaptação das metodologias de avaliação	2
Estratégias individualizadas	1
Envio antecipado de bibliografia	1
Organização de recursos	1

Como se verifica pelos dados apresentados na Tabela 15, os participantes mencionaram que os professores faziam reuniões de trabalho individual (quatro), trabalho de pares (três), sensibilização do grupo/ turma (dois), adaptação de metodologias (dois), estratégias individualizadas (um), envio antecipado de bibliografia (um) e organização de recursos (um).

Estas reuniões de trabalho individual poderão desenvolver e respeitar as particularidades dos estudantes (Grzona, 2014; Moriña, 2020; Moriña et al., 2020) e garantir oportunidades de aprendizagem de acordo com o seu ritmo e com as suas necessidades (Rose, 2003). Os trabalhos de grupo, como já se referiu a este respeito, a interajuda entre estudantes sem NEE e estudantes com NEE permite que no futuro estes possam realizar tarefas de forma autónoma e com sucesso (Yssel et al., 2016). Em relação à adaptação de metodologias, Poker et al. (2018) referem que a formação dos professores do ES, apesar de excelente a nível teórico, filosófico e legal, necessitaria de incidir também em aspetos práticos importantes, tais como, o uso de recursos e metodologias de ensino diferenciados e adequações curriculares. É necessário, portanto, uma mudança educativa com práticas curriculares inovadoras, concretizáveis através de um paradigma de ensino e aprendizagem que faça flexibilização curricular (Alves et al., 2012). Neste mesmo ponto, Nogueira (2012) também apela à necessidade de haver mudanças pedagógicas, nomeadamente, na formação dos professores para darem resposta a um modelo de ensino baseado no desenvolvimento de competências, preconizado pelo Processo de Bolonha. Maia e Santos (2024), Hills et al. (2022), Torres e Marciano (2022), Lima-Rodrigues (2021), Borges et al. (2017) e Bars et al. (2014) sugerem que se aplique o paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ES para se responder eficazmente às necessidades de todos os estudantes, independentemente, das suas origens, estilos de aprendizagem, habilidades ou necessidades, de modo a garantir a sua inclusão. O DUA é um novo marco para o currículo na medida em que permite realizar melhorias ao acesso à educação por todos os estudantes, com e sem NEE (Hills et al., 2022; Torres & Marciano, 2022; Lima-Rodrigues, 2021; Bars et al., 2014).

Em alguns casos, os professores sentem que a adaptação curricular é uma espécie de *favoritismo* (Moriña et al., 2015). Contudo, o acesso ao currículo no ES pode ser negado por diversas maneiras: por lei, por regulamentação, por convenção profissional ou pela impossibilidade de aceder fisicamente a um edifício, bem como a deslocar-se no seu interior (Borland & James, 1999). Por esse motivo, estudos feitos por Borland e James (1999) e Moswela e Mukhopadhyay (2011) indicam que estas barreiras têm um impacto no sucesso dos estudantes. Há, porém, respostas mais inclusivas para os estudantes com NEE visíveis do que estudantes com NEE invisíveis (Moriña et al., 2015; Allard et al., 1987; Martin, 2010; Mullins & Preyde, 2013). Outra barreira é a recusa de alguns professores providenciarem antecipadamente os materiais aos estudantes, para que se possam preparar, previamente, para as aulas e para os exames (Moriña et al., 2015; Fuller et al., 2004a, 2004b; Holloway, 2001). Deste modo, os currículos inclusivos providenciam novas oportunidades para todos

os estudantes do ES (Moriña et al., 2015; Forni & Henning, 2006; Fuller et al., 2004a, 2004b; Hopkins, 2011; Tinklin & Hall, 1999).

Borges et al. (2017) recomendam, também, a flexibilidade curricular, o uso de diferentes estratégias, a adaptação de materiais às necessidades dos estudantes e a possibilidade de os estudantes mostrarem as aprendizagens adquiridas de acordo com as suas preferências e no seu estilo próprio.

As atitudes dos professores podem funcionar como facilitadores ou barreiras na implementação de políticas educativas. Quando apresentam atitudes positivas em relação à inclusão, estão mais disponíveis para adaptar a forma como trabalham em benefício de todos os alunos, proporcionam um ambiente saudável de aprendizagem e ensinam de acordo com as características individuais dos alunos (Finkelstein et al., 2021), do que aqueles apresentam atitudes negativas que podem diminuir as expectativas dos alunos com NEE, a reduzidas oportunidades de aprendizagem e a menores níveis de desempenho (Rao, 2004; Tiwari et al., 2015).

Abreu et al. (2012) sustentam que há muitas exigências no ES a serem ultrapassadas, como a dificuldade no acesso a documentos e a bibliografia recomendada para os estudantes com NEE.

De seguida, questionou-se sobre se os professores adaptavam a avaliação às suas necessidades. Do total, nove estudantes responderam afirmativamente, referindo quais as adaptações de avaliação que os professores faziam, conforme se pode ler na Tabela 16.

Tabela 16

Adaptações da avaliação que os professores fazem mencionadas pelos estudantes

Adaptação da avaliação	Frequência
Utilização de tempo suplementar na realização das provas/ exames	5
Mais tempo para a realização de trabalhos	3
Leitura de enunciados	2
Feedback dos professores	2
Não penalização pelos erros ortográficos	1
Saída da sala durante a realização da prova/exame	1
Adaptação do espaço ou do material	1
Transcrição das respostas	1
Utilização de produtos de apoio (computador, lupa, calculadora, máquina Braille, ...).	1
Outra: “Tenho acesso ao esclarecimento de eventuais dúvidas nos enunciados dos testes” (E34)	1

Analisando a Tabela 16, verifica-se que a adaptação mais referida pelos estudantes foi a utilização de tempo suplementar na realização das provas/ exames (cinco), seguida de mais tempo para a realização de trabalhos (três), a leitura dos enunciados (dois), feedback dos professores (dois), não penalização pelos erros ortográficos (um), saída da sala durante a realização da prova/ exame (um), adaptação do espaço ou do material (um), transcrição das respostas (um), e utilização de produtos de apoio (um). Um participante acrescentou que possui esclarecimento de dúvidas dos enunciados dos testes: “tenho acesso ao esclarecimento de eventuais dúvidas nos enunciados dos testes” (E34).

O feedback, apesar de ser referido apenas por dois participantes, é um processo de avaliação sustentável, quer seja feito de forma oral, quer escrito, permitindo ao estudante compreender e fazer melhor (Makovskaya, 2022; McCallum & Milner, 2020; Nicol, 2010); promove a melhoria das aprendizagens dos estudantes (Lemos, 2012; Alves et al., 2012); regula e controla os processos na aprendizagem e melhora a autoestima (Fernandes, 2006); e auxilia na viabilização de uma verdadeira flexibilização e articulação do currículo (Alves, 2004; Alves et al., 2012). Há, contudo, outras adaptações da avaliação como portefólio ou e-portefólio, que, usado como instrumento de avaliação, permite acompanhar o estudante e a sua evolução, avaliação por pares (Alves et al., 2012; Lemos, 2012), trabalhos de grupo, apresentação oral de trabalhos, trabalhos individuais e testes de escolha múltipla (Birenbaum & Feldman, 1998; Struyven et al., 2005). O sucesso será maior se os estudantes forem avaliados por um método de avaliação com o qual se sintam mais à-vontade, ficando mais motivados para darem o seu melhor (Birenbaum & Feldman, 1998). Diferentes métodos de avaliação permitem avaliar variadas habilidades e competências, é uma das conclusões a que Struyven et al. (2005) chegaram. Os autores referem que os estudantes preferem testes de escolha múltipla em detrimento dos testes escritos, uma vez que se sentem menos ansiosos e com mais expectativas de sucesso.

Posteriormente, questionou-se se sentiam que a avaliação das suas aprendizagens é justa (face àquela a que são submetidos os colegas), respondendo afirmativamente 20 estudantes.

De seguida, aos estudantes foi questionado se sentiam que a avaliação realizada pelos docentes avaliava verdadeiramente as suas aprendizagens, e 20 responderam de forma afirmativa.

Os estudantes (10) revelaram que têm oportunidades de fazer autoavaliação para se autorregular. Como refere Hadji (2001), a autoavaliação só acontece se for uma autorregulação contínua. A avaliação formativa, com procedimentos de autorregulação e autoavaliação, necessita de

uma continuidade de pelo menos um ciclo de estudos (Perrenoud, 2006). A avaliação, quando integrada no currículo e enquanto autorreguladora da aprendizagem, tem um papel muito importante, dado que avaliar é descrever uma realidade e, posteriormente, formular juízos de valor (Alves & Machado, 2011). É necessário esta mudança de paradigma para que se transformem os processos de ensino/aprendizagem/avaliação num espaço dialógico e emancipador, permitindo a autorregulação dos processos formativos pelos estudantes (Alves et al., 2012). A autorregulação, em comunhão com a motivação e o desenvolvimento crítico, traz vantagens, permitindo fomentar competências cognitivas de nível superior (Sá et al., 2016). Como já se referiu, os estudantes aprendem da forma como são avaliados, deixando “transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem” (Alves, 2004, p. 43).

Na pergunta sobre o que fazem os professores para que as suas aprendizagens sejam evidenciadas/ reconhecidas, os estudantes deram as respostas explicitadas na Tabela 17, tendo sido categorizadas em atitude positiva, atitude moderadamente positiva, atitude moderadamente negativa e atitude negativa.

Tabela 17

Aprendizagens dos estudantes sejam evidenciadas/ reconhecidas

Atitudes	Unidades de registo
Positiva	“Fazem os testes com a letra aumentada e dão mais tempo para fazer os testes” E7 “Tiram-me as dúvidas no horário de atendimento semanal.” E8 “Tentam estimular-me a não desistir e a aparecer aos testes” E13 “Sessões de tutoria” E17 “Reler o enunciado para perceber melhor” E20 “Avaliações/disponibilidade para marcar reuniões de esclarecimento” E21 “Sempre dão Feedback” E33
Moderadamente positiva	“Avaliação através de exames, trabalhos em grupo e individual” E15 “Não fazem nada de específico. Alguns professores indicam onde melhorar, mas fazem-no a todos os alunos.” E16 “O mesmo que fazem aos restantes alunos” E18 “Avaliação normal” E19 “O mesmo que aos meus colegas.” E23 “Apresentações orais geralmente são melhor que relatórios.” E32 “Os meus testes são iguais aos dos meus colegas.” E34 “tratamento igual” E35

Moderadamente negativa	“Não sei. Dão boas notas?” E6 “eles fazem isso pelos testes” E9 “não tenho conhecimento” E10 “Não fazem nada, no máximo tiram dúvidas caso eu peça, mas isso é tanto comigo como com os outros alunos” E24 “testes” E26
Negativa	“nada” E1, E2, E3, E4, E5, E11, E12, E25, E27, E29, E30, E31 “Nada, tratam-me como se fosse igual aos outros” A14 “Não sei se o fazem.” E22 “nenhumas” E31 “0” E28

Os estudantes revelaram, como se verifica pela leitura da Tabela 17, como atitude positiva, que os professores têm cuidado na apresentação dos testes com letra aumentada: “fazem os testes com a letra aumentada e dão mais tempo para fazer os testes” (E7); mostram disponibilidade para esclarecimento de dúvidas: “tiram-me as dúvidas no horário de atendimento semanal” (E8), “sessões de tutoria” (E17) e “avaliações/disponibilidade para marcar reuniões de esclarecimento” (E21); elevam a autoestima e motivam para as aprendizagens: “tentam estimular-me a não desistir e a aparecer aos testes” (E13) e “reler o enunciado para perceber melhor” (E20); e fornecem feedback: “sempre dão feedback” (E33). De forma moderadamente positiva, os participantes indicaram que há variedade nos instrumentos de avaliação: “avaliação através de exames, trabalhos em grupo e individual” (E15); avaliação oral: “apresentações orais geralmente são melhor que relatórios” (EA32); e fornecem feedback: “alguns professores indicam onde melhorar, mas fazem-no a todos os alunos” (E16).

Relativamente às atitudes moderadamente negativas, os estudantes apresentaram algumas incertezas quanto ao que faziam: “não sei. Dão boas notas?” (E6), “eles fazem isso pelos testes” (E9), “não tenho conhecimento” (E10); ou têm a mesma postura que têm com os outros colegas: “não fazem nada, no máximo tiram dúvidas caso eu peça, mas isso é tanto comigo como com os outros alunos” (E24). Como atitudes negativas, os estudantes (14) referiram que os professores nada fazem para que as suas aprendizagens sejam reconhecidas, ou não sabe o que os professores fazem: “não sei se o fazem” (E22); e tratamento igual ao dos colegas: “nada, tratam-me como se fosse igual aos outros” (E14).

Como já foi mencionado, o feedback, apesar de ser referido apenas por dois participantes, é um processo de avaliação sustentável, quer seja oral ou escrito, permitindo ao estudante compreender e fazer melhor (Makovskaya, 2022; Nicol, 2010; Black & William, 1998); regula e controla os

processos na aprendizagem e melhora a autoestima (Fernandes, 2006); e auxilia na viabilização de uma verdadeira flexibilização e articulação do currículo (Alves, 2004; Alves et al., 2012). Sá et al. (2016) referem que usar feedback nas avaliações formativas sistemáticas, integradas no processo de ensino e aprendizagem, potencia uma melhoria geral na aprendizagem. Este feedback pode ocorrer entre estudantes ou estudantes e professores, de forma oral e informal ou escrito e formal, permitindo-lhes corrigir os erros e resolver problemas ao longo de todo o processo de ensino (Carless & Boud, 2018; Sá et al., 2016). Um fator determinante da avaliação formativa é a qualidade do feedback que os estudantes recebem (Yorke, 2003). Black e William (2009) referem que o feedback é mais bem sucedido quando os estudantes recebem informações sobre uma determinada tarefa e sobre como realizar de forma mais eficaz, do que quando são apenas fornecidos elogios, recompensas ou punições.

Morgado et al. (2017) sustentam que, quando há uma boa relação entre professor e estudante, este não pensa em abandonar os estudos, daí a importância da motivação para a aprendizagem.

Os estudantes foram questionados se participam ou participaram em alguma atividade extracurricular. Responderam afirmativamente 16 estudantes e indicaram as atividades que mais frequentam, como se pode ler na Tabela 18.

Tabela 18

Participação em atividades extracurriculares

Atividades extracurriculares	Frequência
Palestras	10
Formações	8
Visitas de Estudo	6
Associação de estudantes	5
Voluntariado	4
Outra: “colaboração de estudantes” (E9)	1
Outra: “embaixador” (E17)	1
Outra: “faina / praxe” (E21)	1
Outra: “desporto” (E26)	1
Outra: “Ultimate Frisbee e Teatro” (E32)	1
Outra: “Erasmus” (E35)	1

Como se ilustra na Tabela 18 relativa às atividades extracurriculares, os estudantes mencionaram que frequentam palestras (10), formações (oito), visitas de estudo (seis), associação de

estudantes (cinco), voluntariado (quatro). Também referiram outras atividades como colaboração de estudantes (um), embaixador (um), faina/ praxe (um), desporto (um), ultimate frisbee²⁷ e teatro (um) e Erasmus (um).

As atividades extracurriculares permitem aos estudantes terminarem a sua formação com mais conhecimentos para, em seguida, entrarem no mundo do trabalho (Hoskins & Shah, 2017, citado por Garcia, 2017).

Seguidamente, perguntou-se se já tinham participado no Programa Erasmus, e dois estudantes responderam que tinham feito Erasmus. Um dos participantes referiu que na outra IES, fora do país, tivera mais tempo na realização dos exames e não penalização por erros relacionados com a língua: “mais tempo para exames, não penalização por questões relacionadas com a estrutura do texto” (E25); e o outro referiu que o edifício não tinha tantas acessibilidades como o de Portugal e ao nível do currículo era tudo igual: “muito menos inclusiva ao nível de acessibilidades ao edificado face ao campus da universidade [em Portugal]. Ao nível de currículo tudo igual ao que tinha cá” (E35).

Na sequência dessa questão, os participantes foram questionados sobre a pretensão de fazer Erasmus, e nove estudantes referiram tê-la.

Os estudantes, que não pretendem fazer Erasmus (25), informaram que não o desejariam pelos motivos referidos na Tabela 19.

²⁷ Desporto praticado com disco.

Tabela 19*Motivos para não fazer Erasmus*

Motivos para não fazer Erasmus	Frequência
Insegurança quanto à língua	12
Insegurança quanto aos espaços físicos	10
Insegurança quanto à avaliação	7
Insegurança quanto aos transportes	6
Insegurança quanto aos currículos	5
Outra: “trabalho” (E10)	2
Outra: “não estou interessado” (E18)	1
Outra: “o fator monetário” (E23)	1
Outra: “falta de dinheiro e também não tenho particular interesse a este ponto” (E32)	1
Outra: “Não ter média” (E5)	1
Outra: “incompatibilidade com o curso [indica o curso] e falta de capacidade financeira para o fazer mesmo se estiver em mestrado no futuro” (E16)	1
Outra: “idade” (E19)	1
Outra: “insegurança quanto às adaptações curriculares” (E21)	1
Outra: “insegurança à adaptação por não saber falar inglês” (E24)	1
Outra: “nada” (E25)	1
Outra: “Não agrada” (E20)	1

Pela observação da Tabela 19, verifica-se que os participantes que não auguram fazer Erasmus referiram insegurança quanto à língua (13), seguido de insegurança quanto aos espaços físicos (10), insegurança quanto à avaliação (sete), insegurança quanto aos transportes (seis) e insegurança quanto aos currículos (seis). Há três estudantes que referiram a falta de dinheiro: “o fator monetário” (E23), “falta de dinheiro” (E32) e “falta de capacidade financeira” (E16); quatro participantes disseram que não tinham interesse: “não estou interessado” (E18), “também não tenho particular interesse a este ponto” (E32), “nada” (E25), “não agrada” (E20); um respondente referiu não ter média (E5). Houve, também, a referência da incompatibilidade do curso (E16) e ao fator da idade (E19). O programa de mobilidade de Erasmus+, que se destina a promover a igualdade e inclusão por meio da facilidade de acesso a estudantes de grupos com menos oportunidades e desfavorecidos e de modo a promover a participação das pessoas com NEE, prevê mecanismos financeiros de apoio, sendo que “os custos elegíveis incorridos com estes participantes são cobertos pela subvenção europeia a 100%”²⁸ (DGES).

²⁸ <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/programa-erasmus-para-pessoas-com-necessidades-especiaisportadoras-de-deficiencia>

Sobre se conheciam o perfil do licenciado do curso que frequentavam, oito estudantes referiram desconhecê-lo.

É importante desenvolver competências transversais para se adaptar ao mercado de trabalho/ situação profissional, por isso, os estudantes foram questionados sobre se queriam indicar as que mais consideravam ter desenvolvido. Os estudantes referiram o que se pode ler na Tabela 20.

Tabela 20

Competências desenvolvidas para adaptação ao mercado de trabalho

Competências	Unidades de registo
Competências desenvolvidas	“Rigor e a abertura pessoal.” E6 “Exercer voluntariado e adquirir certas competências específicas.” E8 “maneira de lidar com as dificuldades ainda faltam muitas competências que pretendo evoluir” E9 “Gestão de situações de stress” E12 “Capacidade de trabalho” E13 “Gestão de situações de stress/conflito, noções de segurança face a emergências, estratégias de gestão/liderança face ao grupo, ferramentas para uma comunicação assertiva e eficaz” E14 “Dado o curso que estou a fazer, desenvolvi as minhas competências profissionais para melhor lidar com crianças com necessidades educativas especiais” E15 “Capacidade de comunicação, genuína vontade de aprendizagem, curiosidade/paixão pelos interesses académicos/de carreira.” E16 “Capacidade comunicativa” E17 “Adaptação a ambientes novos, aprendizagem de gestão de tempo, etc” E21 “Delegar tarefas nos trabalhos de grupo e gerir todo o processo.” E22 “Independência, trabalho em grupo e a comunicação” E23 “Voluntariado nos laboratórios da universidade para projetos e possíveis provocações” E24 “capacidade de escrita” E25 “Comunicação e capacidade de trabalho em grupo” E27 “a realidade do que é um trabalho que muitos jovens não sabem, a mente aberta para qualquer tipo de conhecimento/área de trabalho, flexibilidade, bom senso, comunicação” E30 “Trabalho em equipa; Gestão de ansiedade; Clareza na comunicação” E32 “Controlar mais o nível de estresse” E33 “Capacidade de comunicar com e gerir membros da mesma equipa.” E34 “gestão emocional” E35

Pela leitura da Tabela 20, verifica-se que os estudantes desenvolveram competências no controlo de ansiedade e stress: “gestão de situações de stress” (E12, E14), “gestão de ansiedade” (E32), “controlar mais o nível de estresse” (E33) e “gestão emocional” (E35); na linguagem e comunicação: “liderança face ao grupo, ferramentas para uma comunicação assertiva e eficaz” (E14), “capacidade de comunicação, genuína vontade de aprendizagem, curiosidade/paixão pelos interesses académicos/de carreira” (E16), “capacidade comunicativa” (E17), “independência, trabalho em grupo e a comunicação” (E23), “capacidade de escrita” (E25), “comunicação e capacidade de trabalho em grupo” (E27), “área de trabalho, flexibilidade, bom senso, comunicação” (E30), “clareza na comunicação” (E32) e “capacidade de comunicar com e gerir membros da mesma equipa” (E34).

Seguidamente, perguntou-se se sabiam da existência de alguma parceria ou protocolo entre a Universidade e o mundo do trabalho, relevante para a formação que estava a fazer na universidade e, existindo, se pretendiam usar esse contexto para apoiar a sua transição para o mundo do emprego. Houve 16 estudantes que referiram não saberem se existia, contudo os restantes responderam que conheciam a sua existência, dos quais 8 justificaram, conforme se explicita na Tabela 21.

Tabela 21

Pretensão de usufruir de parcerias ou protocolos entre a universidade e o mundo de trabalho

Pretensão dos estudantes	Unidades de registo
Usufruir de parcerias ou protocolos entre a universidade e o mundo de trabalho	“sei de algumas parcerias e protocolos entre a universidade e o mundo do trabalho o que pretendo usufruir.” E8 “Penso que não, e como também não quero uma das vertentes comuns do curso não iria usufruir de uma parceria do género.” E16 “Sim, sei que existe, penso que seja uma ótima forma de apoio aos estudantes” E21 “Não sei se existe mas se existir pretendo sim.” E22 “estágios/estágios de verão que muitas vezes são ignorados pelos jovens” E30 “Não sei. Mas seria bom.” E33 “Tenho conhecimento que a universidade tem parcerias com algumas empresas na área da informática e gostaria de usufruir das mesmas.” E34 “polos de investigação. Sim, pretendo usar” E35

Os dados apresentados na Tabela 21 mostram que três participantes indicaram que conhecem e pretendem usufruir das parcerias e protocolos que existem entre a universidade e o mundo do trabalho: “sei de algumas parcerias e protocolos entre a universidade e o mundo do trabalho o que pretendo usufruir” (E8), “sim, sei que existe, penso que seja uma ótima forma de apoio aos estudantes” (E2), “tenho conhecimento que a universidade tem parcerias com algumas empresas na área da informática e gostaria de usufruir das mesmas” (E34) e “polos de investigação. Sim, pretendo usar” (E35). Há dois estudantes que não sabiam, mas pretendem usufruir: “não sei se existe mas se existir pretendo sim.” (E22) e “não sei. Mas seria bom.” (E33). Um participante refere que não pretende uma área comum do curso, por isso não vai usufruir: “penso que não, e como também não quero uma das vertentes comuns do curso não iria usufruir de uma parceria do género” (E16); e um participante sugeriu que se fizessem estágios de verão: “estágios/estágios de verão que muitas vezes são ignorados pelos jovens” (E30).

Questionados sobre se gostariam de acrescentar mais alguma coisa que não tivesse sido abordado, 28 estudantes não quiseram usar esse direito, contudo os restantes referiram o que se pode ler na Tabela 22.

Tabela 22

Considerações finais

Considerações finais	Unidades de registo
Sugestões	“A questão de dores acaba por ser um problema extra, que é podermos estar na sala fisicamente, mas mentalmente não estarmos, e outro problema que é preciso entender, é o esforço que é necessário para ir às aulas e passar o dia todo fora de casa” E2 “Melhores acessos, consciencialização dos docentes.” E3 “Formação sobre o DL 54/[2018, de 6 de julho] a todos os docentes de todas as faculdades” E4 “maneiras de apoiar os alunos com necessidades especiais e focar mais na evolução para tentar amenizar as dificuldades ...” E8 “Apenas agradecer pelo estudo a ser desenvolvido através deste questionário pois incide sobre questões extremamente importantes para estudantes de NEE.” E16 “Só reforçar que grande parte das pessoas com NEE têm mais dificuldade a aprender línguas diferentes da sua (até porque a sua própria língua já é difícil), e os professores podiam facilitar um pouco” E24 “os transportes das residências [do local A] até ao [local B] não

existem, as obras das residências de [local] já deviam estar concluídas mas ainda estão a começar” E28
“Não. Boa sorte com o estudo :)” E34

Os estudantes, como se pode ler na Tabela 22, nas considerações finais, sugeriram que os docentes tivessem mais formação e estivessem mais sensíveis aos problemas que afetam os estudantes com NEE: “melhores acessos, consciencialização dos docentes” (E3), “formação sobre o DL 54/[2018, de 6 de julho] a todos os docentes de todas as faculdades” (E4), “maneiras de apoiar os alunos com necessidades especiais e focar mais na evolução para tentar amenizar as dificuldades ...” (E8), “só reforçar que grande parte das pessoas com NEE têm mais dificuldade a aprender línguas diferentes da sua (até porque a sua própria língua já é difícil), e os professores podiam facilitar um pouco” (E24). Houve dois pedidos à organização da universidade para que houvesse cuidado na elaboração dos horários para não se passar tanto tempo fora de casa: “a questão de dores acaba por ser um problema extra, que é podermos estar na sala fisicamente, mas mentalmente não estarmos, e outro problema que é preciso entender, é o esforço que é necessário para ir às aulas e passar o dia todo fora de casa” (E2); e a celeridade na construção de residências e a existência de transportes no campus: “os transportes das residências [do local A] até ao [local B] não existem, as obras das residências de [local] já deviam estar concluídas mas ainda estão a começar” (E28). Salienta-se a importância do estudo percecionada por um participante para a inclusão de estudantes com NEE: “apenas agradecer pelo estudo a ser desenvolvido através deste questionário pois incide sobre questões extremamente importantes para estudantes de NEE.” (E16).

Uma vez mais, os participantes sugeriram a necessidade do desenvolvimento de políticas e estratégias para encorajar os estudantes com NEE a permanecerem e a concluírem os seus estudos (Konur, 2000, 2002; Koretz & Barton, 2004; Hutcheon & Wolbring, 2012; Abreu et al., 2012; Kent, 2015; Järkestig-Berggren et al., 2016; Melo & Martins, 2016; Moriña, 2017; Santos et al., 2018; Santos et al., 2022).

Há, por isso, um longo caminho a percorrer e a disseminar sobre as oportunidades, os obstáculos e os desafios que os estudantes com NEE usufruem e enfrentam: não só os seus direitos e os apoios oferecidos, bem como o investir em políticas e financiamento para que aqueles que apresentam maiores dificuldades financeiras possam prosseguir os estudos, superando este fator, identificado como uma das barreiras ao ingresso e permanência no ES (Hutcheon & Wolbring, 2012; Abreu et al., 2012; Santos et al., 2015; Melo & Martins, 2016; Martins et al., 2016; Santos et al., 2018;

Santos et al., 2022). Madriaga et al. (2011) referem que o apoio institucional promoverá sucesso na aprendizagem.

Há a necessidade de se conceber e implementar políticas de formação para que os professores estejam mais bem preparados e sensibilizados sobre a temática da deficiência, exigindo-se o envolvimento de todos para as universidades serem verdadeiramente inclusivas (Moriña et al., 2020; Morgado et al., 2017; Claiborne et al., 2010), e não apenas numa lógica de “boa vontade” (Moriña et al., 2015; Hall & Tinklin, 1998). Os professores têm um papel importante em promover a participação dos estudantes no desenvolvimento de relações interpessoais positivas e construtivas na comunidade educativa (Sá et al., 2016).

Recorda-se De Ketele (2011) que remete para uma conclusão de um relatório que afirma que “as políticas apenas ouvem o que são capazes de ouvir” (p. 14).

CAPÍTULO 4: CONCLUSÃO

Neste capítulo, apresentam-se as principais conclusões desta investigação. Inicia-se com uma síntese dos resultados obtidos, imputando-os aos objetivos formulados; em seguida, fazem-se recomendações decorrentes do estudo realizado; e, por fim, elencam-se propostas para futuras investigações.

Síntese

Os primeiros anos na universidade são decisivos para o sucesso académico (Moreira et al., 2011). Os estudantes são confrontados com muitas dificuldades, barreiras, obstáculos e constrangimentos, acabando muitos estudantes por abandonar o ES, por isso, é necessário um trabalho contínuo de promoção de condições de inclusão e motivação, quer dos professores quer do próprio estudante (Borges et al., 2017).

Ao mesmo tempo, o ES é um espaço de expectativas, colaboração, segurança, envolvimento, comunicação, quantidade e qualidade de interações entre professores e estudantes; um espaço de cultura e práticas de inclusão que existem nas instituições (Bahia, 2019).

Esta investigação aspira dar visibilidade às perspetivas que os estudantes com NEE no ES têm em relação à inclusão, ao currículo e à avaliação.

Quando se estuda a vida (acesso, permanência e conclusão da formação) dos estudantes com NEE no ES, é primordial que sejam garantidas as condições específicas de aprendizagem para o seu sucesso, como eliminação de barreiras arquitetónicas, flexibilização curricular e avaliação.

Já se passaram muitos anos desde que começou a inclusão dos alunos com NEE nos Ensinos Básico e Secundário e já se fizeram estudos sobre a temática. Agora é a vez dos estudantes com NEE do ES serem estudados e se envolverem em investigação, para que se garanta o seu direito, definindo-se políticas, caminhos e estratégias adequadas para um percurso de sucesso.

O número de estudantes com NEE no ES está a aumentar (Santos et al., 2022; Zabeli et al., 2021; Moriña, 2017, 2019; Morgado et al., 2016; Pino & Mortari, 2014; Vraşmaş, 2014; Riddell & Weedon, 2014) e a conclusão dos estudos superiores permitirá melhores condições de acesso ao mundo do trabalho e à consolidação da democracia (Faria et al., 2011).

Os resultados desta investigação permitem verificar que um grande número de estudantes com NEE no ES têm condições especiais de avaliação, destacando-se o tempo suplementar, a utilização de

produtos de apoio, como computador, lupa, calculadora, máquina Braille, e a medidas como a saída da sala durante a realização das provas/ exames. Os estudantes revelaram que entraram em contacto com os professores para reforçar a sua necessidade e apontam como benefício terem declarado Estatuto de Estudante com NEE, nomeadamente, usufruírem de mais tempo para a realização das provas.

A percepção que os estudantes com NEE têm em relação às atitudes dos professores face à sua necessidade nem sempre é positiva, apontando nos docentes alguma indiferença e incompreensão, dados que vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo desenvolvido por Gonçalves e Cardoso (2010). É necessário haver formação de professores no que diz respeito ao uso de recursos e metodologias de ensino diferenciados, adequações curriculares ou formas alternativas de avaliação das aprendizagens de estudantes com NEE (Poker et al., 2018). Moriña et al. (2015) referem que os professores que tiveram formação estão mais sensíveis e mais bem informados para atenderem e ensinarem os estudantes nas suas necessidades. Esta formação é uma necessidade que os professores sentem para estarem mais bem preparados e sensibilizados para uma melhor inclusão (Moriña et al., 2020). Por outro lado, se os professores fossem informados previamente pelos serviços, não haveria necessidade de serem os próprios estudantes a fazê-lo (Moriña et al., 2017).

A percepção que os estudantes têm em relação às atitudes dos colegas face à sua necessidade revela que ainda há um caminho a percorrer, uma vez que há menção a atitudes negativas de incompreensão. O trabalho de sensibilização e informação da sociedade precisa de ser feito ao longo de todo o percurso escolar para que haja uma sociedade realmente inclusiva (Martins et al., 2016; Oliver & Barnes, 2010). Os estudantes com NEE revelam ter receio de que os colegas saibam das suas dificuldades, limitando a interação entre pares (Abreu et al., 2012), optando, muitas vezes, por ficar no anonimato e não pedir apoio, uma vez que não querem ser alvo de estigma e discriminação (Borges et al., 2017). Moriña et al. (2015) sugerem que a formação que os professores no ES tiverem servirá para sensibilizar os estudantes sem NEE face às necessidades dos seus colegas com NEE.

A prática do Desenho Universal para a Aprendizagem no ES responderia de forma mais eficaz às necessidades de todos os estudantes, de modo a garantir a sua inclusão.

Em relação às expectativas, os estudantes revelam que há ainda barreiras a serem eliminadas, quer do foro pedagógico, quer do foro técnico-organizacional. Relativamente ao primeiro, o processo de desenvolvimento do currículo ainda é pouco centrado no estudante, prevalecendo métodos expositivos e havendo falta de comunicação entre docentes e estudantes. Ao nível das barreiras técnico-organizacionais, há a referir ainda as barreiras arquitetónicas, o desejo de serviços mais céleres e mais

informação para os estudantes que entram na universidade, resultado corroborado pelo estudo de Cardoso e Gonçalves (2010).

Para que se sintam realmente incluídos, os estudantes indicam que há serviços com balcões e elevadores acessíveis, rampas, WC adaptados, salas fixas para que haja facilidade nas mudanças entre salas e edifícios, oferta de atividades extracurriculares e bom trabalho do gabinete de apoio e dos professores.

Apesar disto, os estudantes com NEE ainda não se sentem realmente incluídos, e apontam que há barreiras arquitetônicas a ser eliminadas; falta de transportes no recinto da universidade; falta de ILGP (intérprete de língua gestual portuguesa); colaboração entre docentes, funcionários e colegas; falta de informação na preparação para o mundo laboral; e inexistência de horários ajustados às necessidades dos estudantes. Contudo, há estudantes que se sentem incluídos.

Em relação às atividades extracurriculares, há estudantes que frequentam palestras, formações, visitas de estudo e associação de estudantes, permitindo não só inclusão como promoção da sua formação com mais conhecimentos para entrarem no mundo do trabalho. Há estudantes que gostariam de fazer Erasmus, contudo apresentam insegurança quanto à língua, aos novos espaços, transportes, ao currículo e a fatores financeiros. Parece existir alguma falta de comunicação e informação por parte dos serviços.

Os estudantes também indicaram que têm desenvolvido competências que lhes serão úteis nas futuras situações no mercado de trabalho, como o controlo do stresse e desenvolvimento na área da comunicação. Apesar de nem todos os estudantes estarem a par de protocolos e parcerias que as universidades têm com o mundo do trabalho, referem que pretendem usufruir deles quando terminarem a sua formação académica.

Sabe-se que não é por haver legislação por si só que passa a existir inclusão educativa, contudo a sua existência efetiva seria um passo importante para prevenir discriminação dos estudantes com NEE (Santos et al., 2022; Ribeiro et al., 2019; Borges et al., 2017; Martins et al., 2016; Pino & Mortari, 2014; Castanheira, 2013; Faria et al., 2011).

Deste modo, especificam-se as conclusões referentes a cada um dos objetivos:

Relativamente ao objetivo **“identificar constrangimentos sentidos pelos estudantes com NEE na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior”**, os estudantes revelam que a adaptação nem sempre foi fácil, alegando vários constrangimentos: existência de algumas barreiras arquitetônicas, como ausência de luz nos edifícios, mapas, sinalização nas escadas e corrimãos e necessidade de existirem mais rampas; aulas muito teóricas e grau de dificuldade e

exigência que não era esperado assim como falta de adaptação do currículo e de procedimentos de avaliação; falta de diálogo, de sensibilidade e empatia por parte dos professores; postura menos positiva de alguns docentes e de alguns colegas face às suas necessidades; horários que não têm em conta as condições dos estudantes com NEE; falta de intérpretes de LGP e de docentes especializados em Educação Especial; serviços lentos e falta de informação; e dificuldade de adaptação aos novos espaços e a novos ambientes. Os estudantes referem que seria bom a existência de docentes especializados em Educação Especial no ES, não só para os ajudar, uma vez que têm formação para responder às suas necessidades (Weng et al., 2003), como também para serem um suporte emocional, dado que percebem as reais necessidades dos estudantes e podem diligenciar a sua inclusão (Florian et al., 2015). Alguns estudantes não sabiam que teriam apoios no ES e outros julgaram que seriam melhores do que aqueles que encontraram. Daí a necessidade de existir articulação entre o Ensino Secundário e o ES para preparar não só os estudantes nessa transição como também preparar os serviços que acolhem os estudantes com NEE na universidade (Tinklin et al., 2004; Abreu et al., 2012; Borges et al., 2017; Bell et al., 2017). A par desta articulação, também é necessária a existência de legislação que permita aos estudantes com NEE a sua permanência e conclusão dos estudos superiores, apoiando e respondendo às suas necessidades, como a adequação dos serviços e recursos institucionais, as infraestruturas e acessibilidades, as questões relacionadas com a dimensão pedagógica e a socialização e a inclusão académica e social (Borges et al., 2017; Martins et al., 2016; Castanheira, 2013). Moriña et al. (2017) sugerem que sejam planeadas estratégias para receber os estudantes, como sessões de orientação com um colega com mais experiência e ter pessoas ou grupos de referência relacionados com as necessidades dos discentes.

Em relação ao objetivo “**conhecer estratégias utilizadas para adaptação ao ES**”, os estudantes referem as arquitetónicas, nomeadamente, elevadores acessíveis serviços administrativos e biblioteca com balcões acessíveis, rampas, WC adaptados e aulas permanecendo nas mesmas salas; organizacionais como a existência de gabinetes de apoio para articulação com os docentes; e apoio nas avaliações com tempo extra. Apesar de existirem elevadores e rampas, há a referência a rampas que não são práticas, porque estão muito afastadas, os corredores são estreitos e falta de adaptações dentro da sala de aula para os estudantes com NEE. Outras estratégias para a adaptação ao ES estão relacionadas com as atividades extracurriculares, nomeadamente, palestras, formações, visitas de estudo, associação de estudantes, voluntariado, desporto, teatro e Erasmus. Nas atividades extracurriculares, há a participação de 16 estudantes, sobretudo nas palestras, formações, visitas de estudo e associação de estudantes. Em relação ao programa Erasmus, há estudantes que não o

desejam fazer por insegurança quanto à língua, aos espaços físicos, à avaliação, aos transportes, aos currículos e à falta de dinheiro. Contudo, este último fator estaria salvaguardado, uma vez que os custos seriam cobertos pelo programa para os estudantes com NEE. Mais uma vez, a falta de informação impede os estudantes de usufruírem de experiências extracurriculares que podem promover a sua autonomia, conhecimentos e competências sociais. Apesar disso, dois estudantes fizeram Erasmus e, pelas suas experiências, verificou-se que houve mais tempo para a realização dos exames e a não penalização por questões de língua e a outra referência relata que o edifício a nível arquitetónico era menos inclusivo do que o existente em Portugal, mas a nível do currículo foi igual.

As atividades extracurriculares permitem que os estudantes terminem a sua formação com mais conhecimentos para a entrada no mundo do trabalho (Hoskins & Shah, 2017, citado por Garcia, 2017).

No que concerne ao objetivo **“compreender a perspetiva dos estudantes com NEE sobre ambientes inclusivos no Ensino Superior”**, os estudantes com NEE ainda não se sentem realmente incluídos. Isto deve-se à existência de barreiras arquitetónicas e à falta de meios de transporte para a deslocação entre edifícios e à falta de transportes adaptados aquando de visitas de estudo; à falta de intérpretes de língua gestual portuguesa; à postura de alguns colegas e docentes que ainda não estão sensibilizados para as suas necessidades, havendo sentimento de discriminação e estigma. Por outro lado, há participantes que se sentem incluídos e sentem que os docentes, funcionários e colegas são elementos facilitadores e se mostram disponíveis para ajudar. Ao mesmo tempo, indicam que, a nível arquitetónico, a universidade é inclusiva. Há um participante que refere que é necessário, acima de tudo, ter abertura para a mudança e quando tal acontece tudo se torna mais fácil.

Apesar disso, face ao objetivo **“identificar práticas inclusivas no Ensino Superior”**, os estudantes referem que há colegas e docentes que estão sempre prontos e disponíveis para ajudar a superar os obstáculos, assim como a universidade, através da eliminação de algumas barreiras. Deste modo, as práticas inclusivas identificadas referem-se a três grupos: arquitetónicas, pedagógicas e organizacionais. No que se refere às arquitetónicas, as universidades foram eliminando barreiras como a colocação de rampas, elevadores e balcões acessíveis e WC adaptados. Ao nível pedagógico, alguns docentes além de conferirem mais tempo para a realização dos testes, leem os enunciados, dão feedback, não penalizam pelos erros ortográficos, permitem a saída da sala durante a realização das provas/ exames, adaptam o material, esclarecem dúvidas nos enunciados dos testes, fazem avaliação oral, realizam reuniões de trabalho individuais e trabalhos de pares, adaptam metodologias,

diversificam estratégias e enviam antecipadamente bibliografia e materiais de apoio à participação dos estudantes nas aulas.

A nível organizacional, existem gabinetes de apoio, disponibilidade de material na biblioteca e disponibilidade de assistente pessoal para estudantes com problemas motores.

Em relação ao objetivo “**avaliar as adaptações curriculares: estratégias de abordagem dos conteúdos e avaliação das aprendizagens**”, os participantes mencionaram que alguns docentes fazem adaptações curriculares, nomeadamente, reuniões de trabalho individuais e trabalhos de pares, sensibilização do grupo/ turma, adaptação de metodologias, estratégias individualizadas, envio antecipado de bibliografia e organização de recursos. Na avaliação, os estudantes referem que houve adaptação, como utilização de tempo suplementar na realização das provas/ exames, mais tempo para a realização de trabalhos, a leitura dos enunciados, feedback dos professores, não penalização por erros ortográficos, saída da sala durante a realização das provas/ exames, adaptação do espaço ou do material, transcrição das respostas, utilização de produtos de apoio, esclarecimento de dúvidas nos enunciados dos testes e avaliação oral. O tempo suplementar é, de facto, a condição especial mais referida pelos estudantes. Apesar de, por vezes, ser necessário alertar alguns docentes para que não se esqueçam das condições especiais que estes estudantes necessitam, outros há que estão sempre disponíveis e respondem às necessidades, demonstrando compreensão e apoio.

No que se refere ao objetivo “**compreender a articulação entre as adaptações e as necessidades individuais**”, alguns dos participantes referem que houve articulação nas adaptações face às suas necessidades, nomeadamente, no tempo suplementar; testes com letra aumentada; esclarecimento de dúvidas no horário de atendimento e sessões de tutoria; promoção da autoestima; motivação para a realização dos testes; feedback; trabalhos de grupo e individual; e avaliação oral.

No que diz respeito ao objetivo “**conhecer as expectativas dos estudantes à saída do curso**”, os participantes referiram que têm vindo a desenvolver algumas competências para poderem ingressar no mundo do trabalho. Dessas competências destacam-se o controlo da ansiedade e do stresse; gestão emocional; desenvolvimento da linguagem para comunicar com clareza; e capacidade de trabalho em grupo.

Em relação ao objetivo “**conhecer parcerias para integração dos estudantes no mercado de trabalho**”, ainda há estudantes que desconhecem a existência de protocolos e parcerias que existem entre a universidade e o mundo de trabalho. Há, portanto, a necessidade de haver informação para que os estudantes possam ingressar no mundo do trabalho de forma mais

esclarecida e protegida. Há, no entanto, estudantes que sabem que existem essas parcerias e pretendem usufruir delas. Este poderá ser um meio dos estudantes com NEE poderem ingressar no mundo do trabalho com os apoios necessários. Contudo seria desejável que a universidade informasse os estudantes para a existência desses protocolos e parcerias com as empresas assim como uma sensibilização para a sua empregabilidade.

No concernente ao objetivo **“identificar o funcionamento das estruturas que, em cada universidade, interagem com os estudantes”**, há a referência a alguns serviços demasiado burocráticos. Perceciona-se que nem sempre há o acompanhamento dos estudantes ao longo do seu percurso académico, parecendo ficar ao seu encargo a tarefa de ir informando os professores. A articulação entre professores, estudantes e o serviço dos gabinetes parece cessar no momento em que os docentes são informados sobre as condições especiais dos estudantes, não existindo uma articulação entre os três.

Por fim, no que se refere ao objetivo **“avaliar processos de equidade”**, em alguns casos parece existir equidade no processo académico dos estudantes; contudo, ainda é necessário continuar a estudar este público para que, por um lado, se acabe com os estigmas que parecem ter sido aceites pelos próprios, resignando-se a estar em segundo plano, por outro, é necessário lutar pela sua plena inclusão, para uma verdadeira equidade social. Os professores, contudo, parecem ter um papel relevante para os estudantes com NEE, não só pelos apoios prestados, como também na sua valorização e transmissão de segurança para o seu sucesso, daí a importância de existir uma boa relação entre discentes e docentes (Gonçalves & Cardoso, 2010).

Há, ainda, muito a fazer nos diferentes níveis de ensino para que haja equidade no acesso à formação de estudantes com NEE, sendo que as barreiras identificadas estão presentes na transição do Ensino Secundário para o ES (Gonçalves & Cardoso, 2010). É necessário, portanto, haver uma preparação para esta transição através de aconselhamento, acompanhamento de eliminação de barreiras arquitetónicas, acesso a materiais pedagógicos adaptados e comportamentos inclusivos (Gonçalves & Cardoso, 2010). O abandono precoce e insucesso académico continuam muito presentes nos estudantes com NEE (Shaw, 2024; Nolan et al., 2015; Moreira et al., 2011; Gonçalves & Cardoso, 2010), sobretudo pelos seguintes motivos: existência de barreiras arquitetónicas, falta de adequação dos processos de ensino e de aprendizagem, desadequação do processo e/ ou instrumentos de avaliação e ausência de recursos educativos adequados (UNESCO, 2017; European Agency, 2012; Bell, 2011). Assim, é importante saber se as práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação asseguram a igualdade e a equidade (Borges et al., 2017). Santo (2019) refere que o ES

ainda é considerado um ensino dirigido aos mais capazes e que a equidade social e a igualdade de oportunidades, no geral, são mais teóricas do que reais. Quando existe equidade no modo como os alunos são tratados, “cada um deles terá maiores oportunidades de tirar partido possível daquilo que a escola tem para oferecer, segundo as suas necessidades próprias” (Gerschel, 2003, p. 95). Recordando Alves et al. (2020), enquanto existir um currículo prescritivo que impeça os professores de adaptar conteúdos e avaliar os diferentes alunos com as suas características específicas e individuais, não poderá existir realmente inclusão. Como afirma Slee (2013) a inclusão ainda está longe de ser conseguida na sua plenitude.

Limitações do Estudo

Uma limitação deste estudo consiste no facto de os estudantes com NEE não se mostrarem recetivos às entrevistas para nos fornecerem dados in loco. Esta entrevista estruturada não permitiu explorar alguns aspetos da problemática que poderiam ter enriquecido a investigação.

No decorrer do período da realização desta investigação, surgiram algumas contrariedades que foram ultrapassadas, fazendo-se pequenos ajustes sempre que as circunstâncias o exigiram. O facto de esta investigação ter sido realizada em paralelo com a atividade profissional de professor de Educação Especial, nem sempre proporcionou que a realização de tarefas a ela inerentes decorresse nos tempos previstos, constituindo-se uma limitação.

Recomendações

Uma primeira reflexão prende-se com a pertinência da formação na área da Educação Inclusiva para todos os intervenientes no processo educativo que diariamente dão resposta à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, e que são uma garantia de condições de equidade, nomeadamente, docentes, assistentes operacionais, administrativos e colegas.

Os passos que se deram neste campo, e outras investigações atualmente em curso ou que venham a ser realizadas, poderão ajudar a informar e melhorar a vida dos estudantes nas IES.

A nível de investigações futuras, seria interessante aprofundar os desafios que são atualmente colocados aos diferentes intervenientes do processo educativo, na defesa e na concretização do direito a uma Educação Inclusiva que maximize o nível de participação, e o sentido de pertença e equidade de todos e de cada um dos estudantes.

Seria importante existir legislação específica que proteja os estudantes com NEE no ES, onde sejam elencadas adaptações e acomodações para que se sintam verdadeiramente incluídos. Acomodações ao nível ambiental; organizacional; motivacional; e avaliação que permitam “o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo” (como regulamentado na alínea a) do artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

É, também, desejável um consenso de linguagem para que toda a investigação use a mesma terminologia, uma vez que, mesmo nos documentos que são da responsabilidade do Ministério da Educação, Ciência e Inovação, verificam-se variações no que refere a termos relacionados com os estudantes com NEE.

Seria também importante auscultar os estudantes para saber o que a universidade pode fazer para melhorar as suas aprendizagens e, conseqüentemente, a sua inclusão; e que a universidade informe sobre os apoios de que os estudantes podem usufruir, assim como conhecerem o perfil do curso que frequentam.

Seria importante, também, saber qual a perspetiva que os estudantes sem NEE sentem em relação aos seus colegas com NEE, o que fazem e o que estão dispostos a fazer para que haja uma plena inclusão.

Seria pertinente perceber/ conhecer a perspetiva dos pais/ encarregados de educação dos estudantes com NEE, quer durante, quer no fim do curso.

É necessário haver mais estudos com esta população, e indicar o que as universidades têm e devem fazer para que os estudantes com NEE ingressem, participem e finalizem os seus estudos académicos. Apesar de existir um gabinete de apoio, os estudantes com NEE continuam com o estigma que têm sobre si mesmos, muitas vezes, aceitando e resignando-se à sua condição de exclusão, pelo menos em alguns aspetos da sua vida. Por isso, é preciso mais investigação para que se alerte para as necessidades e os direitos destes estudantes, que em alguns casos estão mesmo legislados, e os resultados devem ser massivamente divulgados, não só à comunidade científica, mas também à comunidade “prática”.

À universidade caberá, também, o papel de informar os estudantes com NEE sobre as várias saídas profissionais e os protocolos existentes entre as IES e empresas/ entidades do mundo do trabalho.

Os regulamentos das universidades, quando implementados, devem ter em atenção os estudantes com NEE (Morgado et al., 2017).

É necessário que exista mais informação sobre o Programa Erasmus+, para que os estudantes possam investir na sua formação/ educação em países estrangeiros, sem receio de constrangimentos financeiros, como foram referidos pelos participantes. O Programa Erasmus+ permite que os estudantes alarguem os seus círculos sociais, experimentem crescimento pessoal e acumulem conhecimentos (Prieto-Arranz et al., 2021).

Deveria haver políticas educativas e cuidados na organização de horários e salas no ES, de modo mais contingente com as necessidades específicas dos estudantes que, efetivamente, as frequentam.

Seria importante haver docentes especializados em Educação Especial no ES para apoiarem/ auxiliarem/ orientarem nas tarefas e atividades propostas nas unidades curriculares e que “estivessem a par da situação e (...) conseguissem defender” (E24).

Esta investigação termina com um longo percurso dedicado à perspetiva que os estudantes com NEE têm em relação à inclusão nas IES que frequentam, ao currículo e à avaliação das aprendizagens no ES. Foi um desafio pessoal, que se transformou também em profissional, proporcionando clarificação de muitas dúvidas, anseios, crescimento e muita aprendizagem. Houve momentos de pausa e de reflexão para que o trabalho pudesse ser o mais objetivo e imparcial possível, contribuindo para o conhecimento e para o debate sobre as perspetivas dos estudantes com NEE no ES.

Esta investigação procurou compreender e explicar se existirá no ES “espaço” para dispositivos de formação inclusivos, que pressupõem flexibilidade curricular e avaliação reguladora dos estudantes com NEE, assinalando os avanços e barreiras que possam existir. Salvaguardando que os dados gerados durante a investigação correspondem a perceções dos participantes, podem conhecer-se razoavelmente as suas vivências e o seu dia-a-dia nas IES.

Finaliza-se esta investigação com a aspiração de que os sonhos de quem quer estudar nunca se desvançam...

Amava a vila, como ninguém. E, no entanto, a sua infância flutuou entre o beco e o Mirante. Depois é que conheceu as ruas que o levaram à escola. Os outros rapazinhos brincavam lá em baixo,

brincavam. Mas ele não deixava o seu castelo de sonho, onde nada lhe faltava, como ao príncipe da história linda que sua mãe contava, à beira da enxerga...

Agora, depois que deixara a escola, tudo mudou. O príncipe da história, que ele personificava, fora a enterrar naquele dia de começo das aulas, amortalhado na névoa que viera de longe, até à vila. E as pombas não saíram dos pombais, que eram moradias como a do Sr. Castro. E o sol não veio nesse dia, nem nos outros.

Então, Gaitinhas decidiu descer às ruas. Lá em baixo, naquele grupo de rapazes que pareciam formigas, devia estar o Maquineta, seu antigo companheiro. Talharia por o dele e dos outros o seu novo destino.

[...]

Mas a voz afasta-se. Gaitinhas-cantor vai com o Sagui correr os caminhos do mundo, à procura do pai. E, quando o encontrar, virá então dar liberdade ao Gineto e mandar para a escola aquela malta dos telhais – moços que parecem homens e nunca foram meninos.

Soeiro Pereira Gomes, *Esteiros*, 1995, pp. 24-25 e p. 175

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Abreu, M., Antunes, A. P., & Almeida, L. S. (2012). A inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa universidade portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.
- Abreu, M., & Antunes, A. P. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo de caso no ensino superior. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. A. Almeida (Orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 115-125). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: CIED – Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica. Democracia e Cidadania. Dilema e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto: Porto Editora.
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2021). *Princípios-Chave Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_PT.pdf
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Alaiz, V. (1993). *Avaliação no ensino básico*. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-68.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. de (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive e proactive. In M. Huberman (Org.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Lausanne: Delachaux/Niestlé.

- Allal, L. (1994). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Allard, W.G., Dodd, J. M., & Peralez, E. (1987). Keeping LD students in college. *Academic Therapy*, 22(4), 359-365.
- Almeida, I. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, I., Pinto, P. C., & Pinto, T.J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296.
- Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. F. Moreira e E. Macedo (Orgs.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 138-159). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., Morgado, J. C., Lemos, A. R., Rodrigues, S. C., & Sá, S. O. (2012). Práticas Inovadoras no Ensino Superior. In C. Leite & M. Zabalza (Orgs.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 957-970). Universidade do Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Anderson, A. H., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 651-665. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. S., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 396-422.
- Araújo, M. S. & Almeida, L. S. (1997). Avaliação dinâmica da realização cognitiva: algumas implicações para a avaliação escolar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 1, 2, 341-356.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

- Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S., & Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1564811>
- 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* (pp. 122-132). Instituto Politécnico de Beja: Edições IP Beja.
- Barbosa, S. D. F. (2020). *O papel das Unidade de Ensino Estruturado na Inclusão de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo: Perceção de pais e profissionais*. [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/76119>
- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barnes, C. (2007). Disability, Higher Education and the Inclusive Society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135-145.
- Barnes, M. C., & Gaines, T. (2015). Teachers' Attitudes and Perceptions of Inclusion in Relation to Grade Level and Years of Experience. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(3), 1-16.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Psicologia da Educação), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/956>
- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F., Vaz-Rebello, P., & Alferes, V. (2017). Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas universidades portuguesas. *Revista ibero-americana de educación superior*, vol. VIII, n.º 21, pp. 24-36.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.
- Bars, I. S., Fuentes, S. S., Giné Giné, C., & Villoria, E. D. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. [Analysis of the Different Approaches to the Universal Design Paradigm applied to Education.] *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Beane, J. A. (2000). O que é um currículo corente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39-58). Porto: Porto Editora.

- Bell, D. (2011). *FOTIM Research Project: Disability in Higher Education*. https://www.researchgate.net/publication/258207960_FOTIM_Research_Project_Disability_in_Higher_Education
- Bell, S., Devecchi, C., McGuckin, C., & Shevlin, M. (2017). Making the transition to post-secondary education: Opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 54-70. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254972>
- Berggren, U. J., Rowan, D., Bergbäck, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – A comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Birenbaum, M. & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-97.
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Back Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. DOI: [10.1007/s11092-008-9068-5](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5)
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 24(1), 48-64. <https://ir.lib.uwo.ca/eei/vol24/iss1/5/>
- Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J., & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing Learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies on inclusive Education.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios Institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31.

- Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14, 85-101. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599926398>
- Cardinet, J. (1986) *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carta dos Direitos Fundamentais da EU* (2016). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST. (2023). About CAST. <https://www.cast.org/about/about-cast>
- Castanheira, L. (2013). Integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: a evidência de um percurso. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralho, A. Franco & R. Monguinho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1-8). Braga: Universidade do Minho.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior [Inclusion and Teaching Practice in Higher Education]. *Revista Educação Especial*, 27, 93-99.
- César, M. (2012). Educação Especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 21, 68-94.
- Chaves, M. C. (2010). *Pedagogia no Ensino Superior. Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra: Formasau – Formação e Saúde, Lda.
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A., & Smith, A. (2010). Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513-527.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Convenção de Oviedo (1997). https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_protecao_dh_biomedicina.pdf
- Cook, B. G., Gerber, M. M. & Murphy, J. (2000). Backlash against the inclusion of students with learning disabilities in higher education: Implications for transition from post-secondary environments to work. *Work*, 14, 31-40.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2003). Práticas tradicionais da colocação do aluno com NEE. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. (2015). Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In F. N. de Souza, D. N. de Souza & A. P. Costa, *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (pp. 103-124). Volume 2. Ludomedia.
- Damas, M. J., & De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Dash, N. (2018). Educational Programmes for Children with Diverse Needs and Benefits of Inclusive Education. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 08(02), 101-114.
- Declaração de Helsínquia (2013). https://www.ucp.pt/sites/default/files/2019-03/declaracao-de-helsinquia_2013.pdf
- Declaração de Lisboa (2007) (Ministério da Educação / Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação). https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_pt.pdf
- Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015). 8th Inclusive and Supportive Education Congress (Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015, Pró-Inclusão /UK NASEN). <http://isec2015lisbon-pt.weebly.com/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa.html>
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos: a análise e a concepção das políticas educativas, dos programas da educação, dos objectivos operacionais e das situações de ensino*. Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J.-M. (1986a). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck Université.
- De Ketele, J.-M. (1986b). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet, & Ph. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-219). Coimbra: Almedina.

- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J.-M. (2011). As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto e vista das políticas em educação. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 11-40). Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). São Paulo: Cortez Editora.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp.1-45). Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) (2022). *Principais resultados do Inquérito às Necessidades Educativas de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2021/2022*. <https://www.dgeec.mec.pt>
- Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with Disabilities: Transitioning from High School to Higher Education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20. <https://www.jstor.org/stable/41064551>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. I., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Esteban, M. T. (2006). Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 7-20.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Glossary. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/glossary>
- Faria, D. F., Reis, N. M. M., & Damasceno, A. (2011). Políticas de inclusão no Ensino Superior: as experiências das Universidades Mineiras. In M. D. Pletsch & A. Manasceno (Orgs.), *Educação Especial e Inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (pp. 236-256). Rio de Janeiro: EDUR – Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

- Fernandes, E. M., Almeida, L. S., & Mourão, J. (2007). Inclusive University Education Viewed by the Non-disabled Students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7(1), 169-178.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Ferni, T., & Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. In M. Adams & S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 23-31). London: Routledge.
- Ferreira, M. R. A. (2018). *Perspetivas sobre a transição para a vida pós-escolar de alunos com dificuldade intelectual*. [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/60249>
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100004>
- Ferreira, V. (2003). *Contos*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474954>
- Flores, M. A. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 147-165). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.), *Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares – Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração* (pp. 83-92). Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Albuquerque, T., Parente, C., Barros, A. & Flores, P. (2015). Melhorar as aprendizagens através da avaliação: o potencial dos métodos centrados nos alunos no contexto do Ensino Superior in Ministério da Educação e Ciência (Ed.), *Experiências de inovação didática no ensino superior*, pp. 221-228.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A. & Pereira, D. (2014). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881348>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.50109>

- Florian, L., Rose, R., & Tilstone, C. (2003). Pragmatismo sim, Dogmatismo não: A promoção de uma prática mais inclusiva. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 19-29). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., Katzaroff, M., & Dukta, S. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, 34(3), 513-534. <https://doi.org/10.3102/00028312034003513>
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004a). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004b). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Gairín, J., & Suárez, C. I. (2014). Clarificar e Identificar a los Grupos Vulnerables. In J. Gairín (Org.), *Colectivos Vulnerables En La Universidad. Reflexiones Y Propuestas Para La Intervención*. (pp. 35-61). Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Gale, T., & Mills, M. (2013). Creating spaces in higher education for marginalised Australians: Principles for socially inclusive pedagogies. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(2), 7-19. <https://doi.org/10.11120/elss.2013.00008>
- Garcia, D., Rodriguero, C., & Mori, N. (2011). Inclusão no Ensino Superior: O olhar do aluno. *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, pp.574-583.
- Garcia, J. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 201-213.
- Garcia, J. (2017). Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: Contributos para uma revisão sistemática da literatura. *Desenvolvimento e Sociedade*, 2, 91-114.
- Garcia, J., & Santos, C. (2019). Discriminação Positiva no Acesso à Informação: O Caso do Centro de Recurso para a Inclusão da Universidade de Évora. 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* (pp. 157-173). Instituto Politécnico de Beja: Edições IP Beja.
- Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Gerschel, L. (2003). Igualdade de oportunidades e necessidades educativas especiais: Equidade e inclusão. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 93-113). Lisboa: Instituto Piaget.

- Gibson, S. (2015). When Rights Are Not Enough: What is? Moving towards New Pedagogy for Inclusive Education within UK Universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886.
- Jimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, I., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gomes, J. F. (2023). *Ensino Superior e Desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gomes, S. P. (1995). *Esteiros*. (11.ª edição) Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Gonçalves, I., & Cardoso, P. (2010). Percepção de barreiras da carreira: estudo com estudantes universitários com incapacidade. *INFAD Revista de Psicología/International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 495-503.
- Goodson, I. (1994). *Studying Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Gottschalk, F., & Weise, C. (2023). Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries. *OECD Education Working Papers 299*. OECD Publishing.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the universal design for learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Grzona, M. A. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica. *Investigación Y Postgrado*, 29(2), ISSN (digital) 2244-7474, 137-149.
- Hadji, C. (1993). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103-119.
- Hadjikakou, K., Polycarpou, V., & Hadjilia, A. (2010). The experiences of students with mobility disabilities in Cypriot higher education institutions: Listening to their voices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 403-426.
- Harari, Y. N. (2023). *Sapiens: História breve da humanidade*. Lisboa: Penguin Random House Grupo Editorial Portugal, Lda.

- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.^a edição revista e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hills, M., Overend, A., & Hildebrandt, S. (2022). Faculty perspectives on UDL: Exploring bridges and barriers for broader adoption in higher education *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2022.1.13588>
- Hitch, D., Macfarlane, S., & Nihill, C. (2015). Inclusive pedagogy in Australian universities: A review of current policies and professional development activities. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 6(1), 135-145. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v6i1.254>
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum. Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Hockings, C., Brett, P., & Terentjevs (2012). Making a difference – Inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. *Distance Education*, 33(2), 237-252.
- Holloway, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615.
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students With Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032>
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 711-727. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Hurst, A. (1993) *Steps Towards Graduation: access to higher education for people with disabilities*. Aldershot: Avebury.
- Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. In L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 139-158). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Hutcheon, E. J., & Wolbring, G. (2012). Voices of “disabled” postsecondary students: Examining higher education “disability” policy using an ableism lens. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 39-49.
- Jacklin, A., Robinson, C., O'Meara, L., & Harris, A. (2007). *Improving the Experiences of Disabled Students in Higher Education*. York: Higher Education Academy.
- Järkestig-Berggren, U., Rowan, D., Bergback, E., & Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States: A comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Kent, M. (2015). Disability and eLearning: Opportunities and barriers. *Disability Studies Quarterly*, 35(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v35i1.3815>
- Konur, O. (2000). Creating enforceable civil rights for disabled students in higher education: An institutional theory perspective. *Disability & Society*, 15(7), 1041-1063.
- Konur, O. (2002). Assessment of disabled students in higher education: Current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 131-52.
- Koretz, D., & Barton, K. (2004). Assessing Students with Disabilities: Issues and Evidence. *Educational Assessment*, 9 (1&2), 29-60. <https://doi.org/10.1080/10627197.2004.9652958>
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2020). Inclusive education in Luxembourg: implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 597-615. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474954>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Langørgen, E., & Magnus, E. (2018). "We are just ordinary people working hard to reach our goals!" Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598-617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Lemos, A. R. (2012). *Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: perspectivas dos estudantes*. [Dissertação de mestrado não publicado]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/24570>
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., & Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. *International Journal of Special Education*, 26(1), pp. 162-174.
- Lima, L. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 71-82). Porto: Porto Editora.
- Lima-Rodrigues, L. M. (2021). "Basta das asas que eles voam!": O desenho universal para a aprendizagem no ensino superior, durante a pandemia de COVID-19. In A. M. Boavida, A. M. Pessoa, A. Vasconcelos, C. C. Figueiredo, F. Santos, M. J. Freire, M. L. Saraiva, M. Figueiredo, O. César, P. Felício, & S. Figueira (Orgs.), *Atas do Seminário: Dar asas ao saber: Investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 172-178). Instituto Politécnico de Setúbal.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Linn, M. I. (2011). Inclusion in Two Languages Special Education in Portugal and the United States. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 58-60. <https://doi.org/10.1177/003172171109200812>

- Lombardi, A., Murray, C., & Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(1), 1-13.
- López-Gavira, R., & Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 365-378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>
- Love, T. S., Kresier, N., Camargo, E., Grubbs, M., Kin, E. J., Burge, P. L., & Culver, S. M. (2015). STEM faculty experiences with students with disabilities at a land grant institution. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27-38. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>
- Luckasson, R., & Reeve, A. (2001). Naming, defining and classifying in mental retardation. *Mental Retardation, Intellectual and Developmental Disabilities*, 39(1), 47-52.
- Machado, E. A. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos atores na avaliação da formação contínua*. [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6556>
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35, 647–658. DOI: [10.1080/03075070903222633](https://doi.org/10.1080/03075070903222633)
- Madriaga, M., Hanson, K., Kay, H., & Walker, A. (2011). Marking-out Normalcy and Disability in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(6), 901–920. DOI: [10.1080/01425692.2011.596380](https://doi.org/10.1080/01425692.2011.596380)
- Magna Carta das Universidades Europeias (1988). Bolonha. <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Magna%20Carta%20das%20Universidades.pdf>
- Maia, M., & Santos, P. (2024). Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino superior: mapeamento de iniciativas de consciencialização. *EduSer*, 16(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v16i1.270>
- Makovskaya, L. (2022). Towards Sustainable Assessment in Higher Education: Teachers' and Students' Perspectives. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 13(1), 88-103. <https://doi.org/10.2478/dcse-2022-0008>
- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research & Development*, 29(3), 259–274. <https://doi.org/10.1080/07294360903470969>
- Martins, M. H., Borges, L., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: A resposta institucional na Universidade do Algarve. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor & T. Gonçalves (Orgs.), *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp. 43-55). Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve.

- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- 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* (pp. 174-186). Instituto Politécnico de Beja: Edições IP Beja.
- McCallum, S., & Milner, M. M. (2021). The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1-16.
- Melo, F. R. V., & Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. [Legislation for Higher Education Students with Disabilities in Brazil and Portugal: Some Reflections.] *Acta Scientiarum, Education*, 38(3), 259-269.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd. Edition). Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, 41, Curitiba, Brasil, 125-143. <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>
- Morgado, B., Cortés-Vega, M. D., López-Gavira, R., Álvarez, E., & Moriña, A. (2016). Inclusive Education in Higher Education? *Journal of Research in Special Education Needs*, 16(1), 639-642. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323>
- Morgado, B., López-Gavira, R., & Moriña, A. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.013>
- Morgado, J. C. (2000a). A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.), *Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares – Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração* (pp. 93-101). Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Morgado, J. C. (2000b). Indicadores de uma política curricular integrada. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 167-185). Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. C. (2003). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: Subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A. (2019). The Keys to Learning for University Students with Disabilities: Motivation, Emotion and Faculty-Student Relationships. *PLoS One*, 14 (5), 1-15, e0215249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 371-386. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724938>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2023). Teaching Experiences of Inclusive Spanish STEM Faculty with Students with Disabilities. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 21, 993-1012. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10276-4>
- Moriña, A., López, R., & Molina, V. (2015). Students with Disabilities in Higher Education: a biographical-narrative approach to the role of lecturers. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 147-159. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329>
- Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V. M. (2017). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367. DOI: [10.1080/1034912X.2016.1228856](https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1228856)
- Moriña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *Sage*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244020962758>
- Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26, 307-319. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. *Disability and Society*, 28(2), 147-160.
- Mutanga, O. (2018). Inclusion of students with disabilities in South African higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>

- Mutanga, O., & Walker, M. (2015). Towards a Disability-inclusive Higher Education Policy through the Capabilities Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 16(4), 501–517. <https://doi.org/10.1080/19452829.2015.1101410>
- Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-519. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nielsen, L. B. (2006). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. C. L. (2012). *Avaliação formativa do desempenho pedagógico de docentes do ensino superior pelo recurso ao portefólio: Uma investigação-ação numa Escola Superior de Educação*. [Tese de doutoramento em Educação (Avaliação em Educação), Instituto de Educação – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7311>
- Nolan, C., Gleeson, C., Treanor, D., & Madigan, S. (2015). Higher education students registered with disability services and practice educators: Issues and concerns for professional placements. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 487-502. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.943306>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les cahiers Pedagogiques*, 280, pp. 47-64.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 547–560. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500088>
- ONU (1948). Declaração dos Direitos Humanos. <https://dre.pt7declaracao-universao-dos-direitos-humanos>
- ONU (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Educação e Qualidade. <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>
- ONU (1959). Declaração dos Direitos da Criança. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- ONU (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convencao_o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- ONU (2000). Declaração de Dakar. (Declaração das ONGs – Educação para Todos: Consulta Internacional de ONGs (CCNGO), Dakar, 25 de abril de 2000).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139455?posInSet=7&queryId=N-EXPLORE-36adba7c-a418-43c5-9503-072788c6e524>

- ONU (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. <https://www.inr.pt/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- ONU (2016). UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities: *General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education*. <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/en/112080>
- ONU (2019). United Nations Disability Inclusion Strategy. <https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/>
- Ozberk, O., Sharma, R. C., & Dagli, G. (2019). School teachers' and administrators' opinions about disability services, quality of schools, total quality management and quality tools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(6), 598-609. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1642455>
- Pacheco, J. A. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular*. (pp. 127-145). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora (2.^a ed.).
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Coord.), Praça, A., Cunha, A., Soares, C., Lourenço, C., Ferreira, E., Morais, E., Gonçalves, E., Cardoso, F., Maia, I., Guerreiro, J. Gomes, J., Nunes, J., Silva, L., Melo, M., Magalhães, O., Lima, P., Silva, P., & Hosta, P. (2000). Projeto de investigação-ação-formação: os currículos alternativos. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.), *Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares – Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração* (pp. 381-418). Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parent, F., d'Hoop, E., Lejeune, C., & De Ketele, J.-M. (2011). A avaliação no quadro de um currículo baseado numa abordagem integrada por competências. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 117-129). Porto: Porto Editora.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation & Research Methods* (2nd edition). Newbury Park: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Pereira, D. (2011). *A avaliação das aprendizagens no Ensino Superior na perspetiva dos estudantes: um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. <https://hdl.handle.net/1822/19122>

- Pereira, D., & Flores, M.A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)*, 17(2), 529-556.
- Pereira, D., Flores, A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>
- Pérez-Jorge, D., Ariño-Mateo, E., González-Contreras, A.I., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M. (2021). Evaluation of Diversity Programs in Higher Education Training Contexts in Spain. *Education sciences*, 11(5), 226. <https://doi.org/10.3390/educsci11050226>
- Perrenoud, P. (2006). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Perrenoud, P. (2003). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-190.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação, Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- Pinar, W. (1989). La reconceptualización en los estudios del curriculum. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (231-240). Madrid: AKAL.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?*. Porto: Porto Editora.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review using Narrative Synthesis. *Dyslexia*, 20, 346-369. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>
- Pires, L. A. (2016). Estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: Respostas institucionais. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 64-80). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE) – Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Poker, R., Valentim, F., & Garla, I. (2018). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública no interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 127-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>
- Popkewitz, T. (1992). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación. *Revista de Educación*, n. 299, pp. 95-118.
- Prieto-Arranz, J., Juan-Garau, M., & Mesquida-Mesquida, F. (2021). “Open Your Mind, Sharpen Your Wits”: A Narrative Approach to the Benefits of Study Abroad as Perceived by Erasmus+ Students, *Journal of Language. Identity & Education*, 22(3), 216-231. DOI: [10.1080/15348458.2020.1871352](https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1871352)

- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups* [An Independent report authored for the NESET network of experts]. European Commission, Brussels.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rao, S. (2004). Faculty Attitudes and Students with Disabilities in Higher Education: A Literature Review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- Readings, B. (2003). *A Universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus Editora.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Formar professores - Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A., Pires, L. & Seco, G. (2019). O papel do GTAEDS 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* (pp. 147-158). Instituto Politécnico de Beja: Edições IP Beja.
- Riddell, S. (2012). *Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46.
- Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on Widening Access and Changing Policy*. Abingdon: Routledge.
- Rodrigues, P. (1998). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevistas de investigação*. [Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Análise e Organização do Ensino), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42095>
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva - Reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-14.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. *Revista Educação Especial*, 23, 9-15.

- Rodrigues, M. (2009). *Portfolio: Estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em Educação de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2113>
- Rodrigues, D.; Azevedo, H.; Fonseca, H.; Alves, I.; Prata, M.; & Carvalho, M. (2022). *Percursos de Educação Inclusiva – Um guia para a reflexão das Escolas*. Ministério da Educação.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A. P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos factores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.) *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 371-321). A Coruña: Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2003b). A diferenciação curricular e a inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 151-165). Porto, Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discursos e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento “relevante”? In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de Currículo* (pp 89-125). Porto: Porto Editora.
- Rosa, M. V., & Arnoldi, M. A. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rose, R. (2003). O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 51-64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sá, S. E., Alves, M. P., & Costa, A. P. (2016). Methods of Teaching Centered on Learning and Formative Assessment in Higher Education. *The Qualitative Report*, 21(13/ Special Issue), 54-62.
- Sakellariadis, A., & Bainton, D. (2018). Experiencing inclusive higher education: Rising to the challenge of widening participation for disabled students. *Centre for Studies on Inclusive Education*. Bristol.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

- Santo, A. E. (2019). Desafios da inclusão de uma aluna surda 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* (pp. 187-198). Instituto Politécnico de Beja: Edições IP Beja.
- 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., Souza, D., & Santos, P. (2022). Políticas educativas e a inclusão no Ensino Superior: percepções sobre o contexto português. *Educação e Filosofia*, 36(76), 37-63.
- 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*, Vol. Extr., n.º 11. DOI: <http://doi.org/10.17979/reipe.2017.1.11.2515>
- Santos, E., Vagos, P., & Souza, D. (2018). Inclusão no ensino superior: Perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais de uma universidade pública portuguesa. In V. Monteiro, L. Mata, M. A. Matins, J. Morgado, J. C. Silva, A. C. Silva, & M. Gomes (Orgs.), *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 193-206). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta 2021. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F.L., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, T., & Alves, M. P. (2015). Perspetivas de avaliação das aprendizagens, no ensino básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. (10), A10-070. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.437>
- Santos, T., & Alves, M. P. (2017). Fatores de (In)Sucesso no Ensino Básico: Perspetivas de encarregados de educação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, A10-116. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.3025>
- Santos, M. C. (2000). A escola e a flexibilidade curricular. Da urgência da procura de outras respostas educativas. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.), *Atas do IV Colóquio sobre questões curriculares – Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração* (pp. 103-109). Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A Matter of Social Justice. *Teaching All Students*, 61(2), 25-28.
- Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 19, 15-30.

- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133.
- Schwab, J. (1969). *College curriculum and student protest*. Chicago: The University of Chicago.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. E. Stake (Coord.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally & Company.
- Schalock, R. L., Luckasson, L. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo, M., Wehmeyer, M., & Yeager, M. H. (2007). Perspectives: the renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researches in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shaw, J. (2009). The diversity paradox: does student diversity enhance or challenge excellence? *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 321-331.
<http://dx.doi.org/10.1080/03098770903266018>
- Shaw, A. (2024). Inclusion of disabled Higher Education students: Why are we not there yet? *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 820-838..
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>
- Silva, S. S. (2011). Sonhos e ideias de vida. Sonhos privados/ sonhos globais. In I. Vaquinhas (Coord.) & J. Mattoso (Dir.), *História da Vida Privada em Portugal – A Época Contemporânea* (382-427). Maia: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto, Porto Editora.
- Simão, J. V. (2003). *Modernização do Ensino Superior: Da rutura à excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais - Dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.
- Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez Editora.

- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto, Porto Editora.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005) Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Stufflebeam, D. L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 157–166.
- Teixeira, A. P. (2004). *Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos*. [Tese de doutoramento em Educação (Didática da Matemática), Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3110>
- Tinklin, T., & Hall, J. (1999). Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183-194. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379878>
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637–659.
- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.
- Torres, J. P., & Marciano, R. H. de R (2022). Formação de professores: Desenhando uma disciplina inclusiva a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, 22, 1-12. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39412>
- Torrinha, F. (1942). *Dicionário Latino Português*. Porto: Gráficos Unidos, Lda.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1976). *Princípios Básicos do Currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, 7-10 junho.
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI. Visão e Ação. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Paris, 5-9 out.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO (2015). Declaração de Incheon de Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Fórum mundial sobre educação 2015. Incheon, 19-21 de maio.
- UNESCO (1990) Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- UNESCO (2017). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO (2019). *Inclusive Curriculum [Currículo inclusivo]*. Genebra: Gabinete Internacional de Educação da UNESCO. ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all [Relatório Mundial de Monitorização da Educação de 2020: Inclusão e Educação: Todos, sem exceção]*. Paris: UNESCO.
- Vraşmaş, T. (2014). Adults with disabilities as students at the university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 142, 235-242.
- Weng, C. S., Walker, Z. M., & Rosenblatt, K. (2015). Special Education Teacher's Attitudes toward Including Students with SEN in Mainstream Primary Schools in Singapore. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2(1), 63-78.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). Regulação crítica da prática supervisiva: Propostas de ação. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 189-231). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

- Wessel, R. D., Jones, J. A., Markle, J., & Westfall, C. (2009). Retention and Graduation of Students with Disabilities: Facilitating Student Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 116-125.
- Wilson, K. L., Murphy, K. A., Pearson, A. G. Wallace, B. M., Reher, V. G. S., & Buys, N. (2016). Understanding the Early Transition Needs of Diverse Commencing University Students in a Health Faculty: Informing Effective Intervention Practices. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1023-1040.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wolger, J. (2003). Gerir a mudança. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 115-131). Lisboa: Instituto Piaget.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yorke, M. (2003). Formative Assessment in Higher Education: Moves towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J. (2016). A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(3), 384–394. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabeli, N., Kaçaniku, F., & Koliqi, D. (2021). Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo. *Cogent Education*, 8(1), 1859438. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1859438>
- 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. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n4p104>
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>
- Zêzere, P. (2002). A Escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3, 401-406. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/327/pdf>

Legislação

Constituição da República Portuguesa (2021). 11.ª Edição. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 129/2017, de 9 de outubro. *Diário da República, Série I*(194) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/129-2017-108265124> (Institui o programa Modelo de Apoio à Vida Independente (MAVI).)

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República, Série I*(4) <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34487075> (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.)

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I*(129) <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476> (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.)

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I*(129) <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941> (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.)

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República, Série I-A*(193) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296> (Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Revoga o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio.)

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República, Série I-A*(60) <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-75326440> (Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).)

Lei n.º 24/2009, de 29 de maio. *Diário da República, Série I*(104) <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2009-66689576> (Regime jurídico do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida.)

Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril. *Diário da República, Série I*(74) <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2009-117557018> (Aprova o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária.)

Despacho n.º 7214/2019, de 14 de agosto. *Diário da República, Série II*(155) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7214-2019-123960834> (Nomeação da comissão de peritos do contingente especial para candidatos com deficiência no âmbito do regulamento do concurso nacional de acesso e ingresso no Ensino Superior Público para a matrícula e inscrição no ano letivo de 2019-2020.

- Despacho n.º 8083/2020, de 20 de agosto. *Diário da República, Série II*(206) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/10171-2020-146110286> (Nomeação da comissão de peritos do contingente especial para candidatos com deficiência no âmbito do regulamento do concurso nacional de acesso e ingresso no Ensino Superior Público para a matrícula e inscrição no ano letivo de 2020-2021.)
- Despacho n.º 8208/2021, de 19 de agosto. *Diário da República, Série II*(161) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8208-2021-169831746> (Nomeação da comissão de peritos do contingente especial para candidatos com deficiência no âmbito do regulamento do concurso nacional de acesso e ingresso no Ensino Superior Público para a matrícula e inscrição no ano letivo de 2021-2022.)
- Despacho n.º 9079-A/2022, de 25 de julho. *Diário da República, 1.º Suplemento, Série II*(142) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9079-a-2022-186577267> (Nomeação da comissão de peritos do contingente especial para candidatos com deficiência no âmbito do Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2022-2023.)
- Despacho n.º 5303/2023, de 9 de maio. *Diário da República, Série II*(89) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5303-2023-212770123> (Nomeação da comissão de peritos do contingente especial para candidatos com deficiência no âmbito do regulamento do concurso nacional de acesso e ingresso no Ensino Superior Público para a matrícula e inscrição no ano letivo de 2023-2024.)
- Despacho n.º 9138/2020, de 25 de setembro. *Diário da República, Série II*(188) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/9138-2020-143719224> (Aprova o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior.)
- Despacho n.º 5404/2017, de 21 de junho. *Diário da República, Série II*(118) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5404-2017-107524771> (Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior.)
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Diário da República, Série II*(143) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620> (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.)
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República, Série I*(176) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588> (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.)
- Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. *Diário da República, Série I-A*(194) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2004-480708> (Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.)
- Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República, Série I*(91) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/21-2008-249230> (Altera (primeira alteração), por

apreciação parlamentar, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República, Série I*(237) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418> (Lei de Bases do Sistema Educativo.)

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República, Série I*(166) <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2009-34513275> (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.)

Portaria n.º 218-B/2019, de 15 de julho. *Diário da República, 1.º Suplemento, Série I*(133) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/218-b-2019-123183030> (Aprova o Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2019-2020.)

Portaria n.º 180-B/2020, de 3 de agosto. *Diário da República, 1.º Suplemento, Série I*(149) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/180-b-2020-139472779> (Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2020-2021.)

Portaria n.º 168-D/2021, de 3 de agosto. *Diário da República, 1.º Suplemento, Série I*(149) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/168-d-2021-169035158> (Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2021-2022.)

Portaria n.º 183-B/2022 de 20 de julho. *Diário da República, 1.º Suplemento, Série I*(139) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/183-b-2022-186362068> (Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2022 -2023.)

Portaria n.º 104/2023, de 13 de abril. *Diário da República, Série I*(73) <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/104-2023-211711524> (Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2023-2024.)

APÊNDICES

Apêndice 1 – Intenção e propósito do estudo e solicitação de participantes

Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: perspectivas de estudantes com necessidades educativas especiais

Caro estudante:

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, que frequento no Instituto de Educação da Universidade do Minho, venho convidá-lo a participar neste estudo, cujo principal objetivo é compreender as perspetivas que os estudantes com necessidades educativas especiais têm em relação à inclusão, ao currículo e à avaliação no Ensino Superior.

O projeto tem a supervisão científica da professora doutora Maria Palmira Alves, da Universidade do Minho, e da professora doutora Paula Santos, da Universidade de Aveiro, intitula-se “Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: Perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” e foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH 068/2023).

A participação no estudo não acarreta qualquer encargo financeiro e é sem prejuízo físico ou moral para os indivíduos. A adesão ao estudo é voluntária, podendo o estudante desistir a qualquer momento sem que, para isso, incorra qualquer tipo de constrangimento. Este questionário tem a duração aproximada de 30 minutos e tem como objetivo recolher dados que suportem o estudo.

A sua participação é muito importante e garantimos quer a confidencialidade dos dados, que apenas serão utilizados para fins relacionados com a investigação, quer o anonimato dos participantes.

Obrigado pela colaboração!

José Castro

CONSENTIMENTO INFORMADO

☐ Declaro que li e compreendi as informações que me foram fornecidas, considero-me devidamente esclarecida(o) acerca dos objetivos e das condições de participação voluntária neste estudo, entendo que posso desistir a qualquer momento de participar sem qualquer prejuízo e aceito os termos e condições deste estudo.

Matriz de entrevista semiestruturada a estudantes com NEE

Objetivos gerais	
- Identificar constrangimentos sentidos pelos estudantes com NEE na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior; - Conhecer estratégias utilizadas para adaptação ao Ensino Superior; - Compreender a perspetiva dos estudantes com NEE sobre ambientes inclusivos no Ensino Superior; - Identificar práticas inclusivas no Ensino Superior; - Avaliar as adaptações curriculares: estratégias de abordagem dos conteúdos e avaliação das aprendizagens; - Compreender a articulação entre as adaptações e as necessidades individuais; - Conhecer as expectativas dos estudantes à saída do curso; - Conhecer parcerias para integração dos estudantes no mercado de trabalho; - Identificar o funcionamento das estruturas de cada universidade que interagem com os estudantes; - Avaliar processos de equidade.	

Secções	Objetivos	Tipo de questões
A - Caracterização pessoal	– Conhecer os intervenientes; – Conhecer o percurso escolar.	Questões fechadas: idade, curso, razões da escolha do curso, ano de frequência, entrada no ES: contingente geral ou contingente especial; condições usufruídas ao longo do Ensino Básico e Secundário (ex. mais tempo para provas/exames; provas adaptadas, lupa, braille, intérprete de língua gestual, computador, mobiliário adaptado, cadeira de rodas, professor de educação especial, trabalho de grupo, trabalho de projeto, etc.).
B – Perspetivas dos estudantes sobre a transição para o Ensino Superior	– Aferir se, neste novo nível de ensino, o estudante usufrui das mesmas condições especiais ou outras; – Conhecer as barreiras / facilitadores ao ingresso no Ensino Superior; – Compreender as dificuldades sentidas na adaptação ao Ensino Superior;	Questões abertas (manter presente, para o caso de o entrevistado não referir: apoio de mentores; apoio tutorial – dos docentes do ES;

	– Conhecer o impacto que tiveram os diferentes atores (professores, colegas, funcionários, administrativos) nesta adaptação/ transição/ integração; – Conhecer as expectativas/ sentimentos na entrada no Ensino Superior; – Conhecer a relação que existe entre o estudante e o ambiente (serviços: cantina, biblioteca, salas de aula, pessoal administrativo).	ferramentas digitais; etc.).
C – Percepções dos estudantes sobre a sua aprendizagem	– Perceber o que contribuiu para a sua inclusão no Ensino Superior; – Conhecer as perspetivas do(a) estudante sobre a adaptação dos currículos às suas necessidades; – Compreender se os currículos foram adaptados; – Identificar alterações nas práticas pedagógicas (para si e para os outros); – Reconhecer a eficácia dessas alterações; – Compreender a relação entre currículo e avaliação; – Saber se houve equidade na adaptação de currículos, estratégias e avaliação; – Conhecer as perspetivas sobre o contributo do ES para a aprendizagem dos estudantes (com NEE); – Conhecer os facilitadores que a Universidade dispôs para a plena inclusão dos estudantes (existir assistente pessoal/colega para auxiliar nas necessidades básicas, tais como, comer, ir WC, deslocação entre salas; entrada no recinto para entrada de transporte; existência de rampas; elevadores acessíveis; bibliotecas com balcões adaptados; livros em braille; audiolivros); – Identificar as barreiras que foram eliminadas para que o currículo fosse cumprido (mesas para trabalhos de grupo, salas adaptadas, estacionamento adaptado, WC adaptados, etc.); – Reconhecer se, na perspetiva do(a) estudante, a avaliação é justa; – Saber se fez Erasmus e identificar as diferenças sentidas (espaços físicos, currículos, avaliação, língua, transportes) ou quais os receios para não o fazer;	Questões abertas.

	– Conhecer as perspectivas dos estudantes sobre as oportunidades de desenvolvimento de competências transversais; – Conhecer as perspectivas do(a) estudante sobre uma saída profissional; – Compreender as expectativas em relação ao futuro (protocolos entre a universidade e o mundo do trabalho); – Identificar as competências que o Ensino Superior favoreceu; – Identificar as atividades extracurriculares em que o estudante participou e as condições/ apoios que a universidade dinamizou para que as experiências fossem inclusivas (por exemplo, participação em atividades desportivas, atividades académicas, etc.); – Conhecer em que atividades participou (visitas de estudo, associação de estudantes, palestras, formações); – Identificar que competências considera que deveria ter desenvolvido; – Identificar se o estudante conhece o perfil do licenciado do curso que frequenta.	
--	---	--

Apêndice 3 – Guião de entrevista

Entrevista aos estudantes com NEE no Ensino Superior

O presente guião de entrevista enquadra-se numa investigação, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho. O principal objetivo é compreender as perspetivas dos estudantes com NEE, quanto à inclusão, currículo e avaliação no Ensino Superior.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins desta investigação. A entrevista tem um caráter anónimo e não existem respostas certas ou erradas. Solicita-se que as respostas sejam dadas de forma sincera e natural a todas as questões, pelo que o seu contributo é de extrema importância. Não existe tempo definido, mas não ultrapassará os 60 minutos.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração neste estudo!

Dimensão A – Caracterização pessoal

Qual a sua idade?

Em que escola frequentou o Ensino Secundário?

Qual o curso que frequenta na universidade?

Em que ano está?

O curso que frequenta é o curso em que desejava entrar?

Alguém o influenciou para frequentar esse curso?

Quem? Como? Sabe porquê?

Mudou de curso? Porquê?

Candidatou-se pelo contingente especial ao Ensino Superior?

No percurso escolar no Ensino Secundário beneficiou de condições especiais? Quais? Como? (e. g., de avaliação interna ou externa, mais tempo para provas/ exames, leitura de prova, sala à parte, provas adaptadas, lupa, braille, intérprete de língua gestual, computador, mobiliário adaptado, cadeira de rodas, professor de educação especial?)

Sente necessidade de ter um docente especializado em Educação Especial no Ensino Superior?

Teve um RTP (Relatório Técnico-Pedagógico) / PEI (Programa Educativo Individual)?

(Quer informar qual a sua necessidade específica?)

Dimensão B – Perceções dos estudantes sobre a vida académica

A universidade tem conhecimento da sua necessidade específica.

Como é que foi feita essa informação?

Quando foi feita (início do ano letivo; ao longo do ano)?

Usufri de condições especiais de avaliação (tempo, tipo de prova – oral ou escrita, usando

computador, etc.) ou outras (arquitetônicas) tendo em conta a sua necessidade específica?

Quais? Como?

Se “não”: Considera que seria importante ter? Já pensou no assunto?

De que forma foram os docentes informados sobre as suas necessidades específicas? Quem os informou? Qual foi a sua participação nesse processo [de informar os professores da sua condição]?

Qual a percepção que tem sobre a atitude dos professores?

E dos colegas?

Sente algum benefício por ter declarado “Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais”?

Indique as diferenças sentidas entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

Pode indicar as expectativas/ sentimentos que tinha quando entrou na Universidade.

As coisas correram como esperava?

Como foi a adaptação ao Ensino Superior?

Pode indicar qual a sua relação com o ambiente universitário (serviços: cantina, biblioteca, salas de aula; pessoal não docente; administrativos...)?

Quer partilhar a sua percepção sobre as suas relações com colegas da universidade? Aspectos positivos, aspectos negativos; coisas que gostasse que acontecessem e que não estão a acontecer.

Dimensão C – Percepções dos estudantes sobre a sua aprendizagem, currículo e avaliação

De que forma se sente ou não verdadeiramente incluído no Ensino Superior?

Sente-se na universidade como se estivesse “em casa” [sente que pertence à universidade]?

Gosta de participar em atividades na universidade – curriculares e extracurriculares?

Considera que os professores adaptaram o currículo às suas necessidades?

O que fizeram (adaptação da sala, estratégias diversificadas, reuniões de trabalho individual, mais tempo para a realização de testes/ trabalhos, envio de bibliografia antecipada)?

Sente que a avaliação das suas aprendizagens é justa (face àquela a que são submetidos os colegas)?

Sente que a avaliação realizada pelos docentes avalia verdadeiramente as suas aprendizagens? Isto é, sente que, durante a avaliação, tem mesmo oportunidade de “mostrar aquilo que sabe”?

O que fizeram os professores para que as suas aprendizagens fossem identificadas?

O que fez a Universidade para que se sinta verdadeiramente incluído (existir assistente pessoal/colegas para auxiliar nas necessidades básicas, tais como, comer, ir WC, deslocação entre salas; entrada no recinto para entrada de transporte; existência de rampas; elevadores acessíveis; bibliotecas com balcões adaptados; livros em braille; audiolivros)?

Desde que chegou, que barreiras foram eliminadas para que pudesse haver um cumprimento do currículo (mesas para trabalhos de grupo, salas adaptadas, estacionamento adaptado, WC adaptados)?

Participa ou participou em alguma atividade extracurricular? Qual? Como acontece ou aconteceu?

Tem participado em atividades proporcionadas pela Universidade (visitas de estudo, associação de estudantes, palestras, formações)?

Fez Erasmus? Sentiu alguma diferença na avaliação?

Pretende fazer Erasmus? (Se não, o que o impede? Receio dos espaços físicos, currículos, avaliação, língua, transportes...).

Sabe qual o perfil do licenciado do seu curso?

Quais as saídas profissionais?

Consegue identificar as competências profissionais que deverá desenvolver?

Que perspetivas tem em relação à formação académica e a sua importância no seu futuro?

Sabe se existe alguma parceria ou protocolo entre a Universidade e o mundo do trabalho, relevante para a formação que está a fazer na universidade?

Dos heróis da sua vida, da banda desenhada, da ficção com qual se identificaria? Porquê? Posso usar esse herói como codificação da sua entrevista?

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

FIM

Apêndice 4 – Entrevista-piloto (1)

Investigador – Qual a sua idade?

Entrevistado – 21 anos.

Investigador – Em que escola frequentou o Ensino Secundário?

Entrevistado – Ah... \$\$\$\$\$\$\$\$, Universidade \$\$\$\$\$\$\$\$. \$\$\$\$\$\$\$\$.

Investigador – Qual o curso que frequenta na universidade?

Entrevistado – Ah... Design de \$\$\$\$\$\$\$\$.

Investigador – Em que ano está?

Entrevistado – Tou no 1.º ano (pausa) e passei agora p'º 2.º ano.

Investigador – O curso que frequenta é o curso em que desejava entrar?

Entrevistado – Ah, não. É assim, eu como... eu era para escolher três, só que tive de fazer a segunda vez a inscrição, porque na primeira vez que eu me inscrevi mandei na mesma papel como incapacidade mas fiz na parte dos miúdos normais e eles disseram como eu tenho deficiência, eu tinha de me escrever na parte das pessoas com deficiência. E eu perguntei porque na parte da deficiência só se podia escolher uma hipótese e eu no normal tinha que ser 3 e ela disse que era normal e eu então tinha escolhido design de calçado, só que quando fui para fazer a matrícula, eles não tinham ligado nem nada a avisar que não houve, não abriu, e então eles deram-me a opção de (hesitação)... eles tinham ligado uma vez mas eu estava a fazer os exames e eu pensei “não vou ligar porque eles vão me ligar outra vez”, mas eles não ligaram. E então eles disseram que eu tinha 2 opções: uma tinha dinheiro de volta a outra era inscrever-me em design de \$\$\$\$\$\$\$\$. Por acaso quando eu estava a escolher, ah, os cursos na folha, eu por acaso tinha escolhido design de \$\$\$\$\$\$\$\$. E design de \$\$\$\$\$\$\$\$ tinha ou em \$\$\$\$\$\$\$\$ ou em \$\$\$\$\$\$\$\$. Então eu preferi ir para \$\$\$\$\$\$\$\$, porque fica mais perto de casa e é melhor...

Investigador – Alguém o influenciou para frequentar esse curso?

Entrevistado – Não! É assim, eu já tinha essa opção... tive a ver as cadeiras e tudo... e vi que como pensava, prontos, não vai ter muita matemática, porque eu tenho dificuldades na aprendizagem... e, ahu, a matemática é um bocado difícil para mim... tinha escolhido o calçado, tinha escolhido, ah, design de \$\$\$\$\$\$\$\$, e tinha escolhido outro, pronto, que já não me lembro, mas tinha escolhido outro, e então a opção do design \$\$\$\$\$\$\$\$ também já era uma opção minha, porque como a minha mãe já foi costureira e eu vejo muitas roupas bonitas, eu gostava de aprender a fazer e, assim, depois no futuro fazia roupas para pessoas “normais” (com os dedos faz umas aspas) e para pessoas com deficiência, porque eu vejo que muitas pessoas com deficiências e as roupas não dão para eles vestirem, por exemplo, pessoas com cadeira de rodas ou assim. E então a minha ideia era ir para \$\$\$\$\$\$\$\$, aprender todo sobre design de \$\$\$\$\$\$\$\$ e depois, no futuro, fazer uma marca minha que desse para qualquer género de pessoas e para pessoas (hesitação) como se diz?, “normais” (fez com os dedos umas aspas) e para pessoas com deficiência. Assim dá para qualquer pessoa... assim a pessoa não sente... a pessoa com deficiência, é que eu às vezes sinto, ah, não se sente à parte ou não se sente triste por causa de não ter roupa para a situação dela, e então foi por isso que eu escolhi \$\$\$\$\$\$\$\$.

Investigador – Está a pensar mudar de curso?

Entrevistado – Neste momento, não!

Investigador – Candidatou-se pelo contingente especial ao Ensino Superior?

Entrevistado – Sim.

Investigador – No percurso escolar no Ensino Secundário beneficiou de condições especiais? Quais? Como? (e. g., de avaliação interna ou externa, mais tempo para provas/ exames, leitura de prova, sala à parte, provas adaptadas, lupa, braille, intérprete de língua gestual, computador, mobiliário adaptado, cadeira de rodas, professor de educação especial?)

Entrevistado – Sim, bastantes! Ah, por exemplo, os testes! Os testes tinham de ser completamente diferentes, ah, por exemplo, na situação dos exames, os exames... os professores que tinham que ler tudo. Ah, por exemplo, nestes últimos exames que eu fiz, pr’a... que não tinha a certeza se ia para a universidade ou não, eu... os stores tinham que ler, por exemplo, a português, eles liam-me o teste e depois... primeiro liam-me o texto que podia ser enorme ou não, e depois liam-me, por exemplo, a primeira pergunta... eles esperavam um bocado enquanto eu escr... pensava e escrevia, e depois liam-me a seguir como ah... Em história eles também me liam e diziam-me, por exemplo, as imagens e depois liam-me um de cada vez as perguntas e eu respondia. E os testes era igual e notei que... ah, até quando andava no ensino especial... é assim, eu agora no último, 12.º tive de mudar de professora, porque minha stora tinha mudado de, ahmm, de escola! E eu reparei que... notei a diferença da stora que foi... que esta stora que eu tive este ano, por acaso, já foi minha no, ah..., quando andava no ciclo, no segundo ciclo e... e uma coisa que eu notei a diferença era que com outra professora do 10.º ano e 11.º, ah!, ela deixava-me, por exemplo, eu acabar os trabalhos que tinha para fazer, porque, quando às vezes eu não acabava os trabalhos na escola, tinha alguma dúvida em alguma disciplina, por exemplo a português ou assim... e os stores não tinham tempo para me explicar, a stora explicava-me e ajudava-me a... entender! Já esta no 12.º, foi completamente diferente! Eu pedia à stora se me podia explicar alguma coisa, porque tinha dúvidas, ela dizia que não, que tinha de dizer ao stor, pedir ao setor da disciplina se me podia explicar. Ela, na aula dela, ela só me dava, por exemplo, como um portefólio ou assim para eu fazer no computador; ela dava-me exercícios e eu tinha que fazer, porque ela, às vezes, tinha 2 alunos na mesma sala, eu e outro. E então ela mandava-me fazer um exercício, eu fazia os exercícios e ela ou uma outra pessoa, por exemplo, um exercício que era uma roda que tinha a palavra a dizer “ética” e... palavras comuns eu tinha que ler aquilo, decorar aquilo, para depois falar para ela... Ela perguntava-me qualquer coisa, por exemplo, o que é a “ética” ou assim e eu tinha que responder, mas às vezes era um bocado complicado, porque às vezes eu tentava decorar só que depois não sabia porque estava no computador dela e ela não me punha na pen.

Investigador – Mas teve alguma vez mobiliário adaptado?

Entrevistado – Ah, por exemplo, mesa e isso eu tive no primeiro ciclo! No primeiro ciclo tive, mas depois no segundo e terceiro, não! Já foi normal.

Investigador – Teve então professor de Educação Especial...

Entrevistado – Sim, e psicóloga.

Investigador – E sente essa necessidade de ter professora de Educação Especial no Ensino Superior? Ou psicóloga?

Entrevistado – Ahmm... É assim, se fosse como a stora do 12.º ano, não! Se fosse como a stora do 10.º e do 11.º ano, sim... porque me podia ajudar... por exemplo, a organizar os trabalhos... Psicóloga também era bom... para poder falar quando eu quisesse...

Investigador – Teve um RTP (Relatório Técnico-Pedagógico) / PEI (Programa Educativo Individual)?

Entrevistado – (hesitação) Sim... (sussurrado).

Investigador – Quer informar qual a sua necessidade específica?

Entrevistado – É assim, apesar de eu ter dificuldade na aprendizagem, a minha maior dificuldade, sem dúvida, e eu noto, também agora no... na universidade, é mesmo leitura... eu... eu acho que (hesitação) ... É assim, eu tento ler em casa e tudo, mas eu acho que cada vez estou ficar pior, ah, porque tento ler normal, mas depois paro a meio, porque depois tenho algumas dificuldades na palavra, ou penso que vou dizer mal, então eu paro... leio para mim e depois é que leio para as pessoas! Por isso é que eu, por exemplo, agora nos trabalhos na universidade... eu preferia... ah, aquilo era por ordem, mas eu preferia ser a última, porque assim como eu tinha o trabalho no computador eu lia...

Investigador – Mudando para a Universidade... A universidade tem conhecimento da sua necessidade específica.

Entrevistado – Primeiro eu mandei o meu currículo, como eu tinha explicado e a situação de eu ter deficiência e isso... e depois quando foi a situação daquilo para o curso, eu, ah,... eles como me tinham ligado, eu falei com eles... tinha dito que tinha necessidades... antes de entrar para a universidade, quando foi para fazer a matrícula, quando eu lhes liguei, eu expliquei logo tudo...

Investigador – Usufrui de condições especiais de avaliação (tempo, tipo de prova – oral ou escrita, usando computador, etc.) ou outras (arquitetónicas) tendo em conta a sua necessidade específica?

Entrevistado – Não! É assim, as pessoas sabem tudo... a única... o único teste, que eu tive diferente, foi o CUSTEIO, que é um curso... (correção) que é uma cadeira que é... como se fosse contas de matemática! Esse foi o único que foi diferente, o teste. O resto dos outros testes é tudo igual. Também só tive para aí 3 testes... o resto era tudo trabalhos. Mas era tudo igual!

Investigador – A nível arquitetónico é tudo igual...

Entrevistado – Sim, sim! É tudo normal.

Investigador – De que forma foram os docentes informados sobre as suas necessidades específicas? Quem os informou? Qual foi a sua participação nesse processo (de informar os professores da sua condição)?

Entrevistado – É assim, como tinha ligado para lá, ah... os diretores de curso já sabiam, mas eu fiz na mesma... Os stores já tinham falado, mas eu fiz na mesma... na minha opinião, eu fiz na mesma esse trabalho! Eu no dia da apresentação, das apresentações, eu falei logo que tinha dificuldades na aprendizagem... falei tudo!

Investigador – Qual a perceção que tem sobre a atitude dos professores?

Entrevistado – É assim (pausa)... confesso que são muito melhores do que o secundário. Têm (pausa) mais respeito pelos alunos. Quando nós precisamos de alguma coisa (pausa). Eles dizem “não se escondam” e “se precisarem de alguma coisa digam” “se tem alguma dúvida digam não precisam de se esconder e falar com os outros colegas! Perguntem! Nós estamos aqui é para ajudar!” Já no secundário, prontos, era diferente!

Investigador – E dos colegas?

Entrevistado – Confesso (pausa) é muito melhor! É o que o eu digo e já disse à... não sei se é de eu ter mudado e de eu sentir que, OK aqui tem gente da minha idade, mas é (pausa) muito melhor! Eu já não... já não me maltratam como no secundário... Já não (pausa)... eu digo e foi a primeira coisa que eu lhes disse, eu prefiro pessoas sinceras do que pessoas mentirosas. Eu prefiro que qualquer coisa que aconteça ou qualquer coisa que eu faça mal que me digam a verdade mesmo que me custe sentir a verdade, prefiro digam a verdade do que mentir, porque eu já sofri demasiado eu prefiro que me digam a verdade do que mentiras. E eu gosto muito mais desta... de tar na universidade do que tar no secundário, porque tenho... noto que... como é que eu hei de dizer... têm mais cabeça... têm mais respeito do que do que no secundário.

Investigador – Sente algum benefício por ter declarado “Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais”?

Entrevistado – Não, eu acho que não!

Investigador – Indique as diferenças sentidas entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

Entrevistado – Isso é fácil! A diferença é que... (pausa/ hesitação) OK... há matéria que são um bocado mais complicadas, mas (pausa) os professores explicam melhor do que no secundário. Ah, por exemplo, têm mais respeito... os professores não são como, ah, na minha situação como no secundário, porque no secundário eles faziam pouco de mim... é o que eu sentia, é verdade... eles faziam pouco de mim... no secundário eles tinham no papel que eu já tinha sofrido demasiado com professores e a ser maltratada e tudo, e eles não queriam saber... Já na universidade é completamente diferente! Eles tratam bem as pessoas... ahm, não maltratam as pessoas.

Investigador – Pode indicar as expectativas/ sentimentos que tinha quando entrou na Universidade.

Entrevistado – É assim, o meu irmão, como já andou na universidade, ele já me tinha avisado que era completamente diferente ao... ao... secundário, mas eu confesso que ainda, às vezes, confundo-me um bocado, porque ainda sinto um bocado da matéria, da... (hesitação), por exemplo, das notas ou assim, eu ainda sinto um bocado como se ainda estivesse no secundário! Muita gente a minha turma já acabou o secundário há imenso tempo, e eu fui a única que acabou há pouco, e eu então até lhes disse que... para me ajudarem nessa situação, porque como eu acabei há pouco tempo o secundário ainda tenho um bocado aquela cabeça de como se fosse... como se eu estivesse no secundário, mas eles apoiam-me e ajudam-me nessa parte. E é o que eu sinto. Sinto-me melhor agora, porque, OK, eu ainda tenho um bocado aquela coisa de cabeça de como se tivesse no secundário, porque acabei há pouco tempo, mas (pausa) eles ajudam-me nessa situação... ajudam-me até nos trabalhos e tudo...

Investigador – Como foi a adaptação ao Ensino Superior?

Entrevistado – Foi muito bom, muito bom! Confesso que foi muito bom! pensava que ia ser pior.

Investigador – E em relação à: cantina, biblioteca, salas de aula; pessoal não docente; administrativos...

Entrevistado – Bem, a biblioteca é mais pequena que... ah, o ciclo... do que o secundário, tem poucos livros, não é como no secundário, mas tem, ah, bastante mesas para nós trabalharmos no, ah... para estudar e assim... há pouco tempo, nesta situação de CUSTEIO, nós fomos para a biblioteca, e tem muito (pausa/ hesitação)... a biblioteca... prontos, tem muito espaço para nós estudarmos... É melhor! Não tem lá pessoas, por exemplo, funcionários... Tem funcionários cá fora, que é o porteiro que abre a porta das salas... mas agora nós, antes entrávamos para a sala, agora temos que o stor venha para entrar. Mas o... a biblioteca é completamente diferente. A situação da cantina e do refeitório também é diferente... nós entrámos numa porta e a cantina e o refeitório é tudo junto! É, por exemplo, do lado da parede tem... daquele lado (faz gesto com a mão) tem a cantina e deste lado (faz gesto com a mão) ao entrar mesmo é... não! A cantina é à entrada e, ah, encostado a parte do bar, mas é... tem muito espaço! É espaçoso. Podemos estar lá à vontade que tem muito espaço.

Investigador – Quer partilhar a sua perceção sobre as suas relações com colegas da universidade? Aspetos positivos, aspetos negativos; coisas que gostasse que acontecessem e que não estão a acontecer.

Entrevistado – É assim, negativo?! não tenho nada contra! São todos simpáticos!... Quando temos alguma... (corrige-se) quando eu tenho alguma dúvida, eles ajudam-me! Quando tou meia nervosa para apresentar um trabalho, eles ajudam-me a acalmar... ajudam-me em tudo! Com os colegas e com os professores, não tenho nada contra! Não tenho nada a dizer! São, ahm, completamente simpáticos... melhor do que no secundário!

Investigador – De que forma se sente ou não verdadeiramente incluído no Ensino Superior?

Entrevistado – (pausa)

Investigador – Sente-se incluída?

Entrevistado – Sinto! Eu, ahm, nas aulas com os colegas, é... agora já não sinto excluída. Eu, agora, quando há trabalhos de grupo eu pergunto quem quer ficar comigo e eles (hesitação) querem logo vir comigo, já, prontos... na outra situação era diferente! Com o diretor... que é diretor da nossa parte do... é muito simpático! Já, eu achei logo no primeiro dia que o conheci, quando ele foi ao secundário apresentar o §§§§§§§§, foi a primeira coisa que eu achei: simpático e, aha, compreensivo com os alunos.

Investigador – Sente-se na universidade como se estivesse “em casa” (sente que pertence à universidade)?

Entrevistado – Sem dúvida!

Investigador – Gosta de participar em atividades na universidade – curriculares e extracurriculares?

Entrevistado – É assim, nós... as nossas atividades que participámos mais, é quando é nas aulas, quando é, por exemplo, uma situação do... académica e isso eu não vou, porque é muita gente, eu

tenho um bocado de receio de cair ou assim... não vou a essas, mas quando é atividades, por exemplo, na escola, eu vou e eu gosto! Sinto-me bem!

Investigador – Considera que os professores adaptaram o currículo às suas necessidades?

Entrevistado – Eu acho que sim, também. Eu acho que sim! Ainda este trabalho deste teste de CUSTEIO, muita gente da minha turma dizia... e viraram-se para a stora no dia em que a stora e eles perguntaram a stora “Nós não podemos fazer um teste como a Daniela? Porque o teste da Daniela é tão fácil! Podemos fazer um assim!” Eles até disseram que era complicado e quando foi teste, e receberam a nota, eles disseram que a nota não foi mais baixa do que o costume. Por exemplo, eu tirei um 10 e eles tiraram, acho que tirara mais, mas não era como eles costumam tirar. Então, eles vão a exame, eles disseram que preferiam um teste como o meu.

Investigador – Então os professores fizeram algumas adaptações? Ou pelo menos uma professora!

Entrevistado – Só essa. Eles entregam-me tudo igual aos outros. Por exemplo, trabalhos, eles entregam no mesmo dia que os outros! Eu faço tudo igual! O único que foi diferente, que foi este teste. Eu tive de fazer exercícios por exemplo, para estudar no mesmo dia que os outros, só que diferente, mas o único teste que eu tive diferente foi este. O resto tá tudo igual.

Investigador – Sente que a avaliação das suas aprendizagens é justa face àquela a que são submetidos os colegas)?

Entrevistado – Sim, eu acho que sim (hesitação).

Investigador – Sente que a avaliação realizada pelos docentes avalia verdadeiramente as suas aprendizagens?

Entrevistado – Sim, menos um, que é a parte das máquinas... a parte de trabalhar com as máquinas. É assim, eu sei que não sou a única que está a experimentar a máquina pela primeira vez, mas eu acho que mesmo... com as dificuldades que eu tenho, na máquina, eu tento fazer igual aos outros, por isso eu acho que não devia tirar menos, ter menos nota se eu tento me esforçar como os outros.

Investigador – O que fizeram os professores para que as suas aprendizagens fossem identificadas?

Entrevistado – Como assim?

Investigador – O que é que os professores fizeram para eles terem a certeza de que aprendeu alguma coisa?

Entrevistado – Ah! Neste que é de costura, eu faço igual aos outros. Os outros também é igual, acho que é tudo igual.

Investigador – O que fez a Universidade para que se sinta verdadeiramente incluído?

Entrevistado – Não faz nada... é tudo igual...

Investigador – Deixe-me especificar: existir assistente pessoal/colegas para auxiliar nas aulas, transporte...?

Entrevistado – Ah, sim! É assim, eu vou com a minha mãe até é um sítio e depois uma da minha turma leva-me... e traz-me normal. Ela até se ofereceu para me trazer e para me levar, já que éramos perto... ahmm, nas aulas, eles ajudam-me! No intervalo, ah, como só temos a parte do intervalo que às 7h30, porque eu estudo à noite, nós entramos em às 6h00 e às 7h30 vamos... lanche, e eu, às vezes, para não ficar sozinha, pergunto aos meus colegas se posso estar com eles ou eles é que me querem que eu vá para a beira deles e vou para a beira deles... de resto, é igual!

Investigador – Desde que chegou, que barreiras foram eliminadas para que pudesse haver um cumprimento do currículo (mesas para trabalhos de grupo, salas adaptadas)?

Entrevistado – Não... é tudo igual.

Investigador – Participa ou participou em alguma atividade extracurricular? Alguma atividade fora da escola?

Entrevistado – Não.

Investigador – Tem participado em atividades proporcionadas pela Universidade: visitas de estudo, palestras, formações)?

Entrevistado – Palestras, na escola! Ah... visitas de estudo?! ainda não tivemos nenhuma. Nós já perguntámos ao stor, mas eles disseram que queriam, sim, mas como muita gente trabalha e não têm hora de estar, nós não vamos! Só fui a uma, que foi no Porto, na casa do design, que eu adorei... fazer parte da disciplina... e faz parte da escola!... Foi a única que nós fomos, mas eu adorei aquilo.

Investigador – Fez Erasmus?

Entrevistado – Não.

Investigador – Gostava de fazer Erasmus?

Entrevistado – Gostava.

Investigador – Tem receios? Expectativas...

Entrevistado – Nessa situação Erasmus, se eu pudesse, que eu gostava de ir, o maior receio era o falar inglês. As línguas, porque se eu, por exemplo, se fosse para um sítio que falasse inglês, eu não conseguia, porque eu não percebo nada! Prontos, não sei falar! Não percebo nada! Francês, igual! Era... também era mesma coisa! Era mais a língua... de resto, ahm, conseguia!

Investigador – Sabe qual o perfil do licenciado do seu curso?

Entrevistado – Não faça a mínima! Eu acho que não há licenciado em \$\$\$\$\$\$\$\$! Não sei, por acaso, não sei!

Investigador – Quais as saídas profissionais?

Entrevistado – (hesitação) Costura?! Ah... a parte design... a desenhar à mão que se calhar é o que eu vou fazer mais! A parte da costura, eu... mmm (faz gesto com a mão) patavina! Esquece... não sei mais.

Investigador – Consegue identificar as competências profissionais que deverá desenvolver?

Entrevistado – No trabalho?

Investigador – Sim.

Entrevistado – É assim, na situação que estamos a ver agora do estágio, ah, se calhar, já estive a falar com a mãe de uma da minha turma, que até a fábrica é perto daqui de casa, eu vou, se calhar, para lá... porque é perto e já conheço a senhora, prontos, que é também a parte da costura... Se eu pudesse escolher já o trabalho que eu queria ir... era mesmo para a parte de desenhar, de designer, porque costura, esquece...

Investigador – Que perspetivas tem em relação à formação académica e a sua importância no seu futuro?

Entrevistado – É assim,

Investigador – Acha que é importante a formação académica?

Entrevistado – Sim, sem dúvida, porque as pessoas podem aprender, porque as pessoas pensam que chega o secundário, e “OK, aprendi que está no secundário não preciso aprender mais, vou mas é trabalhar!”, mas, se for como nós, que acaba o secundário e vai para... a universidade, conhece mais cadeiras, mais cursos e depois, no futuro, é mais... eu acho que é mais fácil depois escolher o emprego do que no secundário... no secundário, nós acabamos o 12.º, queremos ir trabalhar, mas não há trabalho de jeito para essa situação, por exemplo, ahm, a situação de pessoas com deficiência... OK, nós acabamos o décimo..., o secundário e depois queremos trabalhar, mas há empresas que ou não aceitam porque não tem capacidades de aceitar essa pessoa porque não tem... a empresa não tem... não está capacitada para isso, não tem, por exemplo, pessoas com cadeira de rodas não tem rampas e não tem nada; e noutra situação... pode haver pessoas normais que queiram ir... trabalhos e depois chegam a um trabalho, pensam que é uma situação, da cabeça deles, e depois não é nada... é completamente diferente! Eu, por exemplo, tivemos... eu não, quando fui para fazer a bolsa, quando fui assinar a bolsa, estava lá o Presidente e eu perguntei, porque já me aconteceu isso na parte do estágio... de procurar sítio para estagiar e não haver pessoas que aceitam pessoas com deficiência,

porque não tem pessoas para ajudar... ou não tem pessoas para ajudar ou um sítio para onde nós queremos ir, não tem, ahmm, (hesitação) por exemplo, rampas ou assim, como eu estava explicar há bocado... e o Presidente, eu falei com o Presidente sobre isso, sobre arranjar emprego com pessoas com deficiência... ah, porque em princípio era a única que estava lá com deficiência. Ele disse que agora já estão a fazer tudo para arranjar trabalho para pessoas com deficiência... que o melhor é entregar o nosso, nosso currículo e os nossos papéis da capacidade, por exemplo, eu tenho 70% de incapacidade definitiva, e eles disseram para nós entregarmos isso à Câmara, que eles vão tentar fazer tudo para arranjar trabalho... que foi a mesma situação que (pausa)...

Investigador – Quando fala em Presidente...?

Entrevistado – Da \$\$\$\$\$\$\$\$, eu falei com ele, e ele disse que ia fazer tudo para nós, para as pessoas com deficiência terem trabalho, e, também, falei com uma senhora que foi lá ao, ahmm, à universidade falar sobre as empresas... os empregos, falei sobre essa situação... ela deu-me um cartão, que é só para pessoas que queiram trabalhar... arranjar trabalho, em \$\$\$\$\$\$\$\$, foi o que eles disseram, só conseguem em \$\$\$\$\$\$\$\$, dão trabalho para eu... um cartão para eu depois, quando eu soubesse mais para o sítio que eu queria ir “mandais tudo” o que eu tivesse, para... porque eles explicaram também sobre entrevistas, sobre, ah, outras situações... E eles também disseram para eu também mandar a situação do currículo e tudo que eles lá tratam... tentam ajudar tudo, todas as pessoas...

Investigador – Sabe se existe alguma parceria ou protocolo entre a Universidade e o mundo do trabalho, relevante para a formação que está a fazer na universidade?

Entrevistado – É assim, era aquele cartão que estava a dizer... que depois vou-te mostrar qual é o cartão, que eu não sei o nome daquilo, mas é mais essa situação... e com a \$\$\$\$\$\$\$\$, também!

Investigador – Dos heróis da tua vida, da banda desenhada, da ficção com qual te identificaria? Porquê? Posso usar esse herói como codificação da sua entrevista?

Entrevistado – Supermulher...

Investigador – Porquê?

Entrevistado – Porque ela... aguenta tudo... é uma situação como eu! Eu... já sofri de mais e continuo aqui meia rija (risos), como eu hei de dizer?... posso sofrer um bocado, mas eu penso tudo o que ela... prontos... passou e tudo o que os meus pais passaram, para tentar estar aqui, eu sinto-me um bocado como ela! Ahm, eu... posso ter passado o que passei mas ainda estou aqui rija... eu estou aqui com pessoas que gostam de mim... e que me apoiam em tudo, porque se não, se não fosse como alguns, que OK passaram por tudo, mas não sentem isso, não sentem que as pessoas estão a passar... há pessoas que vão passar pior do que nós... eles... essas pessoas, prontos, têm vontade de morrer, como já me aconteceu a mim, porque desde que me aconteceu as coisas que aconteceram... desde pequena que tinha, prontos, aquela vontade de me matar, mas depois nunca tinha coragem, porque pensava no que as pessoas fizeram por mim e o que eu posso fazer para elas... porque muita gente diz, por exemplo, até no secundário, e muita gente dizia “Ah, tu nunca vais conseguir fazer nada, porque estás nessa situação!”, mas eu depois pensei para mim e digo “Se há pessoas que conseguiram fazer... o que o que estão a fazer agora, eu também consigo!”. Por isso, é isso!

Apêndice 5 – Entrevista estruturada

CONSENTIMENTO INFORMADO

☐ Declaro que li e compreendi as informações que me foram fornecidas, considero-me devidamente esclarecida(o) acerca dos objetivos e das condições de participação voluntária neste estudo, entendo que posso desistir a qualquer momento de participar sem qualquer prejuízo e aceito os termos e condições deste estudo.

1. Qual a sua idade?

☐ 17 a 19 anos

☐ 20 a 22 anos

☐ 23 a 25 anos

☐ 26 anos ou mais

2. Indique o género

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

3. Qual a universidade que frequenta?

☐ U1

☐ U2

4. Em que área científica se integra o curso que frequenta

- ☐ Ciências Naturais
 - ☐ Ciências Exatas
 - ☐ Ciências da Engenharia e Tecnologias
 - ☐ Ciências Médicas e da Saúde
 - ☐ Ciências Sociais
 - ☐ Ciências da Educação
 - ☐ Humanidades
 - ☐ Outra:
-

5. O curso que frequenta foi a sua primeira opção?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Qual o ano de frequência?

- ☐ 1.º ano
- ☐ 2.º ano
- ☐ 3.º ano

7. Como conheceu o curso?

- ☐ Familiar
- ☐ Amigo(s)
- ☐ Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)
- ☐ Iniciativa pessoal
- ☐ Outra: _____

8. Candidatou-se pelo contingente especial ao Ensino Superior?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. No percurso escolar no Ensino Secundário teve condições especiais na realização das provas/ exames de avaliação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9.1 Se respondeu "Sim", indique as condições que teve. (Pode seleccionar mais do que um item.)

- ☐ Utilização de produtos de apoio (computador, lupa, calculadora, máquina Braille, ...)
- ☐ Saída da sala durante a realização da prova/exame
- ☐ Adaptação do espaço ou do material
- ☐ Transcrição das respostas
- ☐ Leitura de enunciados
- ☐ Presença de intérprete de língua gestual portuguesa

- ☐ Consulta de dicionário de língua portuguesa
- ☐ Realização de provas adaptadas
- ☐ Realização de exame de português língua segunda
- ☐ Acompanhamento por um docente
- ☐ Utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia
- ☐ Utilização de tempo suplementar

10. Gostaria de ter um docente especializado em Educação Especial no Ensino Superior?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10.1 Se respondeu "sim", indique as razões: (Pode seleccionar mais do que um item.)

- ☐ O docente de educação especial tem formação adequada para trabalhar comigo
- ☐ A linguagem que o docente de educação especial utiliza é adequada à minha condição
- ☐ A proximidade do docente de educação especial seria importante/ útil para auxiliar/ orientar nas tarefas e atividades propostas nas unidades curriculares
- ☐ Outra: _____

11. Foi elaborado um RTP (Relatório Técnico-Pedagógico) para apoiar o seu processo de ensino-aprendizagem enquanto frequentou o Ensino Secundário?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Quer informar qual a sua necessidade específica?

- ☐ Doença crónica
- ☐ Deficiência motora
- ☐ Perturbação psíquica
- ☐ Perturbação de aprendizagem específica (dislexia, discalculia, disgrafia)
- ☐ Dificuldades de Aprendizagem
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Doença neurológica
- ☐ Perturbação do espectro do autismo
- ☐ Deficiência intelectual
- ☐ PHDA - Perturbação de Hiperatividade/ Défice de Atenção
- ☐ Não quero responder
- ☐ Outra: _____

13. A universidade tem conhecimento da sua necessidade específica?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13.1 Se respondeu "sim", como foi transmitida essa informação? (Resposta aberta)

14. Quando transmitiu essa informação?

☐ Início do ano letivo

☐ Durante o ano letivo

☐ Outra: _____

15. Tem condições especiais de avaliação (tempo, tipo de prova – oral ou escrita, usando computador, etc.) ou outras (arquitetónicas, por exemplo) tendo em conta a sua necessidade específica?

☐ Sim

☐ Não

15.1 Se respondeu "Sim", indique as condições que tem. (Pode seleccionar mais do que um item.)

☐ Utilização de produtos de apoio (computador, lupa, calculadora, máquina Braille, ...)

☐ Saída da sala durante a realização da prova/exame

☐ Adaptação do espaço ou do material

☐ Transcrição das respostas

☐ Leitura de enunciados

☐ Presença de intérprete de língua gestual portuguesa

☐ Consulta de dicionário de língua portuguesa

☐ Realização de provas adaptadas

☐ Não penalização pelos erros ortográficos

☐ Utilização de tempo suplementar

☐ Outra: _____

15.2 Se respondeu "não", considera que seria importante ter condições especiais de avaliação? Justifique. (Resposta aberta.)

16. Por que meio foram os docentes informados sobre as suas necessidades específicas?

- ☐ Gabinete da U1
- ☐ Gabinete da U2
- ☐ Serviços administrativos
- ☐ Eu próprio
- ☐ Outra: _____

17. Falou com algum professor para reforçar a sua necessidade?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Qual a perceção que tem sobre a atitude dos professores face às condições de avaliação que tem? (Resposta aberta.)

19. Qual a percepção que tem sobre a atitude dos colegas face às condições de avaliação que tem? (Resposta aberta.)

20. Sente algum benefício por ter declarado “Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais”?

☐ Sim

☐ Não

20.1 Se respondeu "sim", indique qual ou quais. (Resposta aberta.)

21. Necessita de assistente pessoal para realizar as suas tarefas diárias (ir à cantina, WC, biblioteca, ...)?

☐ Sim

☐ Não

22. Quando entrou na Universidade que expectativas tinha? (Face às oportunidades de aprendizagem; face às condições inclusivas de frequência; ...) (Resposta aberta.)

23. O percurso tem correspondido às expectativas iniciais?

☐ Sim

☐ Não

23.1 Se respondeu "não", indique as razões. (Resposta aberta.)

24. A adaptação ao Ensino Superior foi fácil?

☐ Sim

☐ Não

24.1 Se respondeu "não", indique os principais constrangimentos que sentiu. (Resposta aberta.)

25. O que tem vindo a fazer a Universidade para que se sinta verdadeiramente incluído? (Pode seleccionar mais do que um item.)

☐ Proporcionar assistente pessoal para auxiliar nas necessidades básicas (comer)

☐ Proporcionar assistente pessoal para auxiliar nas necessidades básicas (ir WC)

☐ Proporcionar assistente pessoal para auxiliar nas necessidades básicas (deslocação entre salas)

☐ Adaptar WC

☐ Possibilitar transporte adaptado para entrar no recinto da universidade

- ☐ Existência de rampas
- ☐ Elevadores acessíveis
- ☐ Biblioteca com balcões acessíveis
- ☐ Serviços administrativos com balcões acessíveis
- ☐ Livros em Braille
- ☐ Audiolivros
- ☐ Oferta de atividades extracurriculares, promovendo oportunidades de convívio entre os estudantes
- ☐ Outra: _____

26. Sente-se verdadeiramente incluído no Ensino Superior? Gostaria de partilhar os principais aspetos que considera importantes para se sentir desse modo? (Resposta aberta.)

27. Considera que os professores adaptam o currículo às suas necessidades?

- ☐ Sim
- ☐ Não

27.1 Se respondeu "sim", quais as adaptações ao currículo que os professores fazem? (Pode selecionar mais do que um item.)

- ☐ Estratégias individualizadas
- ☐ Reuniões de trabalho individual
- ☐ Envio antecipado de bibliografia
- ☐ Trabalho de pares
- ☐ Sensibilização do grupo/ turma

- ☐ Adaptação do currículo
- ☐ Organização de recursos
- ☐ Organização de materiais didáticos
- ☐ Adaptação de conteúdos
- ☐ Aferição de critérios de avaliação
- ☐ Adaptação das metodologias de avaliação
- ☐ Outra: _____

28. Considera que os professores adaptam a avaliação às suas necessidades?

- ☐ Sim
- ☐ Não

28.1 Se respondeu "Sim", indique as adaptações de avaliação que fazem. (Pode seleccionar mais do que um item.)

- ☐ Utilização de produtos de apoio (computador, lupa, calculadora, máquina Braille, ...)
- ☐ Saída da sala durante a realização da prova/exame
- ☐ Adaptação do espaço ou do material
- ☐ Transcrição das respostas
- ☐ Leitura de enunciados
- ☐ Presença de intérprete de língua gestual portuguesa
- ☐ Consulta de dicionário de língua portuguesa
- ☐ Realização de provas adaptadas
- ☐ Não penalização pelos erros ortográficos
- ☐ Utilização de tempo suplementar na realização das provas/ exames
- ☐ Mais tempo para a realização de trabalhos
- ☐ Feedback dos professores

☐ Autoavaliação

☐ Avaliação por pares

☐ Outra: _____

29. Sente que a avaliação das suas aprendizagens é justa (face àquela a que são submetidos os colegas)?

☐ Sim

☐ Não

30. Sente que a avaliação realizada pelos docentes avalia verdadeiramente as suas aprendizagens?

☐ Sim

☐ Não

31. Tem oportunidades de fazer autoavaliação para se autorregular?

☐ Sim

☐ Não

32. O que fazem os professores para que as suas aprendizagens sejam evidenciadas/reconhecidas? (Resposta aberta.)

33. Participa ou participou em alguma atividade extracurricular?

☐ Sim

☐ Não

33.1 Se respondeu "sim", indique qual ou quais. (Pode selecionar mais do que um item.)

☐ Visitas de Estudo

☐ Associação de estudantes

☐ Palestras

☐ Formações

☐ Outra: _____

34. Fez Erasmus?

☐ Sim

☐ Não

34.1 Se respondeu "sim", quais foram as condições que a outra universidade ofereceu?
(Resposta aberta.)

35. Pretende fazer Erasmus?

☐ Sim

☐ Não

35.1 Se respondeu "não", o que o impede? (Pode seleccionar mais do que um item.)

☐ Insegurança quanto aos espaços físicos

☐ Insegurança quanto aos currículos

☐ Insegurança quanto à avaliação

☐ Insegurança quanto à língua

☐ Insegurança quanto aos transportes

☐ Outra: _____

36. Conhece o perfil do licenciado do curso que frequenta?

☐ Sim

☐ Não

37. É importante desenvolver competências transversais para se adaptar ao mercado de trabalho/ situação profissional. Quer indicar as que mais considera ter desenvolvido? (Resposta aberta.)

38. Sabe se existe alguma parceria ou protocolo entre a Universidade e o mundo do trabalho, relevante para a formação que está a fazer na universidade? Se existir, pretende usar esse contexto para apoiar a sua transição para o mundo do emprego? (Resposta aberta.)

39. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que este questionário não tenha abrangido?
(Resposta aberta.)

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas



Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 068/2023

Título do projeto: *Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: Perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais*

Equipa de Investigação: José Carlos Dinis de Castro (IR), Doutorando, Centro de Investigação em em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves (Orientadora), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos (Orientadora), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro.

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: Perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

O Presidente da CEICSH
Assinado por: EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS ALBUQUERQUE
Num. de identificação: 07060790
Data: 2023.06.25 17:46:35 +0100

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Intenção e propósito do estudo

Sou José Carlos Dinis de Castro, professor de Educação Especial num agrupamento de escolas, localizado no concelho de Vila Nova de Famalicão. Estou a fazer doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, com o projeto intitulado: “Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: Perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” e aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas: CEICSH068/2023. As orientadoras são a professora doutora Maria Palmira Alves, da Universidade do Minho, e a professora doutora Paula Santos, da Universidade de Aveiro.

Para a sua realização, **necessito de entrevistar estudantes com NEE matriculados no 1.º Ciclo de Estudos nos 1.º e 3.º anos.**

O objetivo do trabalho é estudar a perceção que os estudantes com necessidades educativas especiais têm em relação à inclusão, ao currículo e à avaliação no Ensino Superior.

A participação no estudo não acarreta qualquer encargo financeiro e é sem prejuízo físico ou moral para os indivíduos. A adesão ao estudo é voluntária, podendo o estudante desistir do estudo a qualquer momento sem que, para isso, lhe incorra qualquer tipo de constrangimento. As entrevistas semiestruturadas terão a duração máxima de 60 minutos e têm como objetivo recolher dados que suportem o estudo, considerando o caráter ético e moral e garantindo não só a confidencialidade dos mesmos, como também o anonimato dos entrevistados, além de se assumir o compromisso de utilizar os dados recolhidos apenas para fins relacionados com a investigação em questão.

O meu email é: jose_c_castro@hotmail.com e o meu contacto telefónico é 967 463 530.

José Castro

Anexo 3 – Email (2) de contacto com os Gabinetes das IES (04.12.2023)

Boa tarde,

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, que frequento no Instituto de Educação da Universidade do Minho, venho pedir que seja enviado aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, que estejam matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade (U1 e U2), o link para preenchimento do inquérito “Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais”: <https://forms.gle/iKnHpvE4g69JxBYo9>

O principal objetivo deste estudo é compreender as perspetivas que os estudantes com necessidades educativas especiais têm em relação à inclusão, ao currículo e à avaliação no Ensino Superior.

O projeto tem a supervisão científica da professora doutora Maria Palmira Alves, da Universidade do Minho, e da professora doutora Paula Santos, da Universidade de Aveiro, intitula-se “Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: Perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” e foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH 068/2023).

A participação no estudo não acarreta qualquer encargo financeiro e é sem prejuízo físico ou moral para os indivíduos. A adesão ao estudo é voluntária, podendo o estudante desistir a qualquer momento sem que, para isso, incorra qualquer tipo de constrangimento. Este questionário tem a duração aproximada de 30 minutos e tem como objetivo recolher dados que suportem o estudo.

A participação é muito importante e garantimos que a confidencialidade dos dados, que apenas serão utilizados para fins relacionados com a investigação, quer o anonimato dos participantes.

José Castro

Anexo 4 – Email (3) de contacto com os Gabinetes das IES (02.01.2024)

Bom dia,

espero que se encontre bem.

Venho, de novo, pedir para solicitar aos Estudantes com NEE da Universidade (U1 e U2) para responderem ao Questionário "Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais".

Obrigado pela atenção e cuidado,

Bom ano de 2024

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, que frequento no Instituto de Educação da Universidade do Minho, venho pedir que seja enviado aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, que estejam matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade (U1 e U2), o link para preenchimento do inquérito "Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais": <https://forms.gle/iKnHpE4g69JxBYo9>

O principal objetivo deste estudo é compreender as perspetivas que os estudantes com necessidades educativas especiais têm em relação à inclusão, ao currículo e à avaliação no Ensino Superior.

O projeto tem a supervisão científica da professora doutora Maria Palmira Alves, da Universidade do Minho, e da professora doutora Paula Santos, da Universidade de Aveiro, intitula-se "Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: Perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais" e foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH 068/2023).

A participação no estudo não acarreta qualquer encargo financeiro e é sem prejuízo físico ou moral para os indivíduos. A adesão ao estudo é voluntária, podendo o estudante desistir a qualquer momento sem que, para isso, incorra qualquer tipo de constrangimento. Este questionário tem a duração aproximada de 30 minutos e tem como objetivo recolher dados que suportem o estudo.

A participação é muito importante e garantimos quer a confidencialidade dos dados, que apenas serão utilizados para fins relacionados com a investigação, quer o anonimato dos participantes.

José Castro

Anexo 5 – Email (4) de contacto com os Gabinetes das IES (17.01.2024)

Bom dia,

espero que se encontre bem. Como já referi anteriormente, já recebi 15 respostas ao IQ, contudo precisaria de mais. Por isso, peço mais uma vez que partilhe o link com os Estudantes com NEE para que possam colaborar.

Obrigado pela ajuda,

José Castro

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, que frequento no Instituto de Educação da Universidade do Minho, venho pedir que seja enviado aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, que estejam matriculados nos cursos de licenciatura da Universidade (U1 e U2), o link para preenchimento do inquérito “Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais”: <https://forms.gle/iKnHpvE4g69JxBYo9>

O principal objetivo deste estudo é compreender as perspetivas que os estudantes com necessidades educativas especiais têm em relação à inclusão, ao currículo e à avaliação no Ensino Superior.

O projeto tem a supervisão científica da professora doutora Maria Palmira Alves, da Universidade do Minho, e da professora doutora Paula Santos, da Universidade de Aveiro, intitula-se “Inclusão curricular e avaliação no Ensino Superior: Perspetivas de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” e foi aprovado pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH 068/2023).

A participação no estudo não acarreta qualquer encargo financeiro e é sem prejuízo físico ou moral para os indivíduos. A adesão ao estudo é voluntária, podendo o estudante desistir a qualquer momento sem que, para isso, incorra qualquer tipo de constrangimento. Este questionário tem a duração aproximada de 30 minutos e tem como objetivo recolher dados que suportem o estudo.

A participação é muito importante e garantimos que a confidencialidade dos dados, que apenas serão utilizados para fins relacionados com a investigação, e o anonimato dos participantes.

José Castro