



Universidade de Aveiro

Ano 2022

**MARISA ALEXANDRA
MAIA MACHADO**

**INCLUA: PROGRAMA PILOTO PARA A
PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES
INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO
ENSINO SUPERIOR**



Universidade de Aveiro

Ano 2022

**MARISA ALEXANDRA
MAIA MACHADO**

**INCLUA: PROGRAMA PILOTO PARA A
PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES
INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO
ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Programa Doutoral em Educação (subárea Diversidade e Educação Especial), realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Doutora Marilyn Espe-Sherwindt, Professora aposentada da Kent State University.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/129698/2017.



Dedico o estudo Inlua às pessoas que embarcaram, ativamente, nesta viagem inovadora e desafiadora para percorrer uma resiliente travessia em prol do direito à Educação no Ensino Superior e rumo a uma sociedade mais justa.

Dedico, ainda, o estudo Inlua às três joias da minha vida: Gabriel, Xavier e Nando.

o júri

presidente

Professor Doutor António Luís Jesus Teixeira
professor catedrático da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Ana Maria da Silva Pereira Henriques Serrano
professora associada da Universidade do Minho

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos (Orientadora)
professora associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Sofia Pedrosa Gomes dos Santos
professora auxiliar da Universidade de Lisboa

Professor Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Helena Maria Ferreira Moreno Luís
professora adjunta do Instituto Politécnico de Santarém

agradecimentos

“Não pense que um pequeno grupo não pode mudar o mundo. Na verdade, essa tem sido sempre a única via para as mudanças que têm ocorrido” Margaret Mead (Pearpoint et al., 2009, p. 5)“

A realização do estudo Inclua foi possível graças à colaboração, ao envolvimento ativo e ao apoio de um pequeno e magnífico grupo de pessoas. Assim, manifesto o meu agradecimento ao corpo docente, não docente e discente; às Estudantes-Participantes e às suas famílias envolvidas.

À Professora Helena Araújo e Sá, pelo seu apoio contínuo ao longo destes últimos anos, bem como ao CIDTFF, Ana Varela e Joana Pereira;

A todos os docentes e colegas do Programa Doutoral, pelas perspetivas e conhecimentos partilhados; à Valentina, pelo apoio fundamental;

Ao Professor Carlos Meireles Coelho, pela sua visão precursora;

À FCT, por apoiar financeiramente este estudo;

Ao Mário Pereira, por ter dado a conhecer um curso e lançado um desafio;

À Professora Sofia Santos e à Cecília Guerra, pelas suas observações sempre muito pertinentes e indicadoras de um bom rumo a percorrer;

À minha orientadora, Professora Marilyn Espe-Sherwindt, pelo seu apoio;

À minha orientadora Professora Paula Santos, pelas capacidades distintas, e por ousar sonhar, comigo, estendendo as mãos em prol da *inclusão em ação*;

À dindinha Vera e à avó Eta, que muito cintila(ra)m a minha vida (que saudades);

À Teresa, à Maria, à Carmen e à Jean, pela amizade singela;

À minha mãe Fátima e à minha mana Tânia, pelo apoio incondicional rumo a um futuro desejado e positivo, sempre com muita perseverança e esperança;

Aos meus familiares que revelaram carinho e empatia durante esta travessia; em especial, à tia Cinda, à Catarina e à Patrícia;

Aos meus amores catalisadores: Gabriel, Xavier e Nando - fonte de inspiração e de suporte;

A todas as pessoas que, comigo, direta ou indiretamente, acreditaram, apoiaram e colaboraram na criação de uma visão para o Ensino Superior inclusivo e acessível a pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

palavras-chave

Ensino Superior, inclusão, participação, Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, *Educational Design Research*.

resumo

O prosseguimento de estudos no Ensino Superior é um percurso de vida comum para vários estudantes após a conclusão da escolaridade obrigatória. Apesar do direito à educação, há um grupo de pessoas que continua a não ter acesso a este nível de ensino para, assim, o frequentar, ao lado dos seus colegas: pessoas com limitações ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, i.e., com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

O reconhecimento de que a frequência do Ensino Superior pode conduzir a vários benefícios, como a melhoria do perfil de empregabilidade e a participação na sociedade, aponta para a importância do desenvolvimento de programas educativos, neste nível de ensino, inclusivos e acessíveis à população com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

A literatura científica reporta o aumento da oferta destes programas em Instituições de Ensino Superior em vários países, de diferentes continentes. Contudo, em Portugal, o prosseguimento de estudos no Ensino Superior ainda não é oferecido como uma opção viável para esta população.

O presente estudo, que se designou “Inclua” e envolveu o desenho e a implementação de um programa educativo – o “Programa Piloto” -, visou compreender (i) como foi percecionado o processo de participação de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na vida universitária de uma Instituição de Ensino Superior portuguesa, e (ii) como configurar o desenho, a criação e a implementação de um programa educativo, no ensino Superior, inclusivo e acessível a pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema institucional. Com a identificação de processos e procedimentos necessários ao desenvolvimento de um programa, elaborou-se a proposta de um quadro orientador para o desenho, criação e implementação de programas educativos, no Ensino Superior, inclusivos e acessíveis a esta população.

Os quatro participantes do Inclua, com idades compreendidas entre 18 e 37 anos, compartilhavam um sonho: experienciar a vida universitária. Destes, dois tomaram parte no Programa Piloto, que integrou como componente-chave a participação em Unidades Curriculares de um curso de licenciatura, durante um semestre letivo.

Com recurso à metodologia Planeamento Centrado na Pessoa, cada participante elaborou um plano individual para a sua participação na vida universitária, associado a um sistema de apoios que incluiu tutoria e mentoria.

resumo

O estudo, de natureza qualitativa, baseou-se na abordagem metodológica *Educational Research Design*, e estruturou-se em três fases articuladas.

A Fase I – Análise contextual -, decorreu, incidentalmente, entre abril de 2018 e janeiro de 2019. Nesta fase, de carácter exploratório, procedeu-se à análise de programas disponíveis na literatura e das perceções de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e suas famílias, face a esta problemática, elencando-se contributos para o desenho do Programa Piloto.

A Fase II – Desenho e implementação do Programa Piloto – ocorreu entre fevereiro de 2019 e fevereiro de 2020, com o propósito de conceber e implementar um programa educativo, acessível a pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, em alinhamento com os seus objetivos individuais e com a especificidade da Instituição de Ensino Superior.

A Fase III – Reflexão do Programa Piloto - foi contínua e aplicada durante todo o processo, o que implicou a recolha de perceções das pessoas envolvidas na implementação do Programa Piloto: os Estudantes-Participantes, os elementos colaboradores da comunidade académica (docentes, não docentes e discentes), uma docente externa e as famílias. Para tal, recorreu-se a técnicas como a observação e o inquérito por entrevista. A análise de conteúdo foi a técnica adotada para a análise dos dados.

No que concerne ao processo de participação, a análise de dados sugere que, com um sistema de apoios, o envolvimento ativo do corpo docente e discente e as metodologias apropriadas, é desejável, desejada e possível a inclusão de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Superior, ao lado dos seus colegas.

A aceitação, a participação sem antecedentes académicos, as atitudes do corpo docente constituíram desafios percecionados. No entanto, os dados gerados sugerem que não é a deficiência da pessoa, em si, que causa obstáculos, mas sim uma combinação de desafios colocados pela sociedade, visto que que emergiram evidências da sua superação.

Urge, portanto, uma *ação direcionada* no sentido da operacionalização de mudanças transformacionais para possibilitar a fruição do direito à educação no Ensino Superior através do desenvolvimento de programas que possibilitem o acesso académico, com suporte, a esta população.

Os dados gerados enformam a proposta de um programa educativo, como um meio de se promover a participação destas pessoas no Ensino Superior, com base num percurso flexível e alinhado com os objetivos individuais dos destinatários, composto por uma componente curricular (da oferta existente na Instituição de Ensino Superior) e uma componente extracurricular, ambas associadas a um sistema de apoios.

O Quadro orientador – Q_Inclua -, resultante do estudo, integra a proposta de (i) princípios de desenho curricular; (ii) a configuração da estrutura do plano de estudos; (iii) o guião de orientação para o desenho, criação e implementação de programas educativos inclusivos e acessíveis a pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Superior.

resumo

O número limitado de participantes, a limitação temporal da implementação do Programa Piloto, os papéis desempenhados pela Investigadora-doutoranda compõem limitações do estudo que não permitem generalizar os dados gerados.

No entanto, o estudo revela a prevalência de efeitos positivos da participação nas Unidades Curriculares, tanto para as participantes como para o corpo docente e discente, o que parece enfatizar a importância de um programa inclusivo com Unidades Curriculares da oferta existente na Instituição.

O estudo Inclua aspira ser um contributo para impulsionar a educação no Ensino Superior de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, preconizando a necessidade de se investir nesta visão de forma intencional, sistemática e contextualizada.

keywords

Higher Education, inclusion, participation, Intellectual and Developmental Disabilities, Educational Design Research.

abstract

Going ahead into university is a common life path for many students after completing compulsory education. However, one group of people is still unable to access Higher Education and attend classes jointly with other students: people with limitations in intellectual functioning and Adaptive Behaviour, i.e., with Intellectual and Developmental Disabilities.

The recognition that attending higher education can lead to several benefits, such as improved employability profile and social participation suggests the importance of developing educational programs at this level of education that are accessible to this population.

The scientific literature reports the continuous increase of the offer of these programs in Higher Education Institutions in several countries, from different continents. However, in Portugal, continuing studies in Higher Education is not yet offered as an option for people with Intellectual and Developmental Disabilities.

This study, which was named "Inclua" and involved the design and implementation of an educational program - the "Pilot Program" - aimed to understand (i) how the participation process of people with Intellectual and Developmental Disabilities was perceived in a Portuguese Higher Education Institution and (ii) how to design, create and implement an inclusive educational program accessible to people with IDD aligned with their goals and the university system. After reviewing the necessary processes and procedures, a guiding framework was proposed for the design, creation and implementation of accessible and inclusive educational programs for people with Intellectual and Developmental Disabilities in Higher Education.

The four participants in Inclua, aged between 18 and 37, shared a dream: to experience university life. Hence, two of them actively joined the Pilot Program, which involved the participation in curricular units of an undergraduate course during one semester.

Using Person-Centered Planning, each participant developed an individual plan for their participation in university life, associated with a support system that included tutoring and mentoring.

abstract

Following qualitative research, this study was based on the Educational Research Design methodological approach and structured in three articulated phases.

Phase I - Contextual Analysis - took place between April 2018 and January 2019. In this exploratory phase, we analysed the available programs in the literature and the perceptions of people with Intellectual and Developmental Disabilities and their families related to this issue, ensuring valuable contributions to the design of the Pilot Program.

Phase II - Design and implementation of the Pilot Program - took place between February 2019 and February 2020, with the purpose of designing and implementing an educational program, accessible to people with Intellectual and Developmental Disabilities, in alignment with their individual goals and following the policies and procedures of the Higher Education institution.

Phase III - Pilot Program Reflection - was continuously applied throughout the process, which

included collecting the perceptions of the people involved in the implementation of the Pilot Program: the students of the program also the collaborating members of the academic community (teachers, non-teaching staff, and other students), an external teacher and the families. During this phase several methods were used for collecting data such as interviews and observation. Content analysis were the techniques used for data analysis.

Regarding the participation process, data analysis suggests that with the support system also the active involvement of the faculty and students, and the appropriate methodologies, the inclusion of people with Intellectual and Developmental Disabilities in Higher Education is desirable, desired, and possible, jointly with other students.

Still, some challenges were perceived towards IDD students participating in a higher education environment. Acceptance, attending classes without an academic background as well few attitudes of the teaching staff constituted the most relevant difficulties. However, the data generated suggest that it is not the person's disability itself that causes obstacles, but a combination of challenges presented by society since several evidences emerged of overcoming these barriers.

Therefore, transformational changes are urgently needed towards this population to enable the right accessing to Higher Education sustained through the development of programs that provide admission along with a respective support system.

The generated data suggests the proposal of a program, based in a flexible pathway aligned with the individual goals, and composed of a curricular component (from the existing offer in the Higher Education Institution) jointly with an extracurricular component, both associated with a support system aiming the participants and their families, as well as the different groups of the academic community involved in the program.

As result of the study, the guiding framework for Inlucia includes the proposal of: (i) concepts for curricular design; (ii) configurations for curricular plan; (iii) guidelines for the design, creation, and implementation of accessible and inclusive educational programs for people with Intellectual and Developmental Disabilities in Higher Education.

abstract

Nevertheless, there are several numbers of limitations to be considered that don't allow the complete generalization of the data produced. The limited number of participants, the chronological limitation of implementing the Pilot Program, the roles played by the Researcher-Doctoral Researcher all add up to the limitations considered. Still, the study reveals the prevalence of positive effects of their participation in the Curricular Units, both for the participants and for the faculty and students, which seems to emphasize the importance of a inclusive program based on Curricular Units from the existing offer in the Institution.

The Inlua study aspires to be a strong contribution to enhance Education in Higher Education for people with Intellectual and Developmental Disabilities. We underline that the investment in this vision needs to be intentional, systematic and considering the respective educational environment

Palabras clave

Educación Superior, inclusión, participación, discapacidad intelectual, *Educational Design Research*.

resumen

Estudiar en la universidad es un camino de vida común para muchos estudiantes después de completar la educación obligatoria. Sin embargo, apesar del derecho a la educación superior, existe un grupo de personas que aún no tiene acceso a este nivel educativo para poder cursarlo junto con otros estudiantes: personas con limitaciones en cuanto al funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo, es decir, con discapacidad intelectual. Se considera que estudiar en la Educación Superior puede generar varios beneficios, como mejorar el perfil de empleabilidad y la participación en la sociedad. Lo cual apunta a la importancia de desarrollar programas educativos, en este nivel de educación, accesibles a la personas con discapacidad intelectual.

La literatura científica reporta el aumento de la oferta de estos programas en universidades en varios países, de diferentes continentes. Sin embargo, en Portugal, la continuación de estudios en la Educación Superior aún no se ofrece como una opción viable para estas personas.

La investigación que se denominó "Inclua" implicó el diseño e implementación de un programa educativo – el "Programa Piloto" -, que tuvo como objetivo comprender (i) cómo fue percibido el proceso de participación de personas con discapacidad intelectual en la vida universitaria de una Institución de Educación Superior portuguesa y (ii) cómo configurar el diseño, creación e implementación de un programa educativo, en la Educación Superior, inclusivo y accesible a las personas con discapacidad intelectual, en concordancia con sus intereses y la misión del sistema institucional. Con la identificación de los procesos y procedimientos necesarios para el desarrollo de un programa, se elaboró una propuesta de marco orientador para el diseño, creación e implementación de programas educativos en la Educación Superior, que sean inclusivos y accesibles a estas personas.

Los cuatro participantes de la investigación Inclua, de entre 18 y 37 años, compartían un sueño: vivir la vida universitaria. De estos, dos participaron del Programa Piloto, que integró como componente clave la participación en asignaturas de una licenciatura durante un semestre académico.

Utilizando la metodología de Planificación Centrada en la Persona, cada participante elaboró un plan individual para su participación en la vida universitaria, asociado a un sistema de apoyos que incluía tutorías y mentorías.

resumen

La investigación, de carácter cualitativo, se basó en el enfoque metodológico *Educational Research Design*, y se estructuró en tres fases articuladas.

La Fase I - Análisis Contextual - se llevó a cabo, a paso, entre abril de 2018 y enero de 2019. En esta fase exploratoria, se procedió al análisis de los programas disponibles en la literatura y las percepciones de las personas con discapacidad intelectual y sus familias, implicadas en esta problemática, enumerando aportes al diseño del Programa Piloto.

La Fase II – Diseño e implementación del Programa Piloto – se llevó a cabo entre febrero de 2019 y febrero de 2020, con el objetivo de diseñar e implementar un programa educativo, accesible a las personas con discapacidad intelectual, de acuerdo con sus objetivos individuales y con la especificidad de la universidad.

La Fase III - Reflexión del Programa Piloto - fue aplicada continuamente durante todo el proceso, lo que implicó recoger las percepciones de las personas involucradas en la implementación del Programa Piloto: los participantes, los elementos colaboradores de la comunidad académica (profesores, profesionales y estudiantes), una profesora externa y las familias. Para ello se utilizaron técnicas como la observación y la entrevista. El análisis de contenido fue la técnica adoptada para el análisis de datos.

En cuanto al proceso de participación, el análisis de los datos sugiere que, con un sistema de apoyo, la participación activa de profesores y estudiantes y las metodologías adecuadas, es deseable y posible la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad, junto a sus compañeros.

Los desafíos percibidos fueron aceptación, participación sin antecedentes académicos, actitudes del profesorado. Sin embargo, los datos generados sugieren que no es la discapacidad de la persona, en sí misma, la que genera los obstáculos, sino un conjunto de desafíos planteados por la sociedad, ya que han surgido evidencias de superación de los mismos.

Existe, por tanto, una urgente necesidad de acción encaminada a la operacionalización de cambios transformadores que posibiliten el derecho a la Educación Superior a través del desarrollo de programas que permitan el acceso académico, con apoyos.

Los datos generados forman la propuesta de un programa educativo, como medio para promover la participación de estas personas en la Educación Superior, basado en un plan flexible y alineado con los objetivos individuales de los destinatarios, compuesto por un componente curricular (a partir de la oferta educativa existente en la universidad), y un componente extracurricular, ambos asociados a un sistema de apoyos.

El marco orientador de "Inclua" resultante de la investigación, integra la propuesta de (i) principios de diseño curricular; (ii) la configuración de la estructura del plan de estudios; (iii) las directrices para el diseño, creación e implementación de programas educativos inclusivos y accesibles en la Educación Superior para las personas con discapacidad intelectual.

resumen

El reducido número de participantes, la limitación temporal de la implementación del Programa Piloto, los resultados ya mencionados y los desempeños por la investigadora constituyen restricciones de la investigación que no permiten la generalización de los datos obtenidos. Sin embargo, la investigación revela la prevalencia de efectos positivos de la participación en las asignaturas, tanto para los participantes como para los profesores y estudiantes, lo que parece enfatizar la importancia de un programa inclusivo con asignaturas de la universidad accesibles a estas personas.

La investigación "Inclua" aspira a ser una contribución para impulsar la Educación Superior para personas con discapacidad intelectual, defendiendo la necesidad de invertir en esta visión de manera intencional, sistemática y contextualizada.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE QUADROS	VI
LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	IX
INTRODUÇÃO	1
DA IDEIA AO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PILOTO: CONTEXTUALIZAÇÃO SOB A PERSPETIVA PESSOAL DA INVESTIGADORA-DOCTORANDA	1
ENQUADRAMENTO E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	3
DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PILOTO DIRIGIDO A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA: UMA TOMADA DE AÇÃO IMPRESCINDÍVEL	5
FINALIDADES, QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	7
INCLUA: ORIGEM DA DESIGNAÇÃO DO ESTUDO	11
TERMINOLOGIA ADOTADA NO ÂMBITO DO ESTUDO INCLUA	12
ORGANIZAÇÃO GERAL DA TESE	13
QUADRO TEÓRICO	17
PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO ENSINO SUPERIOR	17
NOTA INTRODUTÓRIA	17
1. PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA VIDA UNIVERSITÁRIA: DOS FUNDAMENTOS AOS BENEFÍCIOS	19
1.1. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	19
1.2. VISÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: FUNDAMENTOS	21
1.3. DO (IN)ACESSO À PARTICIPAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	26
1.4. EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: VALOR E BENEFÍCIOS	31
2. PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: DESTINATÁRIOS, EVOLUÇÃO E COMPONENTES	39
2.1. PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: OS DESTINATÁRIOS	39

2.2. PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: SENTIDOS	40
2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PERCURSO EVOLUTIVO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	41
2.4. MODELOS E COMPONENTES DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	45
3. DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	49
3.1. OPERACIONALIZAÇÃO DE UM ENSINO SUPERIOR ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	49
3.2. PRINCÍPIOS DE DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	51
3.3. PLANOS ORIENTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	53
3.4. IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	63
3.5. AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	64
3.6. DESAFIOS FACE À IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	65
3.7. IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	69
SÍNTESE.....	70
QUADRO METODOLÓGICO	73
4. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO DO INCLUA.....	73
NOTA INTRODUTÓRIA	73
4.1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO	73
4.2. <i>EDUCATIONAL DESIGN RESEARCH</i>	74
4.3. PLANO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PILOTO	81
4.4. METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS	88
4.5. ÉTICA.....	101
4.6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	103
4.7. CREDIBILIDADE CIENTÍFICA DA INVESTIGAÇÃO	112
SÍNTESE.....	115
QUADRO EMPÍRICO.....	120

**ESTUDO INCLUA – DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA PILOTO
EDUCATIVO, INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E
DESENVOLVIMENTAIS, NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
PORTUGUESA 120**

NOTA INTRODUTÓRIA 120

**5. FASE I – ANÁLISE CONTEXTUAL – EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ACESSÍVEL A
PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS:**

CARACTERIZAÇÃO DE PROGRAMAS E PERCEÇÕES..... 122

5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 122

5.2. ANÁLISE SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS
COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS 124

5.3. CONSULTAS NO ÂMBITO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA ESTUDANTES COM DIFICULDADES
INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS 148

5.4. PERCEÇÕES SOBRE A VISÃO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO ACESSÍVEL A PESSOAS COM
DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS 150

5.5. DIRETRIZES RESULTANTES DA ANÁLISE CONTEXTUAL PARA O DESENHO DO PROGRAMA PILOTO
156

SÍNTESE..... 159

6. FASE II – DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO..... 162

DESENHO DO PROGRAMA PILOTO 162

6.1. BASE CONCEPTUAL DO PROGRAMA PILOTO..... 164

6.2. POSICIONAMENTO DAS DIRETRIZES RESULTANTES PARA O DESENHO DO PROGRAMA PILOTO 169

6.3. COMPONENTES NO ÂMBITO DO DOMÍNIO ORGANIZACIONAL DO PROGRAMA PILOTO 171

6.4. COMPONENTES NO ÂMBITO DO DOMÍNIO PEDAGÓGICO 172

6.5. ESTRUTURA BASE DO PLANO PARA A PARTICIPAÇÃO NA VIDA UNIVERSITÁRIA..... 174

6.6. RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES PARA O ESTUDO INCLUA 177

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO 181

6.7. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ELEMENTOS INTERVENIENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA
PILOTO 181

6.8. PLANO INDIVIDUAL PARA A PARTICIPAÇÃO NA VIDA UNIVERSITÁRIA: O PERCURSO DE CADA
PARTICIPANTE 190

6.9. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DAS EXPERIÊNCIAS DAS COMPONENTES DO PROGRAMA PILOTO 200

6.10. PRINCIPAIS PRÁTICAS IMPLEMENTADAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA PILOTO 209

6.11. SISTEMA DE APOIOS..... 218

SÍNTESE..... 221

7. FASE III – REFLEXÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA PILOTO: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	226
7.1. PROCEDIMENTOS APLICADOS NO PROCESSO DE REFLEXÃO	227
7.2. PRÁTICAS DO PROGRAMA PILOTO PELA LENTE DO INSTRUMENTO <i>THINK COLLEGE STANDARDS</i> 228	
7.3. APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES-PARTICIPANTES POR COMPONENTES DO PROGRAMA PILOTO	230
7.4. PROCESSO REFLEXIVO INTERMÉDIO GERAL EM ALINHAMENTO COM O REDESENHO DO PLANO DO PROGRAMA PILOTO	233
7.5. CURRÍCULO DO PROGRAMA PILOTO PELA LENTE DO MODELO DE PADRÕES DE ACREDITAÇÃO PARA PROGRAMAS DO ENSINO SUPERIOR	245
7.6. COMPONENTE ACADÉMICA PARA A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA VIDA UNIVERSITÁRIA: PERCEÇÕES	253
7.7. COMPONENTE VIDA INDEPENDENTE PARA A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA VIDA UNIVERSITÁRIA: PERCEÇÕES	292
7.8. COMPONENTE DE INVESTIGAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA VIDA UNIVERSITÁRIA: PERCEÇÕES	299
7.9. EFEITOS PERCECIONADOS DA PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA COMPONENTE ACADÉMICA.....	310
7.10. MUDANÇAS TRANSFORMACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PERCEÇÕES	349
7.11. DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PERCEÇÕES	365
7.12. REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROGRAMA PILOTO	416
Q_INCLUA.....	431
8. QUADRO ORIENTADOR – Q_INCLUA – PARA O DESENHO, CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS INCLUSIVOS E ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	431
NOTA INTRODUTÓRIA	431
8.1. ENQUADRAMENTO DO Q_INCLUA.....	431
8.2. PRINCÍPIOS DE DESENHO CURRICULAR DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS INCLUSIVOS E ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	432
8.3. CONFIGURAÇÃO DA ESTRUTURA DO PLANO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS	434

8.4. GUIÃO DE ORIENTAÇÃO PARA O DESENHO, CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS INCLUSIVOS E ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PROPOSTA.....	440
8.5. PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: ESTRUTURAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO.....	455
SÍNTESE.....	465
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	467
SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES.....	467
LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	472
CONTRIBUTOS.....	475
IMPLICAÇÕES PARA UMA AÇÃO DIRECIONADA EM PROL DE UM ENSINO SUPERIOR (MAIS) INCLUSIVO E ACESSÍVEL.....	477
FUTURAS INVESTIGAÇÕES: RECOMENDAÇÕES.....	480
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	482
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	485
APÊNDICES.....	501
ANEXOS.....	565

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.....	8
FIGURA 2.....	31
FIGURA 3.....	44
FIGURA 4.....	78
FIGURA 5.....	81
FIGURA 6.....	164
FIGURA 7.....	174
FIGURA 8.....	192
FIGURA 9.....	194
FIGURA 10.....	200
FIGURA 11.....	211
FIGURA 12.....	213
FIGURA 13.....	219
FIGURA 14.....	241
FIGURA 15.....	242

FIGURA 16.....	302
FIGURA 17.....	417
FIGURA 18.....	428
FIGURA 19.....	436
FIGURA 20.....	437
FIGURA 21.....	438
FIGURA 22.....	456

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.....	14
QUADRO 2.....	17
QUADRO 3.....	34
QUADRO 4.....	43
QUADRO 5.....	49
QUADRO 6.....	52
QUADRO 7.....	55
QUADRO 8.....	56
QUADRO 9.....	59
QUADRO 10.....	60
QUADRO 11.....	61
QUADRO 12.....	62
QUADRO 13.....	65
QUADRO 14.....	82
QUADRO 15.....	89
QUADRO 16.....	99
QUADRO 17.....	107
QUADRO 18.....	108
QUADRO 19.....	109
QUADRO 20.....	114
QUADRO 21.....	117
QUADRO 22.....	123
QUADRO 23.....	126
QUADRO 24.....	133
QUADRO 25.....	135

QUADRO 26.....	137
QUADRO 27.....	139
QUADRO 28.....	140
QUADRO 29.....	140
QUADRO 30.....	141
QUADRO 31.....	143
QUADRO 32.....	144
QUADRO 33.....	145
QUADRO 34.....	145
QUADRO 35.....	147
QUADRO 36.....	148
QUADRO 37.....	149
QUADRO 38.....	156
QUADRO 39.....	163
QUADRO 40.....	166
QUADRO 41.....	168
QUADRO 42.....	169
QUADRO 43.....	172
QUADRO 44.....	175
QUADRO 45.....	175
QUADRO 46.....	182
QUADRO 47.....	190
QUADRO 48.....	192
QUADRO 49.....	195
QUADRO 50.....	196
QUADRO 51.....	197
QUADRO 52.....	198
QUADRO 53.....	199
QUADRO 54.....	199
QUADRO 55.....	210
QUADRO 56.....	214
QUADRO 57.....	224
QUADRO 58.....	226
QUADRO 59.....	229
QUADRO 60.....	230
QUADRO 61.....	232
QUADRO 62.....	242

QUADRO 63	244
QUADRO 64	250
QUADRO 65	252
QUADRO 66	290
QUADRO 67	311
QUADRO 68	324
QUADRO 69	326
QUADRO 70	335
QUADRO 71	368
QUADRO 72	418
QUADRO 73	420
QUADRO 74	424
QUADRO 75	435
QUADRO 76	439
QUADRO 77	440
QUADRO 78	457
QUADRO 79	460

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

Sigla / abreviatura / acrónimo	Designação
ART	Artes (designação atribuída a uma das Unidades Curriculares envolvidas no estudo de acordo com a sua área científica)
DID	Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
EP	Estudante-Participante / Estudantes-Participantes
ES	Ensino Superior
IES	Instituição /Instituições de Ensino Superior
LF	Literacia Financeira (designação atribuída a um dos módulos envolvidos no estudo de acordo com a sua área científica)
LS	Literacia em Saúde (designação atribuída a um dos módulos envolvidos no estudo de acordo com a sua área científica)
LVC	Literacia Visual e Comunicação (designação atribuída a um dos módulos envolvidos no estudo de acordo com a sua área científica)
MD	Módulo de Desenvolvimento / Módulos de Desenvolvimento
ONG	Organização Não Governamental
PP	Programa Piloto
TEC	Tecnologias (designação atribuída a uma das Unidades Curriculares envolvidas no estudo de acordo com a sua área científica)
UC	Unidade Curricular / Unidades Curriculares
UO	Unidade Orgânica / Unidades Orgânicas
UPor	Universidade Portuguesa (designação atribuída à Instituição de Ensino Superior implicada no estudo)



ORCID ID

Marisa Maia Machado

mamm@ua.pt

marisa.amm@gmail.com

INTRODUÇÃO

“Don’t wait for people to get on board to get started – structure a course for students with IDD to show how it works” (Leuchovius & Roy, 2016, p. 4)

A citação de Leuchovius e Roy (2016,) expressa a essência do presente estudo, i.e., embarcou-se numa viagem, que durou cerca de quatro anos, por uma inovação educativa e pioneira em Portugal, estruturando o Programa Piloto para a participação de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) na vida universitária, ao lado de estudantes universitários sem DID, a fim de evidenciar como pode funcionar este processo.

Na Introdução apresenta-se uma contextualização do estudo, revelando a importância da investigação, as finalidades, as questões de investigação, a terminologia adotada, e por último, a organização geral da tese.

DA IDEIA AO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PILOTO: CONTEXTUALIZAÇÃO SOB A PERSPETIVA PESSOAL DA INVESTIGADORA-DOUTORANDA

“Uma resposta ou um caminho? Paul Howard”

(Pearpoint et al., 2009, p. 8)

A idealização de um programa no Ensino Superior (ES) inclusivo e acessível a estudantes com DID surgiu com base numa questão lançada, em 20 de abril de 2018, após a participação numa ação dedicada aos Apoios Centrados nas Pessoas. Esta sessão foi organizada pela minha orientadora científica Professora Doutora Paula Santos e dinamizada por um especialista e diretor de uma associação local que envolve pessoas com DID. Após o término da sessão, tomei parte de uma conversa, em que este especialista contou que tinha visitado recentemente a Universidade de Salamanca, onde tomou conhecimento da oferta de um curso para estudantes com DID. Entretanto, ele levantou a questão sobre quando é que a Instituição de Ensino Superior (IES) viria a proporcionar um curso acessível a pessoas com DID, como o da Universidade de Salamanca.

Sendo professora com 15 anos de experiência docente repleta de diversidade e inclusão, lembrei-me logo dos meus alunos com DID que estavam incluídos nas turmas regulares que lecionei.

A questão-desafio colocada naquele dia lançou a grande inquietude e motivou um forte entusiasmo para procurar informação, não só sobre o programa espanhol, mas sobre a inclusão de pessoas com DID no ES no mundo, sempre numa perspetiva de buscar

informação que fosse relevante para um projeto de implementação de um tal programa na IES onde me encontrava a estudar.

Passados alguns dias, apresentei à minha orientadora uma primeira síntese descritiva das informações recolhidas sobre programas no ES para estudantes com DID em Espanha. Nesse momento, com o seu parecer positivo, tomei a decisão de avançar para essa temática. A minha ampla experiência de trabalho docente no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com alunos com DID, em que sempre procurei ativamente vias inclusivas, deu-me confiança e estímulo. Procurei então o conhecimento disponível na literatura científica relevante ao presente estudo, conjugando ambas as componentes de um modo refletido e ponderado.

Importa clarificar que esta decisão implicou mudar o foco e a temática da investigação que até aí tinha estado a desenvolver, na área da Intervenção Precoce (IP), para a qual tinha obtido uma bolsa de doutoramento individual, concedida pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Apesar de estar a investir nessa área, estava a defrontar-me com problemas de autorização para a execução do estudo que começavam a suscitar muitas incertezas quanto à possibilidade de consecução do mesmo no tempo devido. Assim, submeteu-se à apreciação da FCT o novo projeto de investigação; este obteve a respetiva aprovação, o que nos encorajou a avançar os trabalhos.

Apesar deste novo percurso, veio a verificar-se que o trabalho até aí desenvolvido era pertinente na atual orientação, tendo-se decidido: (i) considerar as “vozes das famílias” – os resultados do estudo exploratório realizado em 2017 haviam evidenciado que a prioridade das famílias entrevistadas era a criação de respostas para os seus filhos após a conclusão da escolaridade obrigatória, na área académica e profissional; (ii) infletir o foco da investigação do desenvolvimento profissional dos técnicos de IP, para a Educação de pessoas com DID, população para quem, em Portugal, não existiam respostas para continuidade da Educação, após a conclusão da escolaridade obrigatória, ao lado dos seus colegas sem DID.

A atualidade da temática da inclusão de estudantes com DID no Ensino Superior, a escassez de estudos nacionais sobre esta temática e a necessidade despoletada em torno de oportunidades educativas para estes estudantes após a conclusão da escolaridade obrigatória, acentuaram a importância de conceber um curso inclusivo e acessível a pessoas com DID no ES. Assim, tornou-se imprescindível dar início ao desenvolvimento do processo e de procedimentos investigativos, contingentes com os interesses e os objetivos de pessoas com DID.

Após a receção do parecer positivo da FCT face à mudança avançou-se, definitivamente com esta temática.

Paralelamente, promoveu-se, sob coordenação da orientadora científica deste estudo, a constituição de um grupo de docentes e investigadores da IES interessados na temática e disponíveis para colaborar na criação de uma resposta acessível a estudantes com DID. Também o órgão de gestão máxima da IES (a equipa reitoral) foi envolvida, evidenciando, desde o primeiro contacto nesse sentido, disponibilidade e apoio a esta iniciativa.

Desenvolveram-se algumas iniciativas em busca de financiamento desta resposta, uma vez que, em Portugal, as políticas educativas não permitem o financiamento público de cursos não conferentes de grau no ES.

Com base na convicção de que as pessoas com DID seriam capazes de participar no ES e contribuir para o seu enriquecimento, começou a desenhar-se o Programa Piloto que se baseasse e promovesse a participação plena de pessoas com DID na vida universitária.

A pesquisa bibliográfica conduziu-nos à opção pela metodologia *Educational Design Research*, uma vez que se apresentava como a que melhor se coadunava com o desenvolvimento de um iniciativa para a participação plena das pessoas com DID no ES, em alinhamento com o sistema e as práticas da universidade, abrindo a possibilidade de operacionalizar o Programa Piloto que, com base nas perceções dos intervenientes [estudantes com DID e seus colegas sem DID, famílias, docentes, investigadores e (outros) funcionários da IES...], permitisse criar um programa de carácter mais permanente.

Segundo Grigal et al. (2012a, p. 231), “the decision to support students with an ID to access existing college courses is often in the hands of the program developers, and likely reflects their level of expectation for the youth who will attend their program”. Assim, com elevadas expectativas face a esta população quando participando plenamente no ES, prosseguiu-se o estudo para o desenvolvimento do Programa Piloto.

ENQUADRAMENTO E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Os programas universitários acessíveis a pessoas com DID apresentam um historial significativo no contexto internacional, em países como os Estados Unidos da América (EUA) e o Canadá, que foram os pioneiros; e outros, como Austrália, Espanha, Irlanda e Islândia (Gasset, 2012; Machado et al., 2019; Martin et al., 2013; Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016).

A literatura internacional tem apontado, de forma veemente, a importância da Educação no ES de pessoas com DID e os benefícios daí resultantes como a melhoria do perfil de

empregabilidade (Butler et al, 2016; Hendrickson et al., 2015; Hughson & Uditsky, 2019; Lynch & Getzel, 2013; Migliore et al., 2009; Papay et al., 2017; Uditsky & Hughson, 2008; Weinkauff, 2002).

Apesar de as IES, em Portugal, se encontrarem a ampliar as linhas de ação a fim de possibilitar o acesso e a frequência de estudantes com deficiências várias, o grupo de pessoas com DID continua a não ter acesso ao ES.

No entanto, importa que as IES portuguesas percebam o valor de um programa educativo acessível a pessoas com DID, pois a aprendizagem neste nível de ensino é uma oportunidade que deve ser oferecida a todos. Assim como abriram as suas portas para estudantes com outras deficiências, as IES devem também fazê-lo para pessoas com DID.

Com um papel importante na formação social, as universidades têm hoje a oportunidade – e, acredita-se, também o dever - de favorecer o potencial de pessoas com DID como cidadãos plenamente incluídos. A oportunidade de ir para a universidade permite que sejam vistos como pessoas que têm os direitos e os deveres equitativamente equiparados aos dos outros cidadãos (Uditsky & Hughson, 2008). Por conseguinte, salienta-se a importância que tem para o desenvolvimento de todos os estudantes, a oportunidade de aprenderem, interagirem e se envolverem na vida universitária.

Há outro bom motivo para que as IES portuguesas ofereçam programas acessíveis a pessoas com DID: é que os seus benefícios são recíprocos, abrangem não só os estudantes com DID, mas toda a comunidade académica que com eles interage (Causton-Theoharis et al, 2009; O'Rourke, 2011).

O reconhecimento de que o ES e o emprego são duas pedras basilares para os cidadãos alcançarem a plena participação e o sentido de pertença à sociedade civil é visível na literatura internacional, que realça a necessidade do desenvolvimento de oportunidades educativas no ES para pessoas com DID (e.g., Hart et al., 2010; Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016; Uditsky & Hughson, 2012).

Ao longo da revisão de literatura, constatou-se a carência de estudos na área da Educação de pessoas com DID no ES, em Portugal. A disparidade de oportunidades educativas no ES entre pessoas com e sem DID, após a conclusão da escolaridade obrigatória, é evidente. É, pois, imperativo encontrar formas para estes estudantes participarem no ES (Weinkauff, 2002; Uditsky & Hughson, 2012).

Com o propósito de contribuir para a transformação do Ensino Superior num sistema capaz de incluir estudantes com DID, promoveu-se o desenvolvimento de um Programa Piloto

que, durante um semestre, ofereceu oportunidade a pessoas com DID de vivenciarem experiências autênticas e coerentes na vida universitária. Assim se geraram condições para explorar e compreender como este processo poderia ser viável numa IES portuguesa, em alinhamento com os objetivos das pessoas interessadas. Permitiu também identificar os desafios envolvidos na sua operacionalização e os efeitos percebidos.

Este propósito integra-se na linha da abordagem da *Educational Design Research* (EDR), uma vez que este tipo de investigação assume um carácter mais interventivo no contexto universitário e procura a correlação entre a teoria e a prática. A EDR é uma metodologia importante para compreender *como, quando e porquê* as inovações educativas funcionam na prática (The Design-Based Research Collective, 2003). Esta abordagem ajuda a compreender as relações entre a teoria, o artefacto projetado e a prática. Além disso, os esforços envidados no desenvolvimento destas iniciativas em ambientes reais, com a colaboração de intervenientes, pode promover a sua adoção.

Reconhece-se que a implementação de uma tal intervenção numa IES portuguesa é um projeto complexo, trabalhoso e ambicioso; porém, crê-se ser necessário para mitigar as injustiças e enfrentar a privação de direitos no que respeita à educação no ES.

Neste sentido, importa a disponibilização de produtos resultantes do processo investigativo, sob a forma de uma proposta de um quadro orientador para o desenho, a criação e a implementação de programas educativos no ES inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, alinhados com o sistema de ES português e com a disponibilização de conhecimento teórico. Este quadro pode constituir-se como um instrumento para agentes com interesse em intervir neste domínio específico da educação ao nível do ES.

DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PILOTO DIRIGIDO A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA: UMA TOMADA DE AÇÃO IMPRESCINDÍVEL

Não há possibilidade de uma participação significativa, de amizade, de inclusão no ES ou na comunidade, se as pessoas não estiverem nos ambientes com os pares sem deficiência onde tal pode ser proporcionado (Causton-Theoharis et al., 2009).

No que refere o nível de educação e emprego de pessoas com DID em Portugal, não foi possível encontrar dados na literatura. Nesta matéria, o relatório da *World Health Organization* (WHO) refere: “young people with intellectual impairments were the least likely to have graduated with a diploma and had the lowest employment rates among all disability categories” (WHO, 2011, p. 214).

Daqui se depreende que, por um lado, entre as pessoas com deficiência, as pessoas com DID são as menos propensas a estudar no ES e a obter um emprego; por outro lado, a participação no ES e no emprego são duas componentes-chave para estas pessoas alcançarem uma participação plena como cidadãos (e.g., Bruce, 2012).

Na linha de ideias de Kelley e Westling (2019), quando se compara experiências de pessoas sem DID e com DID, percebe-se que estas últimas têm menos probabilidade de tomar as suas próprias decisões, menos probabilidade de ter um emprego, menos probabilidade de viver de forma independente e menos probabilidade de ter a mesma qualidade de vida que aquelas pessoas sem deficiência. Além disso, os autores salientaram ainda que a percepção da sociedade é que as pessoas com DID são menos capazes de atingir esses resultados devido à sua deficiência e, portanto, são relegadas a uma vida de expectativas reduzidas e um estatuto social inferior.

Uma verdade universal e histórica é que muitas pessoas continuam a subestimar o que as pessoas com DID podem alcançar, bem como onde e em que circunstâncias elas podem ter sucesso, conforme referem Uditsky e Hughson (2008). De acordo com os autores, as expectativas baixas sempre produziram resultados limitados e os pais com sonhos costumam ser acusados de irrealistas e/ou irracionais, mesmo perante evidências que mostram o contrário.

Embora no passado o diagnóstico relacionado com as DID tenha impedido muitas pessoas de participarem no ES, no entanto, a mudança pode ocorrer através dos esforços e da ação de vários intervenientes (Harrison et al., 2019) na área da educação no ES, aumentando a expectativa de um melhor futuro e de uma melhor qualidade de vida. Portanto, encontrar formas para estes estudantes participarem no ES é imperativo (Weinkauff, 2002; Uditsky & Hughson, 2012).

O reconhecimento de que a educação não termina com a conclusão da escolaridade obrigatória leva à necessidade de uma resposta para as pessoas com DID, que lhes permitam continuar a desenvolver-se para enfrentar o futuro de forma construtiva. De facto, a transição de estudantes com DID para papéis adultos significativos e valorizados pode ser efetivamente facilitada pelas universidades. A necessidade de oportunidades para pessoas com DID adquirirem competências que irão facilitar a sua transição para a comunidade, como adultos, tem vindo a ser claramente documentada na literatura científica (Mosoff et al., 2009).

Portanto, os programas educativos no ES acessíveis a pessoas com DID são emergentes e devem ser projetados para levar estas pessoas ao máximo de independência possível,

tanto no meio acadêmico como no meio envolvente, apoiando-as no processo de se tornarem mais autodeterminadas, capazes de tomarem boas decisões no geral, viverem o mais independentemente possível e aprenderem as competências necessárias para viver e trabalhar na comunidade (Kelley & Westling, 2019),

FINALIDADES, QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação visa compreender o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária e identificar procedimentos necessários ao desenvolvimento de um programa educativo no ES, alinhado com o sistema da IES, e com os objetivos dos destinatários, capaz de viabilizar e promover a sua inclusão e aprendizagem neste nível de ensino.

O produto final do presente estudo pretende ser a criação da proposta de um quadro orientador para o desenho, criação e implementação de um programa educativo no ES inclusivo e acessível a pessoas com DID.

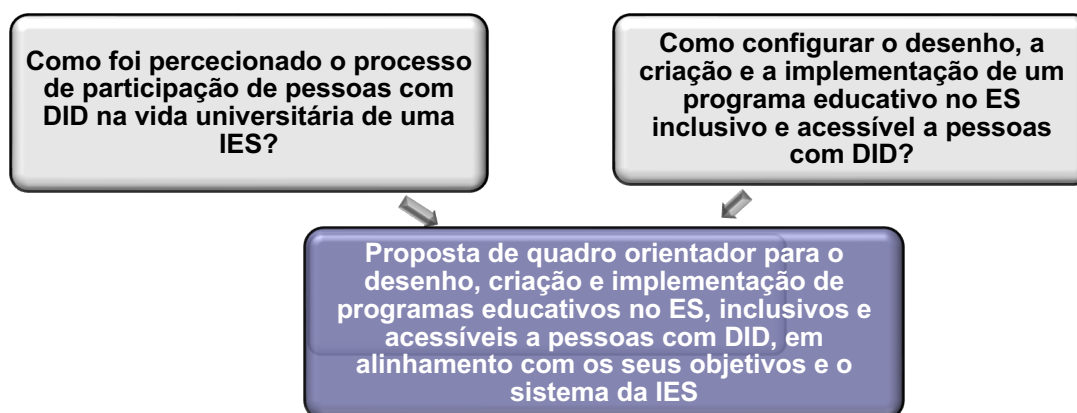
Neste sentido, delineou-se o processo de desenvolvimento do Programa Piloto, composto por fases articuladas entre si, visando gerar contributos para o quadro orientador composto pela proposta de: (i) princípios de desenho curricular para programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID; (ii) configuração da estrutura do plano de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES; (ii) guião de orientação para o desenho, criação e implementação de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID.

Assim, compreender como é percecionado o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária e desenvolver um programa educativo com relevância para esta população constituíram os focos do presente estudo. Estes consubstanciaram-se na proposta de um quadro orientador para o desenho, criação e implementação de programas educativos no ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES.

Com o presente estudo procurou-se responder a duas questões de investigação gerais, visando a criação da proposta do quadro orientador para o desenho, criação e implementação de programas educativos, ao nível do ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1

Consubstanciação dos focos do estudo



O presente estudo emergiu a partir de duas questões de investigação, mais abrangentes, desdobrando-se cada uma delas em subquestões. Para cada subquestão de investigação enumeraram-se os respetivos objetivos em prol da conceção da proposta de um quadro orientador para o desenho, criação e implementação de programas educativos no ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.

Questão de investigação 1

Como foi percebido o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária de uma IES portuguesa?

Objetivo geral

- Perceber o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária de uma IES portuguesa, com base nas perceções dos próprios e de elementos da comunidade académica.

Subquestão de investigação 1.1

Quais as motivações para a participação na vida universitária segundo a perceção de pessoas com DID?

Objetivos

- Identificar as motivações que, segundo a sua própria perceção, levaram pessoas com DID a participar na vida universitária.

Subquestão de investigação 1.2

Como foi percecionado o processo de participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa durante um semestre letivo?

Objetivos

- Identificar aspetos gerais do processo de participação de pessoas com DID, em Unidades Curriculares da área científica da sua preferência, existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa, durante um semestre letivo.
- Identificar os desafios percecionados à participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa, durante um semestre letivo.
- Identificar os tipos de apoio percecionados para a participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa durante um semestre letivo.
- Elencar os efeitos percecionados da participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa durante um semestre letivo.

Subquestão de investigação 1.3

Como foi percecionado o processo de participação de pessoas com DID em atividades projetadas no contexto de uma IES portuguesa?

Objetivos

- Identificar aspetos gerais do modo como sucedeu o processo de participação de pessoas com DID em atividades projetadas no contexto de uma IES portuguesa.

Questão de investigação 2

Como configurar o desenho, a criação e a implementação de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES?

Objetivos gerais

- Desenhar um protótipo de um programa educativo, ao nível do ES (“Programa Piloto”), acessível principalmente a pessoas com DID, e implementar o programa durante um semestre letivo numa IES portuguesa.

- Analisar as dinâmicas do processo de desenvolvimento do Programa Piloto (PP) criado para o efeito.
- Propor um quadro orientador para o desenho, a criação e a implementação de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.

Subquestão de investigação 2.1

Que componentes considerar na estrutura do plano do Programa Piloto (versão inicial) para a participação de pessoas com DID na vida universitária?

Objetivos

- Identificar as principais componentes de programas acessíveis a estudantes com DID em IES internacionais.
- Identificar áreas de interesse, necessidades e expectativas em relação a pessoas com DID no que concerne à educação no ES.
- Elencar características percecionadas como privilegiadas para o PP, dirigido a pessoas com DID, visando a sua participação na vida universitária.

Subquestão de investigação 2.2

Que linhas de orientação podem ser definidas para o desenho, a criação e a implementação de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES?

Objetivos

- Identificar pontos fortes e fracos, desafios e oportunidades do desenvolvimento do PP.
- Elencar sugestões de melhoria e recomendações para o desenvolvimento de um programa educativo inclusivo e acessível a pessoas com DID, ao nível do ES.
- Elencar mudanças transformacionais que é necessário operar para promover a Educação de pessoas com DID, ao nível do ES.
- Enunciar um conjunto de princípios de desenho curricular de programas educativos, ao nível do ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID.
- Delinear a proposta de um guião de procedimentos com linhas de orientação para o desenho, a criação e a implementação de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID.

Subquestão de investigação 2.3

Como configurar a estrutura de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES?

Objetivos

- Elencar as principais componentes a considerar num programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.
- Identificar características elementares para um programa educativo no ES inclusivo e acessível a pessoas com DID.
- Propor a estrutura de um plano de estudos de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.

Subquestão de investigação 2.4

Como fundamentar a proposta de criação de um programa educativo, ao nível do ES, acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES?

Objetivos

- Elencar os fundamentos para a criação de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.
- Delinear a estrutura da proposta de criação de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.

INCLUA: ORIGEM DA DESIGNAÇÃO DO ESTUDO

Tanto Baker et al. (2018), como Carroll et al. (2008), sugerem a seleção de um nome para o programa no ES destinado a pessoas com DID; este procedimento foi um dos primeiros que eles concretizaram durante a criação do programa que desenvolveram.

De acordo com esta orientação, planeou-se também selecionar um nome e, para este fim, considerou-se a colaboração fundamental dos participantes. Então, na primeira semana

de funcionamento do Programa Piloto, foi solicitado aos participantes, sugestões de um nome.

Como o Programa não contemplava uma área científica predominante, as designações sugeridas pelos participantes, pelas famílias e pela equipa de investigação foram amplas: *Há inclusão, Academia Partilhada, Participa, Inclua*. Houve ainda outras propostas, que aqui não são indicadas por identificarem a IES. A designação *Inclua* acabou por ser a selecionada para o projeto em si. Quanto ao programa, a designação estabelecida no presente estudo e que será usada de ora em diante, é **Programa Piloto (PP)**.

Segundo Carroll et al. (2008), a designação do programa deve assemelhar-se às dos cursos existentes na IES, como também deve refletir a estrutura curricular prevista. Assim, atendendo a esta orientação, de entre os nomes sugeridos, concluímos que seria mais apropriado atribuir o nome *Inclua* ao estudo enquadrado na tese do Programa Doutoral em Educação, que integra o respetivo Programa, que passou-se a designar como **Programa Piloto (PP)**. Todavia, apenas se poderá seguir a orientação dada por estes autores quanto à designação, se os órgãos de gestão institucionais assim o permitirem e aprovarem.

Assim, o nome **Inclua** foi a designação utilizada nos grupos criados nas redes sociais como meio de comunicação entre os participantes e a Investigadora-doutoranda (tutora), como também a designação usada na disseminação do estudo que integra o PP.

TERMINOLOGIA ADOTADA NO ÂMBITO DO ESTUDO INCLUA

No presente estudo, adotaram-se termos como “universidade” e “Instituição de Ensino Superior” como referência para designar, de forma indistinta, as Instituições de Ensino Superior, quer com o subsistema de ensino universitário ou com o subsistema de ensino politécnico, ou com ambos os subsistemas.

A expressão “vida universitária” é utilizada como referência às vivências ocorridas nos contextos das Instituições de Ensino Superior, quer com o subsistema de ensino universitário ou com o subsistema de ensino politécnico, ou com ambos os subsistemas.

Ao longo do estudo, por vezes, são utilizadas palavras no género masculino como “(os) estudantes universitários”, “(os) estudantes mentores”, “(os) Estudantes-Participantes” para designar, de forma indistinta, um grupo de pessoas do sexo feminino e masculino, unicamente com o fim de facilitar a leitura do presente estudo.

O termo “programa” é utilizado como referência a um curso que possibilita o acesso, com suporte, a estudantes com deficiência, principalmente com DID (que não têm conseguido,

de forma alguma, ter acesso ao ES) a atividades curriculares e extracurriculares existentes numa IES.

Para efeitos do Quadro Empírico do presente estudo entende-se por:

Programa Piloto – “fração” semestral de um programa educativo, no ES, acessível a pessoas com DID para a sua participação na vida universitária.

Unidade Curricular da IES – unidade curricular, independentemente da sua área científica, pertencente ao primeiro ciclo de estudos da oferta educativa da IES, designadamente a cursos de licenciatura.

Módulo / Micro-módulo de Desenvolvimento – módulo projetado e implementado no âmbito do Programa Piloto, cujo nível da experiência é inclusivo ou específico, dependendo dos seus destinatários.

Módulos Inclusivos – experiências desenvolvidas no âmbito do PP acessíveis a todos, i.e., foram projetados e dinamizados visando a participação dos Estudantes-Participantes (EP) e dos estudantes da IES.

Módulos Específicos - experiências desenvolvidas, no âmbito do PP, somente para a participação dos Estudantes-Participantes.

Participação no Programa Piloto – Participação em experiências de todas as componentes – académica, social e Vida Independente – do Programa Piloto.

Participação em experiências – Participação em experiências de algumas componentes (Vida Independente e/ou social), como Módulos.

As designações, adotadas no presente estudo, de “piloto” e “experiência”, que distinguem o tipo de participação dos Estudantes-Participantes foram provenientes do discurso proferido por uma das docentes que projetou e dinamizou um Módulo de Desenvolvimento específico, como se infere a partir do excerto da entrevista realizada: “isto foi uma *experiência*, não é?” (D_LF) referindo-se à natureza do módulo de Literacia Financeira e acrescentando que, no geral, “foi um *piloto*”.

ORGANIZAÇÃO GERAL DA TESE

O presente estudo é composto por: Introdução, Quadro Teórico, Quadro Metodológico, Quadro Empírico, Q_Inclua e Considerações Finais. O Quadro 1 ilustra a organização geral da tese.

Quadro 1

Organização geral da tese

Introdução		Contextualização do estudo	
Quadro Teórico	Capítulo 1	Participação de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) na vida universitária: dos fundamentos aos benefícios	
	Capítulo 2	Programas universitários acessíveis a pessoas com DID: destinatários, evolução e componentes	
	Capítulo 3	Desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID	
Quadro Metodológico	Capítulo 4	Percurso de investigação do Inlua	
	Capítulo 5	Fase I	Análise contextual
	Capítulo 6	Fase II	Desenho e implementação do Programa Piloto
Quadro Empírico	Capítulo 7	Fase III	Reflexão
			Participação de pessoas com DID na vida universitária
			Efeitos percebidos da participação de pessoas com DID na componente académica
			Mudanças transformacionais para a promoção da Educação no ES de pessoas com DID
			Desenho e implementação do Programa
Q_Inlua	Capítulo 8	Apresentação da proposta de Quadro orientador – Q_Inlua – para o desenho, a criação e a implementação de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID	
Considerações finais		Considerações finais, limitações, contributos, futuras investigações	

A Introdução apresenta uma contextualização do presente estudo.

O Quadro Teórico é composto pelos capítulos 1, 2 e 3, que fornecem uma revisão da literatura na área da Educação no ES de estudantes com DID.

O Quadro Metodológico encontra-se explicitado e fundamentado no capítulo 4, apresentando-se o percurso de investigação do Inlua, o plano para o desenvolvimento do PP, e a metodologia de recolha e análise de dados.

O Quadro Empírico é constituído por três capítulos, i.e., os capítulos 5, 6 e 7 que compreendem as fases da investigação. Apesar destas fases serem articuladas, é feita a sua apresentação individualmente devido a alguns procedimentos específicos. Assim, o capítulo 5 compreende a Fase I que é referente à análise contextual; o capítulo 6, abarca

a Fase II com o desenho e implementação do Programa Piloto; e o capítulo 7, compreende a Fase III que, com a função de avaliação reflexiva, apresenta a apresentação e interpretação dos dados.

Segue-se o Q_Inclua, no capítulo 8, onde é apresentada a proposta do Quadro orientador para o desenho, a criação e a implementação de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID.

Por último, surgem as considerações finais, que incluem as limitações do estudo, os seus contributos e recomendações para futuras investigações.

QUADRO TEÓRICO

PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO ENSINO SUPERIOR

NOTA INTRODUTÓRIA

“Students with intellectual disabilities are not different from their peers, we just make them so”
(Bennett et al., 2017, p. 74)

Nenhum estudante deve ser excluído do ES com base na natureza da sua deficiência, pois as pessoas podem ser iguais em muitos aspetos como os interesses, objetivos, aspirações, desejos, entre eles o desejo de continuar a aprender junto dos seus pares.

O Quadro Teórico contém três capítulos, em que cada um foi baseado num questionamento implícito, i.e., para perceber o que a literatura diz sobre a Educação no ES de pessoas com DID. Assim, levantou-se questões orientadoras em relação aos respetivos programas dirigidos a este grupo, i.e., *porquê, para quem, o quê, como*.

Portanto, o Quadro 2, construído com o propósito de guiar a revisão de literatura, ilustra os pontos-chave que vão contribuir para a obtenção de potenciais respostas.

Quadro 2

Composição do Quadro Teórico

Capítulo	Questionamento implícito no capítulo	Pontos-chave da literatura
1	Porquê? Porque importa pessoas com DID terem a oportunidade de estudar no ES com os seus pares sem DID?	Fundamentos e benefícios da Educação no ES para pessoas com DID
2	Para quem? Quem são os destinatários?	Pessoas com DID
	O quê? Em que é que consistem estes programas?	Programas universitários acessíveis a pessoas com DID
3	Como? Como desenvolver um programa universitário acessível a pessoas com DID?	Desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID

Em jeito de questionamento, o capítulo 1 propõe-se responder ao **Porquê?**, i.e., os fundamentos e benefícios da Educação no ES (principalmente para estudantes com DID);

o capítulo 2 direciona-se a **Para quem?** e **O quê?**, propositando encontrar o que a literatura diz sobre os principais destinatários e em que é que consistem estes programas. Por último, o capítulo 3 propõe-se aludir ao **Como?**, i.e., no sentido de como desenvolver um programa universitário acessível a pessoas com DID. Este último capítulo constitui a “espinha dorsal” do Quadro Empírico.

1. PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA VIDA UNIVERSITÁRIA: DOS FUNDAMENTOS AOS BENEFÍCIOS

O primeiro capítulo expõe uma revisão do que a literatura diz sobre a importância, os fundamentos, o valor social e os benefícios da participação de pessoas com DID na vida universitária.

1.1. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Porque importa pessoas com DID terem a oportunidade de estudar no ES com os seus pares sem DID? Após a conclusão da escolaridade obrigatória, prosseguir estudos no Ensino Superior possibilita aos estudantes consolidar e/ou adquirir conhecimentos e desenvolver competências imprescindíveis para lidar com a complexidade inerente às esferas da vida no âmbito profissional, social e pessoal (Vieira, 2018).

O ES tem o poder de apetrechar os estudantes com o conhecimento e as competências necessárias para o sucesso na vida, segundo Sheppard-Jones et al. (2021). Na verdade, isso pode ocorrer com todos, incluindo os estudantes com DID. O ES pode mudar a trajetória de vida dos estudantes com DID que têm vindo a ser alvos de injustiças e de privação de direitos, essencialmente no que respeita à educação, ao nível do ES, conforme referem os mesmos autores.

Historicamente, o diagnóstico de DID impediu pessoas de participarem em oportunidades educativas no ES, no entanto, a mudança pode ocorrer através dos esforços e da ação de vários intervenientes (Harrison et al., 2019).

Em vez de o sistema de educação português lhes fechar as portas, após a conclusão da escolaridade obrigatória, porque não pensar em como proporcionar um caminho no ES? Porque não proporcionar oportunidades no ES aos estudantes com DID?

O Estudo sobre Determinantes e Significados do Ingresso dos Jovens no Ensino Superior (Vieira, 2018) apresenta perspetivas de estudantes universitários e de estudantes do Ensino Secundário sobre o prosseguimento de estudos no ES. A maioria dos estudantes universitários referiu que ingressou no ES “para ter mais e melhores oportunidades de trabalho no futuro”, seguida de “o prestígio e valorização social de ter um Curso Superior” (Vieira, 2018, p. 81). Este estudo revelou que as expectativas positivas de retorno sobre o investimento no Ensino Superior, os interesses académicos e as expectativas positivas de desenvolvimento psicossocial no Ensino Superior constituem fatores facilitadores do prosseguimento de estudos no ES.

No mesmo sentido, Kelley e Westling (2019) abordam, também, que para muitos estudantes a razão de prosseguir para o ES encontra-se relacionada com a empregabilidade; para outros estudantes, este nível de ensino, oferece uma oportunidade de se tornarem independentes e de começarem uma vida fora de casa dos pais; para outros é a oportunidade de conhecer pessoas novas, explorar interesses pessoais e descobrir um caminho para o futuro; e, para alguns, ir para a universidade permite que alcancem um estatuto desejável, o que significa poderem dizer que se formaram numa universidade, em jeito de uma conquista pessoal.

Então, e se questionarem um estudante universitário com DID sobre este assunto? E se questionarem acerca de estudantes com DID do ensino secundário prosseguirem os seus estudos no ES, tal como os seus pares sem DID, após a conclusão da escolaridade obrigatória? Embora as respostas possam depender das perspetivas de cada pessoa, Kelley e Westling (2019) referem que na perspetiva do estudante com DID, a importância de ir para a universidade é muito semelhante à de qualquer estudante universitário. Assim como os seus colegas, estudantes com DID querem ir para a universidade por razões similares. Uns querem aprender mais, eles querem fazer novos amigos; outros procuram estar mais bem preparados para um trabalho; outros querem fazer sentir os seus familiares e amigos orgulhosos dos seus feitos (Papay & Griffin, 2013; Kelley & Westling, 2019).

As evidências empíricas têm mostrado que a frequência do ES encontra-se relacionada com um maior potencial de empregabilidade, um menor tempo de permanência no desemprego e uma média salarial mais elevada (Vieira, 2018).

Por sua vez, Bennett et al. (2017) realizou um estudo qualitativo, entrevistando estudantes com DID do ensino secundário sobre as suas experiências escolares e as suas expectativas. Os autores constataram que as aspirações, quanto ao seu futuro, de muitos dos participantes incluíam estudar na universidade, conseguir um emprego remunerado, ter relacionamentos significativos e viver de forma independente.

É óbvio que estes desejos não são diferentes do que seriam para qualquer estudante conforme refere Uditsky e Hughson (2008). A título de exemplo, os autores citam perspetivas de alguns estudantes com DID para argumentar a importância do Ensino Superior para este grupo nos seguintes termos:

“to continue learning, to further my education, to develop a career identity, to know more about what interests me, to increase employment opportunities, because my friends are going, because my brothers/ sisters went/are going, to please my

parents, to avoid working right away, to make friends, to have experiences (without my parents knowing)” (Uditsky & Hughson, 2008, p. 15).

Estes estudantes pretendem ser entendidos como pessoas que compartilham as mesmas aspirações que as dos seus colegas sem DID. Neste sentido, os autores edificaram uma lista de fundamentos para argumentar o desenvolvimento de uma visão para a educação no ES para estudantes com DID, cuja apresenta-se no ponto seguinte.

1.2. VISÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: FUNDAMENTOS

A visão de estudantes com DID (com sucesso) no ES requer uma expansão do pensamento e da prática tanto para os educadores e professores, as famílias e os estudantes, como para os principais responsáveis pela tomada de decisão, aos vários níveis, que têm a oportunidade e influência para introduzir as mudanças necessárias (Sheppard-Jones et al., 2021).

Bruce Uditsky e Anne Hughson (2008), especialistas pioneiros na criação de iniciativas educativas plenamente inclusivas no ES, para estudantes com DID, narram que as suas experiências com a inclusão iniciaram quando um grupo de pais de Edmonton (província de Alberta, Canadá), de jovens com DID que estavam a concluir o ensino secundário expressaram a sua frustração com as limitadas opções pós-escolares disponíveis. Estes pais, segundo os autores, haviam lutado, com sucesso, por níveis mais elevados de integração na escola e, portanto, não aceitavam a ideia de que os seus filhos parariam de aprender e, simplesmente, seguiriam para um futuro sombrio de empregos protegidos, atividades perpétuas de formação profissional ou programas diurnos segregados. Eles desejavam possibilidades mais enriquecedoras, dinâmicas e gratificantes para os seus filhos e as suas filhas e, portanto, como pais, eles não estavam dispostos a aceitar esse futuro sombrio e, por isso, eles impulsionaram a criação de uma iniciativa educativa, ao nível do ES, para estudantes com DID (Hughson et al., 2005; Uditsky & Hughson, 2008).

Com base nos conhecimentos acumulados, desde 1987, na criação de programas universitários inclusivos em Alberta, Bruce e Uditsky (2008), listaram um conjunto de fundamentos que, no seu parecer, justificam o desenvolvimento de uma visão face à educação, ao nível do ES, para estudantes com DID. Estes fundamentos serão apresentados seguidamente.

I) Caminho culturalmente normativo para a vida adulta

A vida universitária (embora nem todos ambicionem esta vida) oferece uma oportunidade para as pessoas se desenvolverem no contexto de um ambiente de aprendizagem. É muito mais provável que uma vida inclusiva seja realizada quando uma pessoa segue, o máximo possível, caminhos normativos e valorizados. Embora as IES tenham a sua própria cultura institucional, estas também oferecem várias oportunidades, tanto formais quanto informais, de aprendizagem. Neste contexto natural e valorizado socialmente, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre o mundo e o seu lugar nele, de fazer amizades e aprender uns com os outros. Alguns estudantes precisarão da ajuda, podendo-se encontrar meios naturais para este efeito como o apoio dado por colegas (Bruce & Uditsky, 2008).

II) Visão positiva e valorização face a ser estudante universitário

Ser estudante universitário é um papel valorizado na maioria das culturas. Consequentemente, as pessoas que estudam numa IES costumam ser vistas de uma forma positiva. Quando as pessoas com DID são incluídas em contextos socialmente valorizados, elas também tendem a ser vistas de uma forma mais positiva, o que facilitará a sua participação social, além de contribuir para uma autoestima positiva (Bruce & Uditsky, 2008)).

III) Oportunidades de aprendizagem e elevadas expectativas

A educação ao nível do ES oferece uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem nos domínios académico e social. O ambiente universitário tem o potencial de unir as pessoas com base em interesses e, portanto, de abrir portas para que os estudantes façam conexões através de formas muito mais desafiadoras e estimulantes. Além disso, o processo autodirigido de aprendizagem no ES facilita as interações com colegas como, e.g., completar as tarefas fora do horário de aula. Eles reúnem-se num espaço com outros estudantes por um interesse comum, não por compartilharem as mesmas dificuldades de aprendizagem, diagnóstico ou porque alguém é pago para passar tempo com eles.

As expectativas dos professores, pais e outras pessoas podem ter um impacto significativo na aprendizagem, no sucesso e na autoimagem de qualquer estudante. Historicamente, as pessoas com DID têm sofrido com as baixas expectativas das outras pessoas. Os currículos diluídos e as tarefas triviais resultaram em aprendizagens limitadas, correspondendo, assim, à expectativa de que os estudantes com DID tinham potencial e

possibilidades de aprendizagem limitados. Por sua vez, os estudantes passaram a acreditar também nessa perspectiva sobre si próprios.

Presentemente, é mais provável que professores, pais e outras pessoas tenham expectativas mais elevadas do que no passado, mas, mesmo assim, é difícil escapar da realidade de uma sociedade que ainda impõe percepções limitadas às pessoas com DID. No entanto, os ambientes das IES inclusivas mantêm, no geral, expectativas elevadas e essas expectativas têm se mostrado muito úteis para os estudantes com DID (Bruce & Uditsky, 2008).

IV) Diversidade de relações

Embora a importância das relações na vida de pessoas sem DID sempre tenha sido reconhecida, pois não é possível prosperar ou desenvolver isoladamente, no entanto este reconhecimento não se sucedia com pessoas com DID. As relações são essenciais para a formação da identidade de uma pessoa.

Apesar da tomada de conhecimento da solidão e do isolamento de pessoas com DID ser conhecida, há pessoas que presumem que a solução para essa marginalização residia em serviços segregados com outros “como eles” e na dependência de serviços humanos e pessoal remunerado, no entanto agora pretende-se sugerir que esta é uma premissa falsa. Certamente que as pessoas com DID têm outras pessoas com DID como amigas, mas não excluem a possibilidade de fazer amizades e criar relações com pessoas sem DID. Estas pessoas têm mais probabilidade em obter e manter um emprego se tiverem a ajuda de amigos e colegas e, ainda, as redes sociais.

As amizades são imprevisíveis e não estão sob o controle de programas ou serviços. Em ambientes inclusivos, amizades são possíveis, mas não podem ser garantidas. Facilitar a possibilidade de amizades no contexto acadêmico é uma forma de arte que requer reflexão e consideração cuidadosas, especialmente para superar práticas e percepções antigas.

A participação em ambientes valorizados, em funções valorizadas, como aquelas concedidas a um estudante na universidade, possibilita um maior número de possibilidades a um estudante com DID encontrar e conhecer pessoas com diferentes valores, interesses, talentos, experiências.

A participação em aulas com colegas, a participação ativa em associações de estudantes, as conexões sociais feitas durante o trabalho em grupo, as relações formadas durante o voluntariado em atividades no *campus* ou com a participação num evento científico são apenas algumas das múltiplas formas que possibilitam aos estudantes formarem

identidades e criarem relações. Essas relações podem durar apenas enquanto a pessoa estiver na universidade e algumas podem durar muito além da conclusão do curso. Em qualquer dos casos, há muito mais oportunidades para tais relações se desenvolverem que vão muito além da experiência típica de um jovem adulto com DID relegado a ambientes segregados e papéis desvalorizados (Bruce & Uditsky, 2008)..

V) Currículo relevante

Historicamente, pairava a crença de que pessoas com deficiência exigiam currículos distintos relacionados com o seu diagnóstico ou grau de deficiência. Essa suposição apoiou o conceito de ter estudantes com DID em salas de aula segregadas, cada um com a sua própria categoria de aluno, seguindo um currículo específico. Este processo de exclusão foi disfarçado como uma necessidade educativa, i.e., sugerindo que os estudantes com deficiência deveriam pertencer a um lugar separado ou especial com professores especialmente formados. A prática constituiu a estrutura social de uma escola dividindo os estudantes em “nós e os outros”. Essa estrutura social tornou-se tão arraigada que desafiar os seus pressupostos tem se mostrado uma grande questão sistêmica, em parte porque questionar essa prática significa contestar a própria ideia de educação especial e a sua separação do currículo regular, sala de aula, professor e estudantes. Essencialmente, o espaço da escola consistia em um ambiente “normal” e um ambiente para os “outros”. Os profissionais de educação não podiam imaginar um aluno com DID numa sala de aula regular a aprender o currículo regular.

Daí que o plano curricular destes estudantes se distanciava cada vez mais do currículo regular, de acordo com a gravidade da deficiência, com base na crença de que os estudantes com DID precisavam de aprender competências para a vida ou competências funcionais. De alguma forma, aprender essas competências resultaria em uma vida bem-sucedida; no entanto, de acordo com a experiência de Uditsky e Hughson (2008), as competências para a vida nunca contribuíram para uma vida interessante na comunidade.

O currículo regular é o currículo relevante para todos os estudantes, portanto ao aprender o mesmo currículo na mesma sala de aula, os estudantes com DID são expostos a um currículo muito mais amplo e que é culturalmente relevante. O currículo e o processo de ensino e aprendizagem podem ser alvos de acomodações e/ou adaptações para o sucesso das aprendizagens dos estudantes com DID.

Na sala de aula regular da universidade, o professor escolhe como tornar o currículo acessível a todos os estudantes, incluindo aqueles com DID. A participação ativa e

valorizada dos estudantes com DID demonstra que eles têm um lugar neste ambiente de aprendizagem (Bruce & Uditsky, 2008).

VI) Caminho para uma identidade profissional

A formação de uma identidade profissional começa desde cedo na vida das crianças. Desde os primeiros meses de vida, as famílias vêm a si mesmas nos rostos e nas ações dos seus filhos. Eles comentam, descrevem para os outros, imaginam e criam futuros para seus filhos. Fora dessa experiência familiar comum, as identidades são moldadas, promovidas e definidas. O que as crianças vão estudar, as atividades extracurriculares para as quais se inscrevem e quem vai se tornar os seus companheiros de brincadeiras são guiados principalmente por famílias que têm um futuro em mente enquanto observam os seus filhos e os imaginam a tornarem-se únicos e valorizados.

Muitas vezes as crianças com DID são excluídas desses processos normativos. Enquanto os pais imaginam os seus filhos sem deficiência crescendo e escolhendo uma profissão, os pais de crianças com deficiência podem ter começado a sonhar menos e a imaginar um lugar para seus filhos em vez do lugar dos seus filhos no mundo. Embora as crianças sem DID sejam frequentemente questionadas “o que vais ser quando fores grande?” e sejam encorajadas a sonhar, para crianças com DID esta pergunta pode não ser comumente feita. Se uma criança com DID expressa um sonho, os pais podem sentir que devem encorajar o seu filho a ser mais realista, i.e., a dosear os seus sonhos.

A imersão em processos normativos, como os das universidades, incorpora os estudantes com DID nas formas poderosas e comuns de desenvolver uma identidade profissional. Alguns estudantes podem ir para a universidade com uma identidade profissional definida, outros podem não ter a certeza do que gostariam de fazer no futuro. Para a maioria, a sua identidade profissional é fortalecida ou formada pela experiência universitária (Bruce & Uditsky, 2008).

VII) Experiências enriquecedoras

Quando as pessoas que frequentaram a universidade são questionadas, mais tarde, sobre o que se lembram sobre a sua vida universitária, verifica-se que as suas memórias não são do que aprenderam na sala de aula, mas do que aprenderam sobre si mesmas, sobre os outros e o que experimentaram como os "altos e baixos da vida". As experiências e as memórias dessas vivências ajudam-nos a construir as nossas identidades. Essas são as experiências que moldam as nossas escolhas profissionais e aspirações.

Portanto, a educação no ES oferece aos estudantes com DID inúmeras oportunidades de participar e serem expostos a uma ampla variedade de atividades enriquecedoras para a vida (Bruce & Uditsky, 2008).

VIII) Oportunidades de escolha

Os papéis valorizados na universidade contribuem para as oportunidades que os jovens escolhem mais tarde na vida. Para as pessoas com DID, é ainda mais provável que as experiências em contextos educativos inclusivos tenham a possibilidade de abrir portas.

Mesmo as demandas comuns da universidade proporcionam muitas oportunidades para os estudantes com DID aprenderem e expandirem os seus horizontes, desde as escolhas sobre onde, o que e quando comer até usar a biblioteca. As competências funcionais que outros presumem que devem ser ensinadas em ambientes especiais ou separados são aprendidas, por necessidade, pela participação com colegas na vida quotidiana e nos espaços da universidade (Bruce & Uditsky, 2008).

IX) Processo economicamente correto

Os custos efetivos de fornecer um programa inclusivo no ES costumam ser inferiores aos custos de fornecer outros serviços à medida, dado que os estudantes fazem pleno uso de serviços já existentes na IES, bem como usufruem do apoio natural tanto dos docentes como dos estudantes nas aulas das Unidades Curriculares. Portanto, como os programas inclusivos geralmente recorrem aos recursos da IES, como tal, o financiamento necessário incide, principalmente, nos profissionais que facilitam a inclusão e a aprendizagem dos estudantes (Bruce & Uditsky, 2008).

X) Formação contínua

A educação no ES cria maiores possibilidades para que os jovens tenham um futuro mais promissor, dadas as potenciais vantagens que ela confere aos que podem participar. Isso se reflete no valor que o mercado de trabalho atribui ao ES.

A necessidade da educação neste nível de ensino tornou-se cada vez mais evidente, assim como a importância da aprendizagem ao longo da vida (Bruce & Uditsky, 2008).

1.3. DO (IN)ACESSO À PARTICIPAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Acesso ao Ensino Superior em Portugal

Em Portugal, o regime de acesso ao ES é regulado pelo Decreto-Lei n.º 296-A/98, no âmbito do regime geral, que compreende dois tipos de contingente - contingente geral e

contingente especial (em que abrange os candidatos com deficiência física ou sensorial). Este diploma estabelece que quem tem acesso ao ES são os estudantes habilitados com um curso do ensino secundário que façam prova de capacidade para a sua frequência (Decreto-Lei n.º 296-A/98 de 25 de Setembro do Ministério da Educação, 1998).

O concurso nacional de acesso ao ES coloca os estudantes com DID em situação de desigualdade e de falta de acesso ao ES, o incita à necessidade de uma reflexão emergente no sentido da sua transformação a fim de se ajustar à diversidade de estudantes., isto porque os diversos percursos levam à aquisição de competências distintas.

O Direito à Educação no ES

Um dos princípios espelhados na Constituição da República Portuguesa é o Direito à Educação que está consagrado no Artigo 73.º que afirma "todos têm direito à educação e à cultura" (Constituição da República Portuguesa, 1976). Este direito, além de potenciar o desenvolvimento da pessoa, permite também o exercício de outros direitos de natureza civil e política.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Declaração Universal dos Direitos, 1948) proclama no Artigo 26.º que "Toda a pessoa tem direito à educação", acrescentando que o "acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito". Este direito, preconiza, em primeiro lugar, o acesso universal à educação, ao nível do ES, e, em segundo, com base na capacidade de cada pessoa.

Na compreensão deste direito, cada Estado, de acordo com os seus deveres, não deverá estabelecer impedimentos para as pessoas com DID participarem no ES, sob causa de violação de obrigações.

Na mesma linha de ideias, as Nações Unidas, em 2006, criaram a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência – CDPD - (United Nations, 2006) e, em 2009, foi ratificada por Portugal. O Artigo 24.º - Educação, da CDPD, concentra-se na educação como um direito humano fundamental e o ponto 5 é onde se incorpora a responsabilidade dos países que ratificaram a CDPD de assegurar que "as pessoas com deficiência podem aceder ao ensino superior geral, à formação vocacional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida, sem discriminação e em condições de igualdade com as demais".

Apesar de Portugal ter assinado e ratificado esta Convenção, em 2009, é notável que a falta de diretrizes face a este grupo de pessoas continua a contrastar com este compromisso de tornar a educação no ES uma realidade para estas pessoas e, portanto, é necessária a tomada de ação, no sentido de possibilitar a fruição deste direito.

Segundo Simões (2016), não existem caminhos únicos a percorrer, pois depende das dinâmicas e contextos específicos de cada país e cultura. Portanto, parece evidente que os direitos consignados na CDPD devem constituir uma base de informação capaz de desenvolver políticas necessárias na área da deficiência visando melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Posteriormente, Portugal também assumiu um compromisso no âmbito da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, em garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (objetivo 4), a fim de garantir a equidade no acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência.

O direito à Educação existe, mas os entraves no acesso ao ES de pessoas com DID também coexistem...

Presentemente, ainda não é comum que pessoas com DID participem na vida universitária. Na verdade, os objetivos e sonhos deste grupo de pessoas continuam a ser oprimidos visto que, após a conclusão da escolaridade obrigatória, não têm apresentado o ES como uma opção viável (Hart et al., 2006; Hughson et al., 2005), conforme acontece aos estudantes sem DID.

Embora isto possa ocorrer devido, em parte, à falta de ofertas disponíveis nas IES para estudantes com DID, segundo Bruce (2012), no entanto é a perpetuação de obstáculos sistêmicos e institucionais que tem levado a estes estudantes não prosseguirem os seus estudos. De acordo com o mesmo autor, os principais obstáculos incluem (i) os critérios de admissão padronizados com base no desempenho escolar, o que significa que os estudantes com DID não reúnem as condições necessárias ao concurso de acesso ao ES; (ii) a falta de disponibilização de suportes apropriados, isto porque os apoios individualizados raramente são oferecidos no ES; (iii) as atitudes, i.e., os agentes educativos julgarem que o ES é destinado apenas aos melhores estudantes e aos mais “brilhantes”. Em consonância, Uditsky e Hughson (2008) mencionam a existência da percepção de que as universidades são instituições projetadas para aceitar apenas os mais brilhantes e os melhores, o que tem levado à rejeição dos estudantes com DID serem bem-vindos e participantes plenos na vida universitária.

Por outro lado, para os mesmos autores parece que a sociedade tem questionado, a título de obstáculo, a educação de pessoas com DID no ES nos seguintes termos:

Como a educação no ES de pessoas com DID pode ser bem-sucedida quando a sua inclusão nos outros níveis de ensino continua a ser uma preocupação constante e com tanto por fazer?

Na percepção de Uditsky e Hughson (2008) permanece o equívoco de que o progresso precisa de ser feito de forma incremental, em vez de “saltar à frente”, i.e., que a educação no ES de pessoas com DID só será considerada viável após a educação inclusiva estar “perfeitamente” implementada nos outros níveis de ensino. Esta aceção traduziu-se na suposição de que a educação no ES de pessoas com DID não é realista e, provavelmente, não terá sucesso, o que constituirá um entrave à sua implementação.

Os obstáculos experienciados por esta população poderão ser mitigados através de políticas que incluam o acesso ao ES (e.g., Simões, 2016; WHO, 2011), financiamento (e.g., O'Brien & Bonati, 2019; WHO, 2011). Porém, na perspetiva de O'Brien e Bonati (2019), as políticas podem significar pouco, pois abordam que, na verdade, será a ação coletiva a marcar a mudança tão necessária em prol de um direito humano que é a educação no ES de pessoas com DID.

Para o acesso e a participação de pessoas com DID no ES

Na perspetiva de Jones et al. (2015), a criação de programas educativos contribuirá para romper os obstáculos impeditivos de uma experiência autêntica e inclusiva no ES de pessoas com DID. Para os mesmos autores, as IES devem contemplar a diversidade intelectual da mesma forma que abarcam a diversidade cultural, religiosa e outros tipos de diversidade.

Portanto, contribuir para o aumento da diversidade intelectual nos *campus* universitários significa abrir as portas das IES a estudantes com DID, com apoio assegurado, para ajudá-los a prosperar académica e socialmente (Jones et al, 2015; Lewis; 2017).

Participação e inclusão

O termo inclusão é cada vez mais dúbio dado que é frequentemente associado a políticas e iniciativas, tornando difícil assegurar a clareza quanto às práticas que são alvo de discussão ou implementação (Uditsky & Hughson, 2012).

De acordo com Jones et al. (2015), o termo inclusão depende das perspetivas individuais, indo além da benevolência, dos interesses clínicos/médicos ou da indiferença perante as

atitudes e percepção das capacidades das pessoas. Portanto, diferentes indivíduos (nos mesmos ou em contextos distintos) podem perceber a inclusão de forma diferente, daí a sua definição não ser única, nem consensual.

Em consonância com os autores supracitados, perspectiva-se a inclusão no sentido de pertencer a uma comunidade, ter acesso a oportunidades, ser livre para escolher o próprio caminho de vida, estar ativamente envolvido com e ao lado dos outros e ser valorizado pelo que traz para a interação.

Contudo, perante a ambiguidade face à noção de inclusão, decidiu-se optar, no presente estudo, pela predominância do termo *participação*, em que para o seu propósito, a perspectiva adotada para este conceito é coerente com a referência de Ainscow et al. (2006, p. 24):

“Participation is about being with and collaborating with others. It implies active engagement and an involvement in making decisions. It involves the recognition and valuing of a variety of identities, so that people are accepted for who they are”.

Portanto, no âmbito do presente estudo, a noção adotada de *participação* compreende *aceitação, pertença, integração, envolvimento, envolvimento no processo de tomada de decisões, interação, colaboração*.

Acesso e participação (bem-sucedida) de pessoas com DID no ES

O estudo de Lewis (2017) veio contribuir com uma sugestão de resposta à questão abordada no estudo de Uditsky e Hughson (2008) sobre como viabilizar a educação inclusiva no ES (se ela ainda não está plena nos outros níveis de ensino). Então, a sugestão emerge a partir da proposta de uma fórmula. Lewis (2017) menciona que, ao se considerar o acesso ao ES para pessoas com DID, além de se priorizar os seus pontos fortes, também é imperativo a disponibilização de suportes. Por conseguinte, a fórmula proposta para a participação bem-sucedida encontra-se ilustrada na Figura 2.

Figura 2

Fórmula para a participação bem-sucedida no ES de estudantes com DID



Com base na fórmula proposta, depreende-se que os apoios como tutoria e mentoria desempenham um papel significativo a fim de promover um ambiente universitário inclusivo e acessível para pessoas com DID (Lewis, 2017).

Além da importância dos suportes, Jones et al (2015) destacam que as IES serão realmente inclusivas quando: (i) reconhecerem que a diversidade de estudantes requer e inspira a inovação pedagógica e que, por sua vez, a inovação beneficiará todos os estudantes; (ii) valorizarem, genuinamente, as experiências e perspectivas de todos os estudantes; e (iii) respeitarem os estilos de aprendizagem, proporcionando oportunidades para todos os estudantes otimizarem o seu potencial.

1.4. EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: VALOR E BENEFÍCIOS

Estudar no ES é amplamente reconhecido na nossa sociedade como um dos melhores caminhos para uma carreira gratificante. Para Vieira (2018) é sinónimo de uma elevada empregabilidade e de uma potencial ascensão social. Além disso a frequência do ES está associada a benefícios a longo prazo, como um melhor estado de saúde e bem-estar e, ainda, uma maior participação cívica e democrática (McMahon, 2018).

O Ensino Secundário, hoje parte da escolaridade obrigatória, transformou-se numa base mínima e, por conseguinte, será com o prosseguimento de estudos no Ensino Superior que se atingirá o nível geral de cultura, qualificação e preparação técnica da população, conforme refere Queiró (2017). Segundo o autor, as diferenças e o contraste entre o Ensino Superior e o Secundário são múltiplas, visto que o Ensino Superior é o primeiro nível de ensino em que os estudantes são já adultos a caminho da plena autonomia pessoal e intelectual. E portanto, não há dúvida para Queiró (2017) de que o Ensino Superior é um dos poucos mecanismos de efetiva mobilidade social e económica, de promoção de oportunidades e, portanto, de redução das desigualdades.

Beschen (2018) desenvolveu um trabalho com o propósito de mostrar o valor provido pelo ES e, em particular, a sua importância para pessoas com DID, por meio de duas dimensões distintas:

- a primeira dimensão enfoca o valor instrumental do ES, na sua relação com empregabilidade e nível salarial.
- a segunda dimensão abrange o valor intrínseco da experiência de frequentar uma IES.

No que concerne à primeira dimensão, segundo o autor, as evidências relativas à importância e ao valor da educação, ao nível do ES, podem ser identificadas através da discrepância verificada com a taxa de emprego e o nível salarial entre as pessoas que frequentaram o ES e aquelas que não frequentaram qualquer forma de educação neste nível de ensino. A oportunidade de frequentar o ES torna-se imprescindível para as pessoas com deficiência, visto que os trabalhadores com formação universitária têm uma taxa de desemprego mais baixa do que aqueles que não têm. Além disso, as pessoas com formação universitária tendem a ganhar salários que são comprovadamente mais altos do que aqueles que não têm (e.g., aqueles com um diploma de licenciatura tendem a receber um nível salarial mais elevado do que aqueles com apenas o ensino secundário). Mesmo quando as pessoas com deficiência conseguem obter um emprego, a falta de oportunidades educativas no ES limita o seu nível salarial (Beschen, 2018).

O valor do ES também pode ser visto claramente nas áreas que contribuem para o valor intrínseco da vida fora do emprego. A própria experiência do ES ao se assumir maiores responsabilidades, contribui para um senso de individualidade que é um passo importante na evolução para a idade adulta jovem.

O ES oferece aos estudantes a oportunidade de explorar objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos e de acordo com Beschen (2018), não está claro se existe alguma outra instituição que ofereça oportunidades como essas da mesma forma.

O senso de responsabilidade pessoal proporcionado aos estudantes nas IES é significativo, no sentido de proporcionar oportunidades em que corram riscos e cometam erros, mas num ambiente seguro, onde possam aprender com esses erros.

A independência e a autodeterminação são aspectos vitais da vida adulta, e a educação ao nível do ES, é uma forma eficaz de adquirir esses atributos. Ao limitar a oportunidade de pessoas com DID frequentarem tais instituições, limita-se a sua capacidade de realizar p

seu próprio potencial e sufoca-se a sua capacidade de procurar efetivamente os seus próprios objetivos (Beschen, 2018).

Tem vindo a aumentar a literatura que documenta os benefícios da educação, ao nível do ES, dos estudantes com DID, tanto para os próprios como para a comunidade académica (Wintle, 2015). A inclusão na universidade desta população, conforme refere O'Rourke (2011) é uma experiência de aprendizagem para todos as pessoas envolvidas no processo.

1.4.1. PRINCIPAIS BENEFÍCIOS PARA OS ESTUDANTES COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A participação no ES pode levar a resultados positivos em vários domínios da vida das pessoas com DID conforme as evidências demonstradas pela literatura científica (e.g., Butler et al., 2016; Harrison et al., 2019; Kleinert et al., 2012; O'Rourke, 2011; Wintle, 2012).

A investigação de Lynch e Getzel (2013) veio salientar que os estudantes com DID, por terem frequentado o ES, conseguiram obter ganhos no âmbito académico, pessoal, social e profissional. Com base nestes níveis, são abordadas as perspetivas de outros autores sobre os benefícios resultantes para as pessoas com DID pela sua frequência do ES, os quais encontram-se apresentados no Quadro 3 de forma sintética e, posteriormente, a sua descrição.

Quadro 3

Benefícios obtidos por estudantes com DID pela participação na vida universitária (e.g.)

Níveis	Benefícios obtidos pelos estudantes com DID (e.g)
Nível acadêmico	Melhoria das competências acadêmicas, no que diz respeito à leitura, escrita, compreensão e linguagem (Hughson & Uditsky, 2019; Lynch & Getzel, 2013; O'Rourke, 2011; Weinkauff, 2002); melhoria das competências de comunicação (Lynch & Getzel, 2013).
Nível social	Aumento de redes sociais (Causton-Theoharis et al., 2009; Grigal & Hart, 2010); formação de relações e de amizades ao longo e além do curso (Butler et al., 2016; Hughson & Uditsky, 2019, O'Rourke, 2011); estatuto social (Weinkauff, 2002); melhoria do grau de satisfação com a vida social (Papay et al., 2017).
Nível pessoal	Melhoria de competências relativas à: autodeterminação, autoconfiança, autoestima, autodefesa, independência, autonomia (Beschén, 2018; Butler et al. 2016; Hart et al., 2010; Hughson & Uditsky, 2019; Lynch & Getzel, 2013; Weinkauff, 2002).
Nível profissional	Melhoria das competências profissionais (Lynch & Getzel, 2013; Weinkauff, 2002); melhoria da empregabilidade e da obtenção de empregos com melhores condições (Butler et al, 2016; Hughson & Uditsky, 2019; Migliore et al., 2009; Papay et al., 2017), maior vencimento salarial (Hendrickson et al., 2015; Migliore et al., 2009). Menor intensidade de apoio no emprego e sua manutenção por um período mais alargado (Hughson et al., 2005; Uditsky & Hughson, 2008).

Benefícios no âmbito acadêmico

O estudo de Weinkauff (2002) enumera vários benefícios provenientes da participação de estudantes com DID no ES, entre os quais a melhoria das competências acadêmicas no que diz respeito à leitura, escrita, compreensão e linguagem, através da participação do estudante no curso aliado ao tempo de estudo. No entanto, este autor salienta que o grau da melhoria é individual e, portanto, variável, visto que depende da quantidade de trabalho que cada estudante com DID realiza e do tempo despendido. Na mesma linha de ideias, Lynch e Getzel (2013) referem que estes estudantes têm demonstrado ganhos em conhecimento específico dos conteúdos do curso; no reconhecimento, significado e ortografia das palavras; nas competências relativas ao estudo, como também em conhecimentos de informática e no desenvolvimento de competências de comunicação.

O'Rourke (2011), com base na participação de uma pessoa com DID numa Unidade Curricular (UC), enquadrada numa investigação realizada pelo próprio, mostrou que a participante expressou melhorias na apresentação final da UC.

Hughson e Uditsky (2019) enumeram, quanto a este nível, como benefícios a aprendizagem, o conhecimento e as competências adquiridas através da participação plena na UC, nos estágios, nas saídas de campo, nos trabalhos de laboratório, com colegas sem deficiência. De acordo com os autores, a imersão na vida estudantil destas pessoas tem estimulado a aprendizagem ao longo da vida para uma vida inclusiva por meio dos relacionamentos criados.

Benefícios no âmbito social

A participação no ES levou a benefícios aos estudantes com DID no âmbito social como o desenvolvimento de um estatuto social por frequentar uma universidade que é valorizado na nossa sociedade (Weinkauff, 2002); a melhoria do grau de satisfação com a sua vida social (Papay et al., 2017); o aumento das oportunidades de redes sociais (Causton-Theoharis et al., 2009; Grigal & Hart, 2010); a formação de relações e de amizades ao longo e além do curso e a vivência de experiências enriquecedoras que adicionam histórias únicas às suas vidas (Butler et al., 2016; Hughson & Uditsky, 2019, O'Rourke, 2011).

Benefícios no âmbito pessoal

Beschen (2018) questionou os participantes do seu estudo sobre as mudanças que eles observaram nos estudantes com DID após a sua participação em iniciativas universitárias inclusivas, e a maioria mencionou uma maior autoconfiança e autodefesa. Visto que muitos estudantes tiveram sempre os seus pais a defendê-los durante toda a sua vida e, depois o facto de se envolverem no ES, levou a que eles se tornassem capazes de expressar os seus desejos, as suas necessidades e preocupações de uma forma mais eficaz do que antes. Na mesma linha de ideias também Hughson e Uditsky (2019), Lynch e Getzel (2013) e Weinkauff (2002) relatam nos seus estudos o aumento de autoconfiança dos estudantes com DID ao participarem em experiências desafiadoras e interessantes. Estes autores acrescentam, ainda, o sentido de identidade, a melhoria da autoestima por se sentirem aceites pelos colegas.

Aprender com os erros e participar no processo de tomada de decisões quando à procura da solução para os problemas são vistos como parte do processo da participação destes estudantes, daí que, a título exemplificativo, Hart et al. (2010) e Weinkauff (2002) descrevem a melhoria da autodeterminação destes estudantes. Isto porque eles, geralmente, são incentivados a participar nas decisões e a escolher em que é que eles querem se envolver e quanto eles querem se envolver. Além de escolherem o tipo de apoio que gostariam de receber, também escolhem as pessoas que eles querem ver envolvidas no seu processo de participação.

Devido aos conhecimentos adquiridos no ES, são relatadas decisões tomadas, com uma maior ponderação, pelos estudantes com DID face à sua saúde (Butler et al., 2016).

A independência, a tomada de iniciativa (Lynch & Getzel, 2013) e a autonomia são benefícios que derivam dos resultados das opções tomadas pelos estudantes com DID, com responsabilidade, no meio académico.

Portanto, de acordo com Weinkauff (2002), os estudantes universitários com DID têm dado provas de que alcançam metas cujas nunca pensaram ser possíveis, tanto os seus pais como outras pessoas.

Benefícios no âmbito profissional

As pessoas com DID que participam em iniciativas educativas além de melhorarem as competências relacionadas com o domínio profissional (Lynch & Getzel, 2013; Weinkauff, 2002), acabam por conseguir uma melhoria da empregabilidade e a obtenção de empregos com melhores condições conforme é relatado na literatura por vários autores, como Butler et al. (2016), Hughson e Uditsky (2019), Migliore et al. (2009) Papay et al. (2017). Segundo os resultados do estudo dos últimos autores, as pessoas com DID que frequentaram o ES, conseguiram obter um emprego, a uma proporção de três vezes mais do que as que não frequentaram.

Neste nível também se encontram incluídos os benefícios económicos uma vez que estão relacionados com a obtenção de um emprego. De acordo com Hendrickson et al. (2015) as pessoas com DID que frequentaram o ES têm melhores resultados económicos do que aqueles que não o fizeram, no sentido de obterem um maior vencimento salarial (Migliore et al., 2009).

Hughson et al. (2005) e Uditsky e Hughson (2008) relevam a importância dos programas inclusivos, interrelacionando-o com os benefícios obtidos pelas pessoas com DID no sentido de estas pessoas encontrarem melhores empregos da sua preferência e com melhores salários, como também de requererem uma menor intensidade de apoio no emprego, além de o manterem por um período mais longo.

1.4.2. PRINCIPAIS BENEFÍCIOS PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A COMUNIDADE ACADÉMICA

O estudo de Causton-Theoharis et al. (2009) sobre os benefícios encontrados com um programa inclusivo acessível a pessoas com DID veio revelar, por meio de entrevistas realizadas a professores, estudantes e funcionários da IES, resultados que evidenciam a mudança de atitudes da parte da comunidade académica perante os estudantes com DID.

As universidades ao oferecerem programas acessíveis a pessoas com DID estão a possibilitar que os estudantes desenvolvam amizades e possam disponibilizar apoio para os estudantes com DID.

Outros estudos apresentam evidências da influência positiva que os programas inclusivos têm nas estruturas institucionais e no corpo docente, não docente e discente. Alguns docentes expressam gratidão por aprenderem como ser melhores profissionais, enquanto alguns observam o valor da criação de amizades duradouras (Uditsky & Hughson, 2012), além de enriquecer as experiências de aprendizagem para todos na sala de aula (Uditsky & Hughson, 2008). O estudo de O'Rourke (2011) relata que os estudantes mentores desenvolveram um sentido mais real sobre como a inclusão pode ser e, mais especificamente, o que é um relacionamento com uma pessoa com DID no ambiente acadêmico.

Em suma, além dos benefícios para os próprios estudantes com DID, a literatura científica também apresenta evidências de benefícios para a comunidade acadêmica e a sociedade, como a melhoria da qualidade da docência universitária (Gasset & Herrero, 2016); a criação de amizades entre estudantes com e sem DID (Uditsky & Hughson, 2012); uma maior valorização e tolerância pela diversidade (Kleinert et al., 2012; O'Connor et al., 2012); mudança na visão sobre as capacidades de pessoas com DID (Martin et al., 2013), entre outros.

2. PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: DESTINATÁRIOS, EVOLUÇÃO E COMPONENTES

O segundo capítulo expõe os contributos da literatura científica sobre os principais destinatários, o percurso evolutivo e as principais componentes de programas universitários acessíveis a pessoas com DID.

2.1. PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: OS DESTINATÁRIOS

As pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas (DID) são os principais destinatários destes programas visto que não têm conseguido, de forma alguma, aceder ao Ensino Superior, não sendo titulares de habilitação nos termos aplicáveis aos regimes geral e especial.

O termo “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas” consiste numa terminologia que veio, em Portugal, tentar substituir “deficiência mental/intelectual”, pelo reconhecimento de o indivíduo poder assumir o papel que dele é esperado pelos valores socioculturais vigentes, desde que tenha os apoios apropriados (Santos & Morato, 2012).

No presente estudo, adotou-se o termo “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas” (que envolve um amplo conjunto de rótulos, condições ou diagnósticos), em que uma pessoa tem uma deficiência originada antes dos 22 anos e esta deficiência é caracterizada por limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo de acordo com a definição da *American Association on Intellectual and Development Disabilities* (AAIDD) que surge como uma das mais utilizadas:

“Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behaviour, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 22” ([American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2021].

Assim, utiliza-se as expressões “pessoas com *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas*” ou “pessoas com DID” no presente estudo. Porém, estas expressões são alusivas a pessoas com “Capacidades Não Reconhecidas” (Falvey et al., 2011, p. 8), pois, na verdade, todas as pessoas têm limitações.

Salienta-se a importância da dispensa do uso de “etiquetas diagnósticas” porque tais categorizações contribuíram (e ainda contribuem) para a estigmatização de pessoas

(Mosoff et al., 2009), além de serem irrelevantes para a consecução de resultados de aprendizagem no ES. Daí a necessidade de evidenciar, através de iniciativas educativas que é possível a participação destas pessoas no ES.

Segundo Lewis (2017), a deficiência é uma experiência rica de vida, é algo que tem o potencial de criar impacto na vida de uma pessoa de forma positiva e desafiadora. Como tal, esta não deve ser simplesmente classificada como déficit ou limitação, optando o mesmo autor por definir deficiência como *necessary creativity* (Lewis, 2017, p. 21). visto que, independentemente de como se manifestar, requer uma abordagem criativa da vida.

2.2. PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: SENTIDOS

Com base nas pesquisas efetuadas, constata-se que não existe um “acordo universal” para designar ou enquadrar a educação no ES de estudantes com DID e/ou para descrever as ofertas educativas, no ES, destinadas a estes estudantes que de outra forma não teriam acesso a uma experiência na universidade.

Portanto vários termos têm vindo a ser utilizados nesta matéria (Uditsky & Hughson, 2008). Os termos mais frequentemente usados na literatura internacional incluem:

- 📖 *Post-secondary programs* (Neubert et al., 2001);
- 📖 *PSE programs* (Hart et al., 2006);
- 📖 *IPSE - Inclusive postsecondary education* (Uditsky & Hughson, 2012);
- 📖 *PSE - Postsecondary Education* (Plotner & Marshal, 2015);
- 📖 *inclusive PSE programmes* (Rillotta et al., 2018).

O termo *Postsecondary Education* (PSE) “refers to educational opportunities after high school and includes technical schools as well as colleges and universities” (Plotner e Marshal, 2015, p. 58). Os estudos de Thoma et al. (2011) e Thoma (2013) perspetivam que o termo PSE, utilizado nos EUA, é muito genérico face a uma série de programas com componentes tão distintas, no entanto, tornam claro que os estudantes são expostos a oportunidades que não eram típicas de outras ofertas pós-escolares.

Por sua vez, ***Inclusive postsecondary education*** (IPSE) é um termo relativamente novo no quadro concetual do ES (Bruce, 2012). Esta noção encontra-se relacionada com a Educação, neste nível de ensino, de pessoas com DID, com maior prevalência na literatura canadense.

Embora este conceito pareça enquadrar-se no termo *Postsecondary Education*, no entanto distingue-se de uma ampla oferta de atividades visto que envolve um conjunto específico

de práticas baseadas no princípio do acesso à educação, destinadas a pessoas com DID, ao lado de estudantes sem DID (Mosoff et al., 2009).

Portanto, a PSE tanto engloba atividades destinadas somente a estudantes com DID, como também poderá nomear atividades destinadas a estudantes com e sem DID. Daí que a adição da palavra ***inclusive*** parece ter emergido para destacar a não segregação dos estudantes com DID.

O termo *program (programme)* parece ter surgido como sinónimo de um curso destinado a estudantes com deficiência, principalmente com DID, que não conseguem, de forma alguma, ter acesso ao ES. Esta expressão encontra-se também na designação de cursos acessíveis a estudantes com DID como o programa *Vocational Diploma Program for People with Intellectual Disabilities* (Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016)].

Considerando o propósito do presente estudo, importa salientar o termo “programa inclusivo” como referência a um curso em que este providencia apoios e serviços individualizados para a inclusão académica e social de estudantes com DID em Unidades Curriculares existentes nas IES, ao lado dos seus pares, sem deficiência (Bruce, 2012; Harrison et al., 2019; Mosoff et al., 2009; Weinkauff, 2002), em atividades extracurriculares e em outros aspetos do ES (Harrison et al., 2019).

2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PERCURSO EVOLUTIVO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

No passado, o diagnóstico relacionado com as DID impediu muitas pessoas de acederem à Educação no ES. Todavia, uma mudança transformacional começou a ocorrer a partir da década de 70 através de esforços envidados por vários intervenientes, principalmente por famílias, a par da criação de políticas (Harrison et al., 2019).

Os programas acessíveis a estudantes com DID em IES apresentam uma longa história em alguns países, como os EUA e o Canadá, que foram os pioneiros, conforme apresentado seguidamente.

EUA como o país pioneiro na oferta de oportunidades educativas no ES para pessoas com DID

Os programas de estudos no ES para estudantes com DID já existem nos EUA desde a década de 70, em resposta a vários movimentos sociais dinamizados por famílias, professores e investigadores que almejavam a continuidade de estudos após o ensino secundário (Neubert et al.; 2001; Papay & Griffin, 2013).

Entretanto, na década de 90 foi notável uma expansão da procura e da oferta deste tipo de programas devido, essencialmente, a mudanças relativas a políticas educativas e ao aumento das expectativas em relação a estes estudantes (Neubert et al., 2001). Desde essa época que as oportunidades educativas no ES para pessoas com DID têm vindo a aumentar nos últimos anos.

Segundo Weir et al. (2013), a maioria das opções oferecidas pelas IES dos EUA foram desenvolvidas como uma resposta às necessidades locais, não havendo neste país, até ao ano de 2008, qualquer orientação do governo em relação a estes programas. As mesmas autoras mencionaram que estes programas eram frequentemente desenvolvidos de forma isolada por cada IES, resultando tanto em estruturas de programas como em práticas muito variadas e distintas entre si, no mesmo país. Uma pesquisa realizada em 2009, nos EUA, de amplitude nacional, já tinha confirmado esta variação entre os programas existentes no ES para pessoas com DID (Grigal et al., 2012b).

A aprovação da *Lei de Oportunidades do Ensino Superior* (HEOA), legislação datada de 2008, veio apresentar a definição de um programa pós-secundário e de transição abrangente para estudantes com DID e, ainda, fornecer orientações sobre as componentes que devem constituir um programa para estes estudantes serem elegíveis, além das formas de apoios governamentais para estes e para o desenvolvimento de programas (Grigal et al., 2012d).

Assim, os avanços nesta área começaram a criar impacto na forma como os programas estavam a ser desenvolvidos, implementados e avaliados, permitindo aferir padrões e práticas comuns que, por sua vez, deram origem a um instrumento que foi criado para este fim, designado *Think College Standards for Inclusive Higher Education (TC Standards)*, pela *Think College*. Portanto, a *Think College*, do Instituto para a Inclusão Comunitária da Universidade de Massachusetts, desenvolveu, em 2011, uma estrutura conceitual designada *Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education* (Grigal et al., 2012c), (doravante abreviado para *TC Standards*), baseada em padrões que visaram contribuir para a criação, expansão ou melhoria da qualidade de programas educativos, no ES, para pessoas com DID.

Canadá como o país pioneiro na oferta de oportunidades educativas no ES para pessoas com DID ao lado de estudantes sem deficiência

O Canadá foi um país pioneiro na oferta de oportunidades educativas no ES para estudantes que de outra forma não teriam acesso a uma experiência na universidade

através de esforços colaborativos de famílias, IES e organizações sem fins lucrativos (Bruce, 2012).

Assim, em 1987 foi criado o primeiro programa chamado *On campus*, na Universidade de Alberta, que possibilitou o acesso e a frequência de Unidades Curriculares de pessoas com DID ao lado dos estudantes sem deficiência (Hughson et al., 2005). Esta oportunidade levou Weinkauff (2002) a mencionar que se estava a criar um novo paradigma face à educação no ES para os estudantes com DID. Daí que este país se tenha distinguido pelo facto de os programas oferecidos não serem segregados.

Portanto, já há mais de trinta anos, no Canadá, que pessoas com DID foram incluídas, com sucesso, na universidade, frequentando as aulas e seguindo programas de estudo com os seus colegas sem DID, participando em UC (e.g., Antropologia, Arqueologia, Sociologia, Zoologia), em atividades desportivas e culturais, em estágios (Uditsky & Hughson, 2008).

O programa *On campus* constituiu-se um exemplo de modelo que contribuiu (e continua a contribuir) para o desenvolvimento de programas similares em outros países, como a Austrália e a Finlândia (Gasset, 2012).

O contexto europeu quanto à oferta de programas universitários acessíveis a pessoas com DID

Relativamente ao contexto europeu, os programas universitários pioneiros, por país, acessíveis a pessoas com DID, encontram-se enumerados no Quadro 4.

Quadro 4

Programas universitários, acessíveis a pessoas com DID, existentes no contexto europeu

Ano	Designação original do programa	Designação original da IES	País	Referências
2004	<i>Formación para la Inclusión laboral (Promotor)</i>	<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>	Espanha	Gasset (2012), Judge e Gasset (2015), Gasset e Herrero (2016), Martin et al., (2013)
2005	<i>Certificate in Contemporary Living</i>	<i>Trinity College Dublin</i>	Irlanda	O'Brien et al. (2009), Kubiak (2015)
2007	<i>Vocational diploma programme</i>	<i>University of Iceland's School of Education</i>	Islândia	Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016), Björnsdóttir (2017)
2018	<i>Literacia Digital para o Mercado de Trabalho</i>	<i>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém</i>	Portugal	Barbas et al. (2019)

Pela leitura do Quadro 4, constata-se que Espanha, no ano 2004, com o Programa *Promotor*, foi o primeiro país europeu a oferecer um programa universitário, acessível a pessoas com DID; seguindo-se a Irlanda, em 2005; e posteriormente, no ano 2007, a

Islândia. Em Portugal, no ano letivo de 2018-2019 emergiu um programa que foi apresentado como uma réplica do modelo a funcionar na Universidade Autónoma de Madrid (Barbas et al., 2019).

A Figura 3 mostra um panorama geral com a localização, por país, onde existem IES com ofertas de programas universitários acessíveis a pessoas com DID.

Figura 3

Localização, por país, de ofertas de programas universitários acessíveis a pessoas com DID



Com base na Figura 3, é notável que existem outros países, além dos supracitados, com IES a promover programas universitários acessíveis a pessoas com DID.

Outros países com ofertas de programas universitários acessíveis a pessoas com DID

Outros países surgem mencionados na literatura científica, com IES que oferecem programas acessíveis a pessoas com DID, como Israel, através da *Bar-Ilan University*

(Lifshitz et al., 2018); ou Chile, através da *Universidad Central de Chile*, *Universidad de Los Lagos* e *Universidad Andrés Bello* (Cabezas & Flórez, 2015).

Além da revisão de literatura, através de pesquisas efetuadas na Internet, ainda foram apurados outros países com universidades com este tipo de ofertas como a Argentina (e.g., *Universidad Torcuato Di Tella*), a Colômbia (e.g., *Universidad del Rosario*), o México (e.g., *Universidad Iberoamericana*).

A Figura 3 trata-se de uma “figura em aberto” construída pela Investigadora-doutoranda, dado que, porventura, existirão mais países que, à data, estejam a delinear o desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID; a julgar por projetos internacionais que se encontram em ação nesta área.

2.4. MODELOS E COMPONENTES DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A literatura científica (e.g. Hart et al., 2006; Neubert et al., 2001) revela tentativas de criação de uma categorização geral no sentido de descrever, categorizar e detalhar as componentes de programas universitários para estudantes com DID.

2.4.1. MODELOS DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A revisão de literatura efetuada por Neubert et al. (2001), que implicou a revisão de 27 trabalhos publicados durante três décadas e o estudo de Hart et al. (2006), convergem os elementos provenientes da caracterização de programas em três categorias gerais ou modelos, com base no nível de integração dos estudantes com DID na comunidade académica e o foco do programa: (i) segregado; (ii) híbrido; e (iii) Inclusivo. De acordo com estas categorias gerais serão apresentadas, seguidamente, as respetivas especificidades.

Modelo segregado

Os estudantes participam em aulas destinadas a estudantes com DID, em atividades sociais e experiências no contexto de trabalho, dentro ou fora da IES (Hart et al., 2006). A Universidade *George Mason* (Virgínia, EUA) é uma das IES que apresenta um programa segregado.

Modelo híbrido

Em programas híbridos (ou mistos), os estudantes com DID participam em aulas projetadas apenas para eles, bem como participam em algumas aulas com estudantes sem deficiência, em atividades sociais e experiências no contexto de trabalho (Hart et al., 2006;

Kelley & Westling, 2013). *Trinity College* da Universidade de Dublin, na Irlanda, oferece um programa híbrido.

Modelo Inclusivo

Os estudantes participam em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa da IES, ao lado dos colegas sem deficiência e recebem apoios individualizados. Este modelo é centrado principalmente no estudante, pois envolve a identificação dos seus pontos fortes e interesses, além de identificar os apoios necessários (Hart et al., 2006; Kelley & Westling, 2013; Neubert et al., 2001).

A Universidade de Alberta, no Canadá, e a Universidade *Flinders*, na Austrália, são exemplos de IES que oferecem programas inclusivos.

Ainda há um tipo de programas designados por *programas de inscrição dupla* (Hart et al., 2006), em que os estudantes permanecem matriculados no ensino secundário, frequentando disciplinas deste nível de ensino e participando em atividades no contexto universitário.

Os três modelos – segregado, híbrido e inclusivo - foram amplamente utilizados para categorizar programas universitários destinados a estudantes com DID, no entanto, na perspectiva de Thoma (2013) têm vindo a perder a sua capacidade de diferenciar claramente os programas.

Pelo contrário, há autores, como Baker et al. (2018) e O'Brien e Bonati (2019) que continuam a sugerir a seleção de um modelo para o programa como um dos primeiros passos para a operacionalização de um programa. Este conselho parece ter a sua relevância no sentido de nortear a equipa de desenvolvimento de um programa. No presente estudo, poder-se afirmar que, logo no início, esta categorização facilitou o processo de pesquisa e também nos conduziu a uma melhor compreensão do tipo de ofertas educativas existentes no ES para estes estudantes.

Apesar de, no presente estudo, não se planear seguir estritamente um determinado modelo, crê-se que poderá ajudar a situar, essencialmente, as componentes que importa alinhar na etapa a seguir à revisão da literatura, i.e., o desenvolvimento do Programa Piloto.

Devido à complexidade dos programas, as categorias / os modelos separado, híbrido e inclusivo, por si só, não descrevem a essência de um programa, portanto, para Thoma (2013), importa a descrição de componentes para a compreensão dos objetivos e da missão dos programas.

Com base numa taxonomia construída para o efeito, o estudo de McEathron et al. (2015) oferece uma “lente” distinta para categorizar e enquadrar os programas. Por sua vez, os trabalhos desenvolvidos pela *Think College* (2011) também têm contribuído para o enquadramento de programas universitários destinados a pessoas com DID.

2.4.2. PRINCIPAIS COMPONENTES DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Os programas universitários acessíveis a pessoas com DID diferem muito entre si, o que tem revelado uma diversidade de características (e.g., Grigal et al., 2012a).

Alguns estudos desenvolvidos nesta área têm contribuído para a caracterização destes programas, entre os quais se encontram a taxonomia proposta por McEathron et al. (2015) e os padrões da *Think College* (Grigal et al., 2012c; National Coordinating Center, 2020). A taxonomia inclui quatro domínios principais - organizacional, admissão, suportes e pedagógico – e, por sua vez, os padrões associados à estrutura de um programa abrangem o acesso académico, a autodeterminação, a vida no campus e o emprego.

Tomando como referência os estudos supracitados e, ainda, outros instrumentos produzidos pela *Think College* que envolve a caracterização de programas (e.g., Grigal et al., 2019), contextualizou-se, de um modo geral, as principais componentes de um programa e, posteriormente, na parte empírica do presente estudo, serão aprofundados elementos específicos com base na sua identificação a partir de estudos sobre a descrição de programas a funcionar em IES.

Componentes gerais

A duração do programa é variável, podendo contemplar um ano, dois anos, quatro anos, etc. A certificação pode ser específica do programa ou da IES.

O financiamento do programa tanto pode ser efetuado interna como externamente ou até de ambas as formas.

Componentes relacionadas com a admissão

As condições de seleção e admissão são alternativas e definidas tendo em consideração aos destinatários do programa.

Componentes académicas

A componente académica pode ser disposta em duas categorias - inclusiva e específica. A componente inclusiva abarca UC frequentadas por estudantes com DID e estudantes sem DID.

A componente específica é composta por UC projetadas e oferecidas apenas a estudantes com DID, com foco em tópicos que envolvem várias dimensões como as componentes sociais, para uma vida independente e do emprego.

Com base na quantidade de tempo que os estudantes passam em aulas das componentes inclusivas e específicas, poder-se-á averiguar a integração do programa face à oferta da IES (quantidade de UC da IES no programa) ou o grau de inclusão académica em programas.

Componentes relacionadas com o emprego

As experiências em contexto de trabalho podem assumir variadas formas, desde estágios a projetos, de índole curricular ou extracurricular, com duração variável, além de poderem ou não ser remuneradas.

Componentes sociais

A vida no campus é uma componente que tanto pode incluir atividades extracurriculares da IES, como UC específicas.

Componentes para uma Vida Independente

A promoção para uma Vida Independente pode ser desenvolvida nos contextos naturais de um *campus* através do alojamento na IES, em UC específicas, em outras atividades.

Componentes relativas ao sistema de apoios

O desenvolvimento de um sistema de apoios é crucial para qualquer programa.

Os apoios podem ser dirigidos aos (i) estudantes do programa; (ii) aos colegas mentores; (iii) ao corpo docente.

Os estudantes do programa podem receber apoio do programa (apoios baseados no programa) e/ou dos serviços de apoio da IES. Os estudantes podem receber apoios da equipa do programa, do corpo docente, de mentores e de outras pessoas (e.g., apoio de organizações / outras instituições, apoio familiar).

Importa destacar que a componente académica inclusiva não é mesmo possível sem o apoio da equipa do programa a fim de facilitar a inclusão e a aprendizagem dos estudantes nas Unidades Curriculares que frequentam com estudantes sem DID, como também para apoiar os mentores e o corpo docente (Greenholtz et al., 2013).

3. DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

O terceiro capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID. Este processo envolve o desenho, a implementação e a avaliação dos respectivos programas. Os desafios e as implicações apontados na literatura envolvem aspetos que devem ser considerados em todas as fases do processo de desenvolvimento de um novo programa.

3.1. OPERACIONALIZAÇÃO DE UM ENSINO SUPERIOR ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

De acordo com as especialistas O'Brien e Bonati (2019), apesar da inclusão de estudantes com DID no ES enquadrar-se no contexto da CDPD, para esse processo ser viável importa uma ação direcionada envolvendo vários elementos fundamentais como políticas, financiamento, infraestrutura universitária, pedagogia.

O Quadro 5, adaptado de O'Brien e Bonati (2019), apresenta os elementos fundamentais e as condições operacionais expectantes para um ES acessível a pessoas com DID.

Quadro 5

Elementos para a operacionalização de um ES acessível a pessoas com DID

Elementos para a operacionalização de um ES acessível a pessoas com DID	
I) Modelo	▪ O curso ancora-se no modelo concetual da inclusão plena dos estudantes com DID.
II) Financiamento	▪ O financiamento é garantido pelos órgãos do governo.
III) Políticas de admissão	▪ O processo de admissão é independente da determinação da nota de candidatura pelo regime geral de acesso ao ES, como também de outros concursos (como o concurso +23).
IV) Normas e regulamentos de acreditação	▪ A IES apoia o desenvolvimento do novo curso que visa a inclusão de estudantes com DID na vida universitária.
V) Serviços de apoio	▪ Os estudantes com DID têm acesso a todos os serviços de apoio da IES, incluindo serviços na área da saúde e de tutoria.
VI) DUA e Pedagogia	▪ O corpo docente projeta UC e planeia o processo de ensino-aprendizagem de acordo com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e visa responder à diversidade e às necessidades de todos os estudantes na sala de aula, com base na pedagogia inclusiva.
VII) Políticas quanto ao grau / reconhecimento do curso	▪ O curso é acreditado e reconhecido.

VIII) Políticas quanto à deficiência

- A inclusão de estudantes com DID e as questões relacionadas com a deficiência estão integradas nas políticas e práticas, regras e regulamentos da IES.

Nota. Adaptado de O'Brien e Bonati (2019, p. 10)

Elementos para a operacionalização de um ES acessível a pessoas com DID**Modelo**

O'Brien e Bonati (2019) realçam que o modelo, que serve de base à operacionalização do programa, determina em que medida a experiência na vida universitária dos estudantes com DID se enquadra no princípio subjacente na CDPD no que se refere a uma participação plena. Neste sentido, as autoras alertam que a inclusão "local" encontrada nos modelos segregado e híbrido pode refletir um nível de exclusão, total ou parcial, face ao processo de aprendizagem e de interação com os restantes estudantes. Segundo as autoras, a seleção de um modelo é o primeiro elemento importante para ancorar o programa. Como já referido precedentemente, Neubert et al. (2001) esboçaram três modelos: 1) segregado; 2) híbrido, e 3) inclusão plena.

Financiamento

Geralmente, a frequência do ES é financiada parcialmente pelo governo. O acesso ao ES envolve um conjunto de requisitos que incluem a conclusão da escolaridade obrigatória e a determinação de uma nota para a candidatura no âmbito do regime de acesso ao ES. Todavia, como os estudantes com DID não levam a efeito o mesmo percurso escolar que os restantes estudantes, logo é comum que as iniciativas inclusivas no ES para este grupo sejam dependentes da filantropia e da requisição de donativos. Portanto, as questões sobre o financiamento são determinantes uma vez que se a iniciativa inclusiva não contemplar uma sustentabilidade a longo prazo correrá o risco de ser "única".

Políticas de admissão e acreditação

O terceiro e quarto elementos referem-se ao alinhamento das políticas de admissão e acreditação e admissão das IES com o Artigo 24^a – Educação – da CDPD, que enfatiza a necessidade da inclusão ao nível do ES. Para esse fim, as IES precisam de apoiar o desenvolvimento de cursos que incluam estudantes com DID através de um acesso alternativo.

Serviços de apoio

O quinto elemento está relacionado com a disponibilização, pelas IES, de todos os serviços, tais como o serviço de apoio e a biblioteca, de forma a facilitar aos estudantes com DID o mesmo estatuto dos restantes estudantes.

Pedagogia

Ao invés dos anteriores elementos, o sexto elemento refere-se a todos os estudantes universitários no que respeita a práticas pedagógicas, visando ampliar o que é oferecido para apoiar todos os estudantes para a acessibilidade ao ambiente de aprendizagem.

As oportunidades de desenvolvimento profissional podem ser disponibilizadas ao corpo docente visando a incorporação dos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem, com a oferta de opções quer na concretização de tarefas, quer nos instrumentos de avaliação.

Políticas quanto ao grau/reconhecimento do curso

A frequência de UC de cursos e o reconhecimento que advém da participação no evento de entrega de diplomas representam o sétimo elemento.

Políticas quanto à deficiência

O oitavo e último elemento capta a necessidade de todos os elementos acima documentados se enquadrarem nas políticas e regulamentos da IES, para que os estudantes com DID possam ocupar o seu devido lugar, com o estatuto de estudante universitário, e que tenham acesso a UC de cursos. Portanto, espera-se que a deficiência seja inscrita nos planos estratégicos das IES como parte da sua responsabilidade social.

O'Brien e Bonati (2019) consideram que com os oito elementos presentes (descritos acima), a experiência dos estudantes com DID em ambientes universitários será de total inclusão. Assim, os cursos específicos para estudantes com DID são substituídos por UC selecionadas pelos estudantes, participando nas mesmas aulas que os seus colegas sem DID. A adoção dos princípios do DUA deve permitir-lhes a sua inscrição em UC para obtenção de crédito, e não apenas um certificado de participação.

3.2. PRINCÍPIOS DE DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Os programas inclusivos de educação pós-secundária (*Inclusive PostSecondary Education – IPSE*) – programas *IPSE* – existem há mais de trinta anos em Alberta, Canadá, e desde o início do seu desenvolvimento que são baseados em onze princípios.

Tim Weinkauff (2002) – uma das pessoas que foi pioneira no desenvolvimento de programas inclusivos -, constatou que, ao comparar três programas existentes nas Universidades de Alberta e de Calgary e em Lethbridge Community College-, os princípios de inclusão utilizados no sistema de ensino estavam a ser replicados nos programas *IPSE*. Por isso, desde o seu início, datado em 1987, que estes programas têm vindo a ser guiados por um conjunto de princípios que rege o desenho curricular de programas inclusivos para estudantes com DID no ES (Weinkauff, 2002).

Neste contexto, importa destacar, por meio do Quadro 6, os onze princípios apresentados por Weinkauff (2002), cuja redação foi efetuada, em 1998, com o seu colega Bowman.

Quadro 6

Princípios regentes de programas inclusivos no Ensino Superior para pessoas com DID

Princípios regentes de programas inclusivos no ES
<p>Princípio n.º 1: <u>O programa deve estar disponível para todas as pessoas com DID.</u></p> <p>O processo de seleção dos estudantes não deve incluir critérios de âmbito académico ou físico-motor.</p>
<p>Princípio n.º 2: <u>O programa deve ser totalmente inclusivo e coerente com a experiência de outros estudantes.</u></p> <p>Os estudantes devem ser incluídos nas mesmas experiências académicas e sociais dos outros estudantes.</p>
<p>Princípio n.º 3: <u>Os estudantes devem assumir papéis valorizados socialmente.</u></p> <p>Através da participação nas mesmas atividades e ambientes, com adaptações/acomodações, quando apropriado (para facilitar a sua participação e tornar a sua experiência significativa), os estudantes devem assumir papéis com valor social.</p>
<p>Princípio n.º 4: <u>Os programas devem disponibilizar apoios individualizados a cada estudante.</u></p> <p>A intensidade da frequência e o tipo de apoio dependem de cada estudante. Estes apoios devem ser flexíveis, de modo a poderem sofrer alterações sempre que necessário. O plano de apoios deve ser definido por meio de uma consulta com o estudante, a família e outras pessoas significativas. Este plano pode incluir: (i) estudantes voluntários com a função de dar apoio; (ii) apoio ao nível académico, como revisão e adaptação de textos, revisão dos conteúdos das aulas, conclusão de tarefas com apoio; (iii) apoio ao nível pessoal, como aconselhamento informal sobre resolução de problemas e o processo de tomada de decisão relacionados com qualquer aspeto das suas experiências; (iv) apoio ao nível profissional, como formação e conexão com colegas de trabalho que podem prover apoios em ambientes naturais.</p> <p>Para auxiliar os estudantes a se tornarem parte da experiência universitária, será necessário envolver profissionais – facilitadores – que estarão disponíveis para dar apoio e recrutar estudantes voluntários para apoiarem o estudante. Os facilitadores devem (i) ter formação em Educação; (ii) ser funcionários a tempo integral; (iii) apoiar até três estudantes (com UC diferentes). Os facilitadores são responsáveis por prover apoio de forma a facilitar a aprendizagem do estudante (e.g., transformar um texto académico em um texto com uma linguagem mais simples, preparar resumos, realizar tarefas adaptadas ou outra adaptação/acomodação necessária).</p>

Princípio n.º 5: O programa deve prover apoio a outras pessoas intervenientes.

O programa deve apoiar o corpo docente, os estudantes sem DID, os funcionários, entre outros.

Uma orientação para a filosofia e as práticas do programa deve ser proporcionada para que a pessoa interveniente saiba e possa apoiar a participação e o progresso do estudante.

Também deve haver um apoio contínuo aos estudantes voluntários no sentido de estes terem a oportunidade de procurar conselhos, colocar questões, e se envolverem em discussões relevantes para a participação do estudante apoiado.

Princípio n.º 6: O programa deve incentivar a autodeterminação dos estudantes.

Os objetivos associados à participação em atividades académicas e sociais devem ser orientadas pelas expectativas de cada estudante.

A programação semanal deve ser determinada pelos interesses e desejos de cada estudante.

Os estudantes devem ser convidados a partilhar ou assumir a responsabilidade em moldar a sua participação universitária.

A equipa do programa deve oferecer sugestões ou conselhos sobre esses assuntos.

Princípio n.º 7: O programa deve envolver as famílias.

As famílias devem ser encorajadas a se informarem sobre as experiências do estudante, no sentido de manterem-se informadas sobre o que acontece com seu filho ou filha. As famílias devem ser convidadas a contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento de uma experiência universitária significativa.

Princípio n.º 8: O programa deve perceber e tratar os estudantes como estudantes adultos.

Os estudantes devem ter o direito de se envolver na determinação da sua experiência universitária e o direito a ter acesso e ser incluído em todas as atividades que estiverem disponíveis para outros estudantes.

Os estudantes do programa devem aprender, experimentar e compreender o mundo por meio da sua participação numa IES, o que deve ser visto como uma preparação para a vida adulta na sua comunidade.

Princípio n.º 9: O programa deve perceber as amizades como um resultado da experiência educativa.

Uma parte da experiência deve ser a oportunidade de conhecer e estar com outras pessoas para estabelecer amizades e relações interpessoais.

Princípio n.º 10: O programa é um recurso para o desenvolvimento comunitário.

O programa deve ser um catalisador para a inclusão de pessoas com DID na comunidade.

Princípio n.º 11: O programa deve orientar-se pela diretriz de que a educação não se limita apenas à aprendizagem na sala de aula.

A educação deve ser facilitada por meio de atividades académicas e sociais.

Nota. Adaptado de Weinkauff (2002, p. 32)

3.3. PLANOS ORIENTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Com as pesquisas efetuadas sobre o desenvolvimento de programas para estudantes com DID no ES, foi encontrada uma escassa quantidade de artigos que abordam este tópico.

Esta constatação é congruente com a referência de Francis et al. (2018), a qual alude que o seu artigo aborda uma lacuna existente na literatura sobre programas para estudantes com DID, designadamente a descrição dos procedimentos para o desenvolvimento de um programa em contexto universitário. Conforme referem os mesmos autores, o trabalho disseminado possibilita a utilização das informações, por outras equipas, como uma base para desenvolver um programa.

Assim, através da pesquisa efetuada encontraram-se cinco artigos (Baker et al., 2018; Carroll et al., 2008; Francis et al., 2018; Hines et al., 2016; Papay & Griffin, 2013) que descrevem um conjunto de orientações sobre processos e procedimentos operacionais, visando o desenvolvimento de um programa universitário para estudantes com DID.

Por conseguinte, extraíram-se informações com base nos trabalhos dos autores supracitados e foram estruturados planos que se materializam num conjunto de orientações processuais e procedimentais com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de um programa educativo. Destes planos, os três primeiros (apresentados nas alíneas seguintes) são planos com orientações procedimentais que foram geradas a partir das experiências vivenciadas pelos autores, ao longo da conceção e implementação de vários programas, daí a designação “Plano Geral”; enquanto que os últimos dois planos foram designados de “Plano Especifico” dado que retratam os procedimentos postos em ação durante o processo em que se encontravam a desenvolver um específico programa. Os Planos Gerais e Específicos encontram-se por ordem temporal de publicação respetivamente e são originários dos EUA. A descrição mais pormenorizada destes planos encontra-se no apêndice 24.

Tal como os autores sugerem, estes planos deverão ser usados apenas como um guião, pois devem ser considerados flexíveis de modo a se alinharem com a cultura de cada IES.

3.3.1. PLANOS GERAIS ORIENTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS

Plano geral proposto por Papay e Griffin (2013)

Com base nas suas próprias experiências no desenvolvimento de programas em duas universidades e das experiências oriundas de outros profissionais envolvidos no desenvolvimento ou implementação de programas inclusivos para estudantes com DID nos EUA, Papay e Griffin (2013) organizaram e disseminaram um conjunto de orientações operacionais, referentes a processos e procedimentos, distribuídas por duas fases, que se encontram explícitas, de forma sintética, no Quadro 7.

Quadro 7

Guião de orientação I para o desenvolvimento de programas

Procedimentos orientadores	
Fase 1 – Da intenção à apresentação da proposta do programa	
I) Compreender e documentar a necessidade	<ul style="list-style-type: none"> Recolher e analisar as perceções de pessoas com DID e suas famílias, identificando as suas necessidades.
II) Trabalhar com um grupo diverso	<ul style="list-style-type: none"> Convidar elementos distintos para a composição do grupo, incluindo: <ul style="list-style-type: none"> Membros da IES – do corpo docente e não docente, representante do serviço de apoio a estudantes, estudantes universitários; Pessoas com DID e suas famílias; Representantes de escolas do nível secundário, de organizações de apoio a pessoas com deficiência, de entidades empregadoras.
III) Aprender com outros programas	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisar programas na base de dados da <i>Think College</i>, identificando as suas características e os modelos existentes. Contactar IES, com ofertas educativas para estes estudantes, e fazer uma visita, se possível, com o programa em funcionamento.
IV) Desenvolver uma visão compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> Certificar-se de que os membros do grupo compartilham a mesma visão. Utilizar recursos desenvolvidos pela <i>Think College</i>. Incluir, no grupo, pessoas com DID para garantir que os programas se desenvolvem em consideração às suas necessidades. Enquadrar o programa nas políticas da IES. Certificar-se de que o programa irá beneficiar os estudantes com DID e a IES.
V) Fazer um <i>pitch</i>	<ul style="list-style-type: none"> Selecionar, cuidadosamente, as pessoas a abordar. Certificar-se de que as informações são criadas de acordo com o público-alvo. Aferir as conexões na administração. Incidir nas necessidades / interesses / aspetos únicos da IES. Elaborar um quadro com potenciais benefícios para a IES. Aferir o tipo de IES e os serviços existentes. Apresentar o programa como uma oportunidade para a IES. Integrar as vozes de pessoas com DID e suas famílias, pessoalmente, através de um vídeo ou de uma citação. Prever questões, problemas e dúvidas (e.g., financiamento, processo de admissão, alojamento). Incitar o levantamento de questões que as pessoas podem não querer fazer.
Orientações	
Fase 2 – Da aprovação da proposta à implementação do programa	
VI) Desenvolver a fase prévia ao início do programa	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar o plano de comunicação. Efetuar o processo de admissão. Realizar entrevistas aos estudantes e proceder à sua seleção. Recrutar estudantes mentores.

Nota. Adaptado de Papay e Griffin (2013, p. 112)

Change Model – Plano geral adotado por Hines et al. (2016)

Hines et al. (2016) descrevem o modelo¹ de mudança – *Change Model* –, proposto por John Kotter, aplicado no desenvolvimento de iniciativas inclusivas para estudantes com DID, com base numa experiência implementada na Universidade da Flórida Central. Este modelo emergiu na área da gestão empresarial, todavia começou a ser amplamente aceite e aplicado em variadas áreas.

Com a aplicação deste modelo, Hines et al. (2016) pretendem contribuir para o desenvolvimento de programas e práticas inclusivas para estudantes com DID e a implementação de um processo de mudança, através da prossecução de oito etapas que se encontram apresentadas no Quadro 8, a par das orientações processuais e procedimentais e das questões-chave que servem como guião no que respeita aos procedimentos a tomar em cada etapa.

Quadro 8

Guião de orientação II para o desenvolvimento de programas

Procedimentos orientadores / Questões-chave	
I) ESTABELECEER URGÊNCIA	<ul style="list-style-type: none">▪ Estabelecer um sentido de urgência. <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Urge uma iniciativa inclusiva para estudantes com DID no ES? O que se pode fazer para gerar um sentido de urgência?</i>✓ <i>Qual é a data prevista para a implementação?</i>✓ <i>Quais as datas importantes a definir com antecedência?</i>
II) FORMAR UMA COLIGAÇÃO PODEROSA	<ul style="list-style-type: none">▪ Criar um grupo formado por membros interessados em ser agentes de mudança² com convicção sobre o assunto, capazes de defender as escolhas e responder a questões complexas sobre a inclusão no ES. <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Quem são os parceiros, na área das DID, presentes na comunidade?</i>✓ <i>Quais as áreas da IES que terão um impacto direto com esta mudança? Quem são os stakeholders representantes de cada domínio?</i>
III) CRIAR UMA VISÃO PARA A MUDANÇA	<ul style="list-style-type: none">▪ Garantir a existência de um especialista na área da inclusão para articular o conceito de inclusão e a missão do programa.▪ Identificar um membro do grupo de trabalho (ou fora) para porta-voz da visão de um ES inclusivo e da missão do programa.▪ Decidir como o programa será inclusivo. <ul style="list-style-type: none">✓ <i>Qual é a missão?</i>✓ <i>Quão inclusivo será o programa?</i>✓ <i>Qual é o número máximo de estudantes que é possível apoiar?</i>✓ <i>Como será efetuado o pagamento das propinas?</i>✓ <i>Como será a acreditação?</i>

¹ <https://www.kotterinc.com/8-stEP-process-for-lArding-change/>

Kotter, J. P. (1996). *LArding Change*. Boston: Harvard Business School Press..

² Uma declaração importante na segunda etapa de Kotter é "pedir um compromisso emocional de pessoas-chave." Ele afirma que uma mentalidade do tipo "quero e começa - não apenas tenho de fazer" é necessária, como também um "exército" voluntário bem constituído que tenha velocidade e poder para atuar (Hines et al., 2016).

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Haverá unidades curriculares projetadas especificamente para o programa? Percebendo o impacto que estas unidades curriculares terão sobre a natureza do programa, qual é a sua fundamentação?</i>
IV) COMUNICAR A VISÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicar, com frequência, a visão e a missão com enfoque nas capacidades dos estudantes com DID. ▪ Proporcionar oportunidades para esclarecimento de questões e preocupações.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Como esclarecer as diferenças entre esta iniciativa e outras existentes na comunidade?</i> ✓ <i>Como apoiar o grupo de trabalho ou os membros da comunidade que não tiveram acesso ou sucesso em relação a práticas inclusivas?</i> ✓ <i>Quais os pontos principais a serem incluídos no “elevador pitch” para cada membro do grupo expressar (apresentar um breve resumo da iniciativa) sobre a inclusão no ES?</i> ✓ <i>Como divulgar informações sobre a iniciativa à comunidade, ao corpo docente e não docente, à direção e à equipa reitoral?</i> ✓ <i>Como as pessoas podem expressar as suas preocupações?</i>
V) REMOVER OS OBSTÁCULOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar e minimizar, continuamente, eventuais obstáculos. ▪ Tratar assuntos como o processo de admissão, o processo de registo/inscrição nas unidades curriculares, o alojamento.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Como funcionará o processo de admissão?</i> ✓ <i>Que tipos de alojamento estão disponíveis? Qual será o melhor alojamento para os estudantes?</i> ✓ <i>Existe um sistema de suportes no campus para os estudantes?</i>
VI) CRIAR VITÓRIAS A CURTO PRAZO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer conquistas a alcançar a curto prazo. ▪ Divulgar as vitórias sobre a criação da iniciativa ou atualizações da própria.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Como definir uma “vitória” para esta iniciativa?</i> ✓ <i>Como identificar e reconhecer as vitórias a curto prazo?</i> ✓ <i>Quem será responsável por reconhecer a vitória?</i>
VII) CONSTRUIR NA MUDANÇA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convidar estudantes do ensino secundário e suas famílias a visitar a IES e a conhecer o programa. ▪ Colaborar com as ONG para a promoção de uma vida independente. ▪ Recolher dados sobre o processo da iniciativa. ▪ Estabelecer novas metas com base nos sucessos alcançados.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Disponibiliza-se diferentes formas para (potenciais) estudantes com DID e suas famílias visitarem o campus e conhecerem o programa?</i> ✓ <i>Como gerir as parcerias e o envolvimento da comunidade para obter novas ideias e perspetivas?</i> ✓ <i>Qual o padrão de reunião a manter?</i> ✓ <i>Como avaliar a eficácia sob diversos pontos de vista?</i> ✓ <i>Reflete-se sobre os sucessos e estabelece-se novas metas?</i>
VIII) ANCORAR MUDANÇAS NA CULTURA DA IES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir que a iniciativa esteja em alinhamento com a cultura e políticas institucionais. ▪ Reconhecer, publicamente, os contributos dos membros da coligação, bem como de outras pessoas envolvidas.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>A cultura institucional apoia esta mudança?</i> ✓ <i>A missão está clara?</i> ✓ <i>Qualquer elemento da equipa pode fazer o “discurso do elevador” com fluência?</i> ✓ <i>Aloca-se recursos que permita alcançar os objetivos?</i>

Nota. Adaptado de Hynes et al. (2016)

Plano geral proposto por Baker et al. (2018)

Baker et al. (2018) receberam solicitações frequentes para compartilharem as suas experiências no desenvolvimento de programas, então, avançaram com a redação de um artigo visando fornecer uma estrutura para o desenvolvimento de um programa para pessoas com DID. Esta estrutura baseia-se nas experiências dos autores advindas da implementação de quatro programas em diferentes universidades e regiões nos Estados Unidos da América (EUA). Os autores reconhecem que a estrutura tem um carácter meramente sugestivo, visto que algumas das etapas podem não ter aplicabilidade numa situação específica, como também pode ser necessário adicionar etapas em determinadas situações.

Conforme demonstra o Quadro 9, a estrutura proposta por Baker et al. (2018) é composta por três orientações processuais: I) compreender os fundamentos filosóficos, II) desenho do programa, e III) erguer o programa. Cada uma é composta por várias orientações procedimentais direcionados ao desenvolvimento de um programa.

Quadro 9

Guião de orientação III para o desenvolvimento de programas

Procedimentos orientadores	
Fase 1 – Da intenção à apresentação da proposta do programa	
I) Compreender os fundamentos filosóficos	<ul style="list-style-type: none">▪ Fazer leituras para a obtenção de conhecimentos essenciais▪ Visualizar para o aprofundamento de conhecimentos▪ Rever exemplos e informações comparativas de outros programas
II) Desenho do programa	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar a missão da IES▪ Identificar necessidades e expectativas da comunidade▪ Criar um Conselho Consultivo▪ Reunir com grupos específicos/serviços da IES▪ Tratar do financiamento▪ Tratar de um espaço▪ Esclarecer detalhes específicos▪ Elaborar um plano de investigação
Procedimentos orientadores	
Fase 2 – Da aprovação da proposta à implementação do programa	
III) Preparar a operacionalização do programa	<ul style="list-style-type: none">▪ Efetuar o processo de candidatura▪ Recrutar mentores▪ Proceder à consciencialização▪ Tratar da certificação▪ Elaborar um plano de avaliação continua

Nota. Adaptado de Baker et al. (2018, p. 17)

Quando se inicia o desenvolvimento de um programa, existem vários detalhes fundamentais para colocar em prática. Os detalhes exemplificados pelos mesmos autores encontram-se compilados no Quadro 10.

Quadro 10

Detalhes específicos do desenvolvimento de um programa (e.g.)

Detalhes específicos
○ Correlacionar a declaração de missão do programa com a declaração de missão da IES.
○ Definir objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">○ externos – direcionados ao programa (e.g., processo de admissão, propinas).○ internos – dirigidos aos estudantes (e.g., dimensões académica e profissional, vida independente).
○ Identificar o nome do curso.
○ Estabelecer a duração do curso e o seu orçamento.
○ Identificar os procedimentos de: <ul style="list-style-type: none">○ (i) candidatura, (ii) admissão; (iii) avaliação do programa; (iv) conclusão do programa; (v) obtenção do certificado.
○ Utilizar a metodologia Planeamento Centrado na Pessoa para individualizar o programa e considerar as necessidades de cada estudante.

3.3.2. PLANOS ESPECÍFICOS ORIENTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS

Plano específico aplicado por Carroll et al. (2008)

Um pequeno grupo de professores universitários da IES *The College of New Jersey* levantou a questão:

“What would it look like if we created a postsecondary program for young adults with intellectual disabilities (ID) on the campus of a highly competitive four-year college?” (Carroll et al., 2008, p.1).

A partir deste questionamento, avançaram para o desenvolvimento de um programa para estudantes com DID, seguindo orientações processuais e procedimentais, como mostra o Quadro 11.

Quadro 11

Guião de orientação IV - desenvolvimento do CCS Program

Procedimentos	
Desenvolver a visão	<ul style="list-style-type: none">▪ Escolher o nome do curso▪ Receber o apoio da administração▪ Estabelecer a declaração da missão do programa de acordo com a missão da IES
Obter financiamento	<ul style="list-style-type: none">▪ Procurar financiamento externa e internamente
Compor um grupo consultivo	<ul style="list-style-type: none">▪ Constituir um grupo consultivo▪ Estabelecer os destinatários e os critérios de admissão do programa
Projetar a estrutura curricular	<ul style="list-style-type: none">▪ Pesquisar modelos e planos curriculares de programas▪ Definir objetivos▪ Estabelecer a estrutura curricular

Plano específico aplicado por Francis et al. (2018)

Francis et al. (2018) apresentam, no seu trabalho, uma descrição pormenorizada dos procedimentos operacionais que efetuaram durante o desenvolvimento de um programa para estudantes com DID, numa universidade pública dos EUA.

O Quadro 12 apresenta, de forma sintética, as orientações processuais e procedimentais, distribuídas por duas fases, prosseguidas pelos autores para estabelecer esta iniciativa.

Quadro 12

Guião de orientação V do desenvolvimento de um programa

Procedimentos	
Fase 1 – Da intenção à apresentação da proposta do programa	
I) Constituir uma comissão	<ul style="list-style-type: none">▪ Estabelecer contactos internamente▪ Reunir elementos para a composição de uma comissão▪ Analisar planos relativos ao desenvolvimento de programas▪ Fazer um <i>brainstorming</i> sobre o desenho curricular do programa
II) Recolher e analisar informações sobre programas	<ul style="list-style-type: none">▪ Pesquisar o site da <i>Think College</i> para localizar dois programas em IES próximas para as visitar▪ Reunir e analisar informações sobre os programas (a recolher através de visitas, contactos telefónicos às IES, e de pesquisas)▪ Determinar a declaração de missão, as metas e resultados de aprendizagem
III) Criar parcerias na IES	<ul style="list-style-type: none">▪ Reunir com elementos da comunidade académica para a disponibilização de informações sobre o programa, as DID e o esclarecimento de dúvidas
IV) Recolher informações e apresentar a proposta	<ul style="list-style-type: none">▪ Dinamizar grupos focais para a identificação das necessidades dos estudantes com DID e suas famílias▪ Estruturar o programa▪ Apresentar a proposta do programa com (i) a justificação da sua necessidade, (ii) a descrição do programa e suas finalidades; (iii) processos de inscrição e admissão; (iii) o organograma; (iv) o orçamento; (v) o plano de marketing; (vi) o plano de sustentabilidade.
Procedimentos	
Fase 2 – Da aprovação da proposta à implementação do programa	

V) Contratar profissionais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contratar profissionais para o programa
VI) Proceder à inscrição e à entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar o processo de inscrição dos candidatos ▪ Realizar o processo de entrevistas aos candidatos e às suas famílias, separadamente ▪ Selecionar os candidatos ▪ Enviar documentos com informações aos candidatos aceites e às suas famílias
VII) Dinamizar um <i>workshop</i> de orientação familiar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar um <i>workshop</i> destinado às famílias para explanação do programa e das suas expetativas
VIII) Dinamizar o <i>Meet and Greet</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar um encontro informal, na IES, para apresentação dos novos estudantes e suas famílias
IX) Promover a orientação dos novos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinamizar sessões para a disponibilização de informações sobre o programa e os recursos da IES
X) Proceder a reuniões com base no Planeamento Centrado na Pessoa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar uma reunião, antes do início do semestre, com base na metodologia Planeamento Centrado na Pessoa para a identificação de metas e apoios, e a elaboração do horário
XI) Providenciar o alojamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alojjar o estudante uns dias antes do início do ano letivo para a sua adaptação

3.4. IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A implementação de um programa vai depender do seu desenho curricular, logo o nível de integração adotado do programa, no sentido do programa contemplar UC da oferta da IES e/ou UC específicas projetadas apenas para os estudantes, vai determinar as respetivas práticas.

Os programas que contemplam UC da IES passam por várias etapas que incluem: i) Identificação de UC do interesse de cada estudante; ii) identificação dos docentes dessas Unidades Curriculares, prestando atenção se usam métodos que facilitam a aprendizagem de todos os estudantes; iii) colaboração entre os profissionais, os estudantes e os docentes para individualizar o plano; iv) provisão de apoio ao estudante para ter progresso na respetiva UC (Kelley & Westling, 2019).

Através da revisão da literatura efetuada, constata-se que uma das práticas com maior frequência entre diversos programas incide no recurso à metodologia Planeamento Centrado na Pessoa – PCP - (Baker et al., 2018, Francis et al., 2018; Grigal et al., 2015; Kelley & Westling, 2019). Esta metodologia é uma “constelação” de instrumentos criativos desenvolvidos para ajudar uma pessoa que proposita fazer uma mudança no sentido da

sua vida, em que são identificados passos operacionais rumo a futuros desejados, positivos e possíveis (Falvey et al., 2011).

Segundo Grigal et al. (2015), o PCP é uma forma de ajudar as pessoas a: (i) pensar sobre o que desejam no futuro; (ii) planejarem as suas vidas, (iii) trabalharem em prol dos seus objetivos; e (iv) obterem o apoio apropriado. Portanto, o PCP é um conjunto de abordagens e instrumentos baseados num conjunto de valores compartilhados que podem ser utilizados para planejar com a pessoa (em vez de para ela), analisando o tipo de apoio que ela precisa para ser incluída e envolvida na sua comunidade (Francis et al., 2018, Grigal et al. 2015). A utilização de planos centrados pode ser útil para determinar interesses e pontos fortes, identificar oportunidades de experiências em contexto de trabalho, dentro ou fora do *campus*, entre outros.

3.5. AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

O reconhecimento da importância de se proceder a uma avaliação contínua dos programas universitários para estudantes com DID é evidenciada, a título de exemplo, nos estudos de Hines et al. (2016) e Papay e Griffin (2013). Portanto, os programas precisam ser regularmente revistos e avaliados a fim de otimizar as experiências e os resultados dos estudantes (Rillotta et al., 2020).

Segundo Lynch e Getzel (2013) e Papay e Griffin (2013), a avaliação contínua do programa deve ocorrer ao longo do processo com base em instrumentos como *Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education* (Grigal et al., 2012c), visto que a análise dos seus resultados podem ser usados para a tomada de decisões informadas, visando a melhoria do programa.

Na descrição relatada no estudo de Francis et al. (2018) sobre a avaliação de um programa, nota-se que o diretor do programa inquirido utilizou técnicas de avaliação contínua para determinar os resultados dos estudantes durante o programa e realizou um procedimento de acompanhamento dos antigos estudantes para recolher dados relacionados com a independência financeira, desenvolvimento pessoal, vida independente e o acesso a recursos. Estes dados focaram-se na situação de emprego, educação contínua e o local de residência. Além disso, a equipa do programa recolheu informações das famílias para avaliar as mudanças ocorridas após um *workshop* de orientação familiar realizado no início do programa.

De acordo com a experiência neste domínio avaliativo, Greenholtz et al. (2013) não têm dúvidas quanto à complexidade do processo de avaliação de um programa para estudantes com DID, no ES. Segundo os autores, importa avaliar o envolvimento dos estudantes de uma forma significativa e digna, o que, por si só, é um desafio. Este processo implica aferir a evolução do estudante no enquadramento das políticas e práticas da IES. Portanto, os autores sugerem a utilização de um instrumento para se tentar verificar a eficácia e o valor de frequentar uma IES, determinando as mudanças positivas no seu comportamento em relação à participação nas atividades da vida diária, à autoestima. A um nível mais amplo, os mesmos autores também referem que abordar o sentido da inclusão na IES é relevante neste processo avaliativo.

3.6. DESAFIOS FACE À IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A complexidade de conceituar e implementar programas, ao nível do ES, para estudantes com DID requer uma compreensão clara do funcionamento do processo de criação de um curso em cada IES, bem como das normas, regulamentos, práticas e políticas da IES, além do conhecimento do enquadramento legal e político nacional (Thoma, 2013).

A identificação de desafios na implementação de programas e, por conseguinte, da participação de estudantes com DID, de acordo com Thoma et al. (2011) torna-se importante visto que o seu conhecimento pode evitar os erros cometidos em outros programas, melhorando, assim, as oportunidades educativas para estes estudantes.

O Quadro 13 apresenta exemplos de desafios identificados na literatura face a programas para estudantes com DID no ES.

Quadro 13

Desafios relacionados com programas universitários acessíveis a pessoas com DID

Desafios relacionados com programas universitários acessíveis a pessoas com DID
Desafios quanto às políticas e práticas institucionais
Processo de admissão e inscrição (Causton-Theoharis et al., 2009, Thoma, 2013, Uditsky & Hughson, 2008)
Estatuto do estudante (Plotner & Marshal, 2015 Thoma, 2013)
Acesso a atividades extracurriculares (Plotner & Marshal, 2015)
Alojamento (Francis et al., 2018; Plotner & Marshal, 2015)
Desafios relacionados estritamente com o programa
Estabelecimento de parcerias com os departamentos da IES (Francis et al., 2018)

Financiamento do programa (Plotner & Marshal, 2015, Mock & Love, 2012)
Desafios em relação ao corpo docente
Acesso às UC / Aceitação dos estudantes nas UC (Causton-Theoharis et al., 2009; Plotner & Marshal, 2015; Thoma, 2013)
Determinação e disponibilização de acomodações adequadas (Francis et al., 2018)
Baixas expectativas quanto aos estudantes com DID (Hart et al., 2006)
Avaliação dos estudantes com DID (Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016)
Desafios concernentes ao corpo discente
Aceitação de estudantes com DID (Plotner & Marshal, 2015)
Desafios relativamente aos estudantes do programa
Nível de autonomia dos estudantes (Francis et al., 2018)
Apoio insuficiente ou inadequado para estudantes com DID (Jones & Goble, 2012)
Segurança do estudante na IES (Plotner & Marshal, 2015)
Apoio financeiro ao estudante (Plotner & Marshal, 2015)
Desafios em relação às famílias dos estudantes do programa
Gerir pais focados no apoio à distância dos seus filhos adultos (Francis et al., 2018)
Expectativas conflitantes entre pais e profissionais (Francis et al., 2018)

Com base na leitura do Quadro 13, constata-se que as componentes dos programas que podem revelar constrangimentos, além de serem variadas, podem ser distintas de programa para programa, de IES para IES.

O estudo realizado por Thoma (2013) identificou, em concreto, alguns problemas ocorridos durante o desenvolvimento de um programa, principalmente quanto às políticas institucionais relacionadas com o estatuto do estudante, processo de admissão e acesso às aulas das Unidades Curriculares. Por conseguinte, os resultados apresentados neste estudo realçaram a importância do apoio da administração face à missão do programa.

Por outro lado, os resultados do estudo de Causton-Theoharis et al. (2009) revelaram que as dificuldades encontradas incidiram na relutância do corpo docente; no acesso a Unidades Curriculares e atividades extracurriculares; e nos elementos logísticos relativos à inscrição. Embora a relutância do corpo docente tenha sido identificada como um constrangimento, os autores referiram que os docentes entrevistados neste estudo estavam disponíveis e apoiavam o programa; portanto a sua relutância originava-se do medo de que não fossem adequadamente formados ou qualificados para trabalhar com estudantes com DID.

Por sua vez, Plotner e Marshal (2015) conduziram um estudo em que inquiriram administradores de programas no ES para pessoas com DID nos EUA, a fim de identificar as suas percepções sobre os obstáculos encontrados durante o desenvolvimento do programa. Os resultados deste estudo sugeriram que os obstáculos percebidos incluíram as políticas institucionais; os procedimentos de admissão e inscrição; o apoio financeiro ao estudante e o financiamento do programa; o alojamento dos estudantes, a aceitação de estudantes com DID pelo corpo docente e discente; o acesso a atividades extracurriculares; o acesso às UC; e a segurança do estudante.

Segundo Francis et al. (2018), as dificuldades enfrentadas pela equipa do programa incluíram: estabelecer parcerias com os departamentos da IES; auxiliar o corpo docente a determinar e disponibilizar as acomodações adequadas na sala de aula; em gerir pais focados no apoio dos seus filhos à distância; gerir o nível de autonomia dos estudantes; o alojamento; gerir expectativas conflitantes entre profissionais e pais. Contudo, os autores revelam que procuraram estratégias para mitigar estes obstáculos, como a integração de estudantes do programa e estudantes de outros cursos nas residências, a elaboração de contratos com a descrição das expectativas do programa.

Em contrapartida, Uditsky e Hughson (2008), com experiência na implementação de programas, comentam que têm vivenciado tão poucos obstáculos que nem tiveram a necessidade de desenvolver estratégias para os mitigar. Estes autores mencionam que a maioria dos obstáculos abrange o nível administrativo, i.e., a inscrição nas Unidades Curriculares dos cursos universitários. Esta consideração sugere-nos que, dadas as variações das características de programa para programa, provavelmente a quantidade de obstáculos com possibilidade de emergir durante a implementação de um programa poderá depender do modelo selecionado do programa e/ou do nível de integração do programa na IES. Por conseguinte, aludindo estes autores, um programa totalmente integrado na IES, associado ao modelo inclusivo, pode levar mais tempo a se desenvolver, mas, em contrapartida, ao longo do tempo poderá tender a um número menor de obstáculos. Isto porque, foram vários os autores supracitados que narraram a mitigação das dificuldades ao longo do tempo.

Todavia, há desafios comuns a programas inclusivos que foram relatados, como o apoio disponibilizado ser insuficiente ou inadequado para estudantes com DID (Jones & Goble, 2012) ou até as experiências académicas e sociais poderem ser dificultadas por baixas expectativas do corpo docente (Hart et al., 2006).

Parafrazeando Thoma (2013), os programas, localizados nos EUA, que tiveram mais facilidade em desvendar as camadas complexas da IES, apresentaram como elemento comum os programas terem diretores com um tempo de serviço significativo na IES ou, então, pessoas aliadas e apoiantes do programa que pertenciam aos órgãos do governo da IES. A autora chega mesmo a salientar que os diretores interessados em iniciar programas semelhantes aos cursos das universidades beneficiarão com o tempo que esperam, enquanto procuram encontrar elementos de apoio nos órgãos de governo institucional.

Uma possível vantagem em Alberta, Canadá, na perspectiva de Uditsky e Hughson (2008) tem sido a disponibilidade de financiamento, visto que permite o estabelecimento de uma equipa de apoio sem nenhum custo para a IES. Assim, os custos efetivos de oferecer um programa inclusivo costumam ser inferiores aos custos referentes a programas específicos para estes estudantes, dado que os estudantes fazem uso de serviços já existentes na IES, bem como do apoio natural dos docentes e dos estudantes nas aulas das Unidades Curriculares.

Pelo exposto, depreende-se que o obstáculo comum, mais persistente e consistente, identificado por Plotner e Marshall (2015) é o financiamento do programa. Esta questão reflete um dos maiores desafios no desenvolvimento de programas (Mock & Love, 2012). Como muitos são autossustentáveis, parafrazeando Plotner e Marshall (2015), a questão persistente do financiamento pode ditar a “vida” ou a “morte” de alguns programas. De acordo com estes autores, as contribuições privadas são limitadas no tempo, de modo a que o acesso a fontes de financiamento permanentes é fundamental para a sobrevivência dos programas. Uma solução apontada pelos autores para o problema do financiamento é exigir o pagamento de taxas / mensalidades aos estudantes para suportar os custos relativos ao programa, as quais podem exceder, significativamente, o valor das propinas em relação a outros cursos universitários. Consequentemente, esta solução, tal como referem os autores, acaba por limitar o número de estudantes que têm acesso e também coloca um maior encargo financeiro às famílias.

No entanto, para tornar o programa financeiramente acessível para todos os estudantes, é necessário procurar alternativas, embora a mais desejável e permanente seja as IES “alojarem”/“institucionalizarem” o programa, abraçando a missão e investindo o corpo docente e não docente para tornar estes programas mais acessíveis (Plotner & Marshall, 2015).

Com uma perspectiva positiva, quer Thoma (2013), quer Plotner e Marshall (2015) relataram que a maioria dos desafios vão mudando e, também, melhorando ao longo do tempo com

exceção das questões relativas ao financiamento, segundo os últimos autores. O primeiro autor salienta que as equipas que definem uma forma de responder às mudanças conseguem gerir, mais facilmente, o processo de implementação do programa.

No geral, as variadas componentes parecem ser levantadas como potenciais barreiras por um programa ou por outro, o que leva a considerar algumas implicações, no ponto seguinte, a fim de se tentar ultrapassar mais facilmente estes constrangimentos.

3.7. IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Apesar das experiências da implementação serem distintas de programa para programa, visto que cada universidade também é única, Baker et al. (2018), com base nas suas experiências, partilharam algumas diretrizes passíveis de serem alvo de atenção perante a criação de um programa dirigido a estudantes com DID, as quais são descritas seguidamente.

I) Quantidade *versus* qualidade do programa

É importante pensar na qualidade, e não na quantidade, do programa que vai ser desenvolvido. Tal como acontece com qualquer programa inovador, é sempre melhor começar com um número restrito de estudantes. É provável se encontrar decisões difíceis em torno do processo de aceitação dos estudantes, no entanto, maior nem sempre é melhor.

II) A teoria e a prática em conjunto

Um programa inclusivo pode possibilitar a frequência de aulas e realização de projetos, juntamente com os colegas sem DID, em que o corpo docente tem a oportunidade de colocar em prática a teoria, relacionada com estratégias e técnicas, utilizada para ensinar os futuros professores. Esta partilha de experiências em primeira mão, pode levar a uma maior credibilidade em relação aos estudantes do programa.

III) Recetividade a ideias

Estar recetivo a outras ideias e aprender com os outros são diretrizes apontadas pelos autores. Enviar um e-mail ou ligar para outras pessoas para colocar questões são procedimentos aconselhados, pois, na perspectiva dos autores, é provável encontrar pessoas que desejam construir estas oportunidades e ajudar os outros, e poucos fingem ter todas as respostas, incluindo os autores, conforme mencionaram os próprios.

IV) Envolver a comunidade académica

Com base nas experiências dos autores, é surpreendente o número de pessoas da comunidade académica que se destacarão e ajudarão a assumir o comando numa série de iniciativas. Elas terão a iniciativa em se envolverem porque talvez tenham um membro da família com DID ou por perceberem que é correto atuar.

V) O maior inimigo pode ser a própria IES

Embora a possibilidade de surgir dificuldades na implementação de uma iniciativa inovadora possa ocorrer em qualquer área, na verdade importa reconhecer que os sistemas universitários nem sempre são fáceis para avançar com uma inovação. Por isso, a própria IES pode levantar obstáculos, como funcionários com respostas inapropriadas, funcionários que (infelizmente) não concordam com estas iniciativas. Neste caso, os autores sugerem evitar o confronto e evitar a desistência, a todo o custo e, quando os implementadores se depararem com obstáculos, então será melhor repensar o plano, relembrando que já há universidades que já implementaram um programas destes.

VI) Manter o programa inclusivo

Estes programas foram criados para proporcionar uma experiência universitária inclusiva para pessoas com DID. No ensino secundário, os estudantes com DID vêm os seus colegas, amigos e familiares a irem para a universidade. Se o programa tiver uma sala separada, aulas separadas, currículo separado, então os estudantes poderão estar noutro ambiente separado sem ser a IES. Na perspetiva dos autores, é difícil conceber um programa totalmente inclusivo; no entanto, os resultados valerão o tempo e o esforço.

SÍNTESE

O Quadro Teórico apresentou a importância da Educação no ES para pessoas com DID, os seus benefícios, uma contextualização sucinta do panorama internacional face a programas universitários já existentes e abordou como proceder ao desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID.

Através da revisão de literatura efetuada, procurou-se responder ao questionamento implícito proposto face à Educação no ES de pessoas com DID e, por conseguinte, a programas universitários dirigidos a este grupo conforme apresentado a seguir.

Porquê? A fundamentação baseia-se principalmente no direito à educação, dado que se trata de um percurso culturalmente comum, após a conclusão da escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, no papel de ser estudante universitário que, por sua vez, é

valorizado; trata-se de uma oportunidade de aprendizagem e participação no ES, onde o ambiente se torna mais rico com a diversidade de pessoas; como também, sem deixar de relevar, a possibilidade de criação de uma identidade profissional. Os benefícios são variados, pois vão desde a esfera acadêmica, passando pelo social e pessoal e culminando numa, muito importante para o futuro de qualquer jovem, a dimensão profissional, no sentido da melhoria do perfil da empregabilidade.

Para quem? Os principais destinatários destes programas são pessoas com deficiência, principalmente com DID, que apresentam limitações ao nível do funcionamento intelectual e do Comportamento Adaptativo.

O quê? Os programas consistem em oportunidades educativas para pessoas com DID, oferecidas pelas IES, após a conclusão da escolaridade obrigatória (exceto a matrícula dupla que ocorre nos EUA). Estes apresentam um longo historial em alguns países, como os EUA e o Canadá, que foram os pioneiros nesta área.

Como? Embora haja uma escassa quantidade de artigos a abordar o desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, a literatura evidencia alguns planos que poderão ser usados como um guião, ressaltando a sua característica de flexibilidade de modo a se alinharem com o sistema de cada IES.

O reconhecimento de que a Educação no ES é um direito e que os benefícios que dela advém impactam a vida das pessoas com DID; como também da comunidade académica, importa referir que é tempo de fomentar a educação, neste nível de ensino, desta população.

A literatura internacional revela a importância da Educação no ES de pessoas com DID e os benefícios resultantes como a melhoria do perfil de empregabilidade e a participação na sociedade.

O reconhecimento de que o ES e o emprego são duas pedras basulares para se alcançar a plena participação como cidadãos e como membros da sociedade civil tem levado a literatura internacional a mostrar a necessidade do desenvolvimento de programas educativos, neste nível de ensino, para a participação de pessoas com DID na vida universitária.

QUADRO METODOLÓGICO

4. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO DO INCLUA

NOTA INTRODUTÓRIA

“Educational design researchers attempt to solve significant real world problems while at the same time they seek to discover new knowledge that can inform the work of others facing similar problems” (Mckenney & Reeves, 2014, p. 3)

O quarto capítulo incide no percurso de investigação desenvolvido e, portanto, são apresentadas as opções metodológicas e expostos os passos efetuados na recolha e análise de dados e, ainda, quanto à ética e à credibilidade científica da investigação.

Assim, apresenta-se a natureza da investigação, a abordagem adotada para o estudo, e o seu desenho metodológico. Seguidamente, descrevem-se as técnicas e detalham-se os procedimentos levados a cabo na recolha de dados. Por fim, apresenta-se o percurso metodológico adotado para a análise dos dados recolhidos no estudo.

Com o presente estudo, *educational design researchers* procuram uma via como proposta para a resolução de um problema significativo, a par da produção de novos conhecimentos no campo da educação e da inclusão no ES.

4.1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

Com base na referência de Coutinho (2011, p. 32), em que “o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma outra metodologia, a um ou outro paradigma mas o problema a analisar”, no presente estudo, foi a procura por uma solução para o fomento da participação de pessoas com DID na vida universitária que conduziu o processo de seleção quanto ao percurso de investigação.

Assim, um dos propósitos deste estudo incidiu em capturar e compreender as perceções de elementos da comunidade académica e pessoas com DID sobre a sua participação na vida universitária e o desenvolvimento de um programa para este efeito, através da apreensão de significados e sentidos relativos a este processo. Assim, optou-se por enveredar pela natureza qualitativa visto que, segundo Bogdan e Biklen (2013), é a mais apropriada para perceber fenómenos, processos e produtos inerentes à problemática subjacente ao estudo.

Portanto, as metodologias de investigação adotadas assentam-se na natureza qualitativa a fim de “captar a essência do fenómeno social” (Coutinho, 2011, p. 32), de carácter descritivo e interpretativo.

4.2. *EDUCATIONAL DESIGN RESEARCH*

Enquadramento sobre *Educational Design Research*

Na década de 90, segundo Allan Collins, Diana Joseph e Katerine Bielaczyc (2004), houve um movimento para o desenvolvimento de uma nova abordagem metodológica para a realização de estudos de intervenção na área da Educação sob os rótulos de “Design Experiments” ou “Design Research”, em que o último termo acabou por ser referenciado para este tipo de trabalho. A primeira autora mencionada foi uma das precursoras, além de Ann Brown, deste movimento e, desde 1982 (data em que os termos supracitados foram introduzidos) tem vindo a disseminar estudos desenvolvidos com “Design Research” como uma forma de realizar investigações, em que durante o seu processo efetua-se uma reflexão /apreciação /avaliação formativa para testar e refinar projetos educativos com base em princípios derivados de investigações anteriores (Collins et al., 2004).

De acordo com Mckenney e Reeves (2014), a partir do ano 2000 houve um aumento de apoio disponibilizado quanto a abordagens inovadoras de investigação para a produção de conhecimento útil visando a melhoria da Educação. Por conseguinte, os mesmos autores referiram que os defensores dessas novas abordagens aceitaram que os tipos de conhecimento necessários teriam de ser construídos nos complexos ambientes quotidianos (e não em laboratórios) de aprendizagem, como as salas de aula.

The Design-Based Research Collective, um grupo de professores e investigadores fundado para analisar, melhorar e colocar em prática métodos de “Design-Based Research” (termo introduzido por este grupo para “Design Research”) na área da Educação, argumentam que esta combinação de “empirical educational Research” com “theory-driven design of learning environments” se constitui como uma metodologia importante para compreender *como, quando e porquê* as inovações educativas funcionam na prática (The Design-Based Research Collective, 2003). De acordo com os autores, esta abordagem ajuda a compreender as relações entre a teoria, o projeto e a prática. Além disso, os esforços evidenciados no desenvolvimento destas iniciativas em ambientes reais, com a colaboração de intervenientes, pode promover a sua adoção.

Durante a pesquisa efetuada para a seleção metodológica, constatou-se que esta abordagem tem sido referenciada na literatura por uma série de nomes distintos, como “Design-Based Research” (e.g., The Design-Based Research Collective, 2003; Barab & Squire, 2004); “Design Experiments” (e.g., Brown, 1992); “Development Research”; “Educational Research Design” (e.g., Mckenney & Reeves, 2014; Nieveen; 2007; Plomp, 2007; Van Den Akker et al., 2006), ou até, simplesmente por “Design Research” (e.g., Kelly,

2010). Perante esta constatação, sentiu-se a necessidade de perceber qual era o termo que melhor traduzia as características do presente estudo, a fim de se adotar como terminologia. Para tal, procedeu-se a uma pesquisa um pouco mais aprofundada sobre os termos e percebeu-se que “Design Research” é utilizado como um rótulo comum para uma “família” de abordagens de investigação, que se encontram relacionadas e podem variar, minimamente, em objetivos e características (Lehtonen et al., 2019; Plomp, 2007).

Segundo Mckenney e Reeves (2014), distinguir o termo *Educational Design Research* (EDR) do termo *Design Research* é uma tarefa difícil. De acordo com os autores, embora os termos relacionados com “Design Research” (considerando o termo mais simples) estejam ligados a uma abordagem que envolve um processo de desenho e o desenvolvimento de novos conhecimentos, existe uma variação³ subtil. Os autores fundamentam esta variação com base nas diferenças que decorrem, essencialmente, das unidades de análise, do âmbito da implementação, da natureza das áreas temáticas da investigação. Por conseguinte, a EDR tem pontos em comum, mas também pode apresentar ligeiras diferenças em relação a outras, daí os termos usados pelos investigadores também variarem.

Mckenney e Reeves (2014) esclarecem que a inserção da palavra *Educacional* no termo *Design Research*, perfazendo *Educational Design Research*, ajuda a evitar um equívoco com “Design Research” utilizada em outros campos. Os autores exemplificam com o livro de Laurel, publicado em 2003, em que o seu título básico de “Design Research” diz respeito ao campo do *design* da interface humano-computador e engenharia industrial, em vez da área da Educação.

Assim, Plomp (2007, p. 9) definiu *Educational Design Research* (EDR) como:

“the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions, such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems – as solutions to such problems, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them”.

³ Na obra de Mckenney e Reeves (2014) encontra-se mais pormenores sobre as diferenças entre a abordagem que usa o termo *Educational Design Research* e outras abordagens ligadas à “família” de *Design Research*.

Portanto, com base nesta abordagem, os investigadores visam desenvolver intervenções, que podem ser programas, estratégias de ensino-aprendizagem, sistemas, materiais, políticas, produtos, passíveis de serem aplicadas na prática para responder a uma necessidade sentida face a uma situação complexa para a qual não há, ainda, soluções ou diretrizes disponíveis e, daí, poderem gerar, empiricamente, soluções sustentadas para os problemas identificados e, simultaneamente, também procura descobrir novos conhecimentos que possam informar o trabalho de outras pessoas que enfrentam problemas semelhantes (Mckenney & Reeves, 2014; Plomp, 2007; The Design-Based Research Collective, 2003).

Visto que o presente estudo situa-se na área da Educação e pela sua identificação com a definição de EDR apresentada por Plomp (2007), optou-se por utilizar *Educational Design Research* (EDR) como abordagem metodológica.

Da “gravitação” entre metodologias à seleção da *Educational Design Research*

Reconhece-se que, antes da decisão sobre a seleção metodológica, “gravitou-se” no campo das abordagens e das metodologias, principalmente entre o estudo de caso e a investigação-ação.

O estudo de caso (Yin, 2011) foi questionado por poder contribuir para a compreensão do processo de participação de pessoas com DID na vida universitária. Todavia, reconheceu-se que a investigação não se basearia neste tipo de estudo, porque primeiro o programa ainda não existia, além de não haver estudantes com DID na IES. Portanto, este método foi excluído por não se pretender apenas a compreensão de um fenómeno, mas também o desenvolvimento do Programa Piloto para o efeito e ter em consideração os seus princípios de desenho curricular.

Por sua vez, a investigação-ação (Amado, 2013) também foi pensada como uma potencial opção metodológica visto envolver uma ação no contexto, no sentido de encontrar uma solução para a melhoria do problema. No entanto, como ainda não existiam programas que possibilitavam a participação de pessoas com DID em UC da IES, logo não se iria melhorar algo existente, mas sim (re)criar uma inovação. Nesta linha de ideias, a EDR além de envolver a ação no contexto real, adiciona a possibilidade de, não apenas tentar procurar a resposta para problemas orientados para a prática, mas também identifica princípios de desenho (Amiel & Reeves, 2008).

Após dias e dias de amplas pesquisas e a análise dos objetivos abaixo mencionados, houve um momento crucial em que se afirmou: “é a EDR a abordagem do presente estudo”.

Contextualização sobre os objetivos da EDR e alinhamento dos seus descritores com o estudo Inclua

Segundo Mckenney e Reeves (2014), de um modo geral, a EDR distingue-se de outras abordagens de investigação por partir de um problema, na área da Educação, e, em seguida, realizar uma intervenção a fim de produzir conhecimentos e gerar a proposta de uma solução para o respetivo problema.

A EDR é uma investigação focada em projetar intervenções num contexto educativo real – *característica intervencionista* – em articulação com a tentativa de compreender a intervenção – *orientação pelo processo* -, utilizando a teoria oriunda da literatura especializada e a reflexão sobre os protótipos consecutivos, contribuindo para a produção de conhecimento – *orientação pela teoria* – (Van Den Akker et al., 2006).

De acordo com McKenney e Reeves (2013), não são tanto os métodos, mas os objetivos que diferenciam a EDR de outras abordagens de investigação.

Portanto, os principais objetivos da EDR definidos na literatura (e.g., McKenney & Reeves, 2013; Mckenney & Reeves, 2014; Nieveen, 2007) incidem em:

- a) Projetar e desenvolver um artefacto (e.g., programas, produtos, processos) como uma solução (inovadora) para um problema complexo.
O ponto de partida incide em problemas nos contextos educativos para os quais não estão disponíveis (ou insuficientes) diretrizes de “como fazer” e “porquê”. Utilizando a teoria desenvolve-se, de forma iterativa, a intervenção a fim de que, após uma série de ciclos, com base na análise dos dados recolhidos e a reflexão sobre o problema no contexto educativo, é encontrada uma solução para o problema identificado
- b) Propor diretrizes de desenho, criação e implementação do artefacto resultantes dos dados sobre a operacionalização dos procedimentos, o funcionamento do processo na prática, os efeitos percecionados.

Estes princípios contêm informações valiosas sobre como projetar e implementar intervenções semelhantes em ambientes similares e auxiliam na tomada de decisões quanto a políticas e práticas na respetiva área.

De acordo com Barab e Squire (2004), a EDR envolve (i) interações sociais complexas, em que os participantes / intervenientes partilham opiniões; (ii) a análise de vários aspetos do desenho e da implementação; (iii) a recolha das perceções de intervenientes com

diferentes papéis sobre o desenho, a criação e a implementação, a fim de contribuir para a produção de conhecimento e de princípios de desenho.

Os descritores comuns da EDR encontra-se expostos na Figura 4 e incluem: pragmática, fundamentada, intervencionista, iterativa, colaborativa, adaptativa e orientada para a teoria (Mckenney & Reeves, 2014; The Design-Based Research Collective, 2003; Van Den Akker et al., 2006).

Figura 4

Descritores da Educational Design Research



A explanação das características pelos autores supracitados conduziu ao seu alinhamento com os propósitos e procedimentos do presente estudo, o que levou à identificação plena com esta abordagem de investigação, conforme se apresenta a seguir, primeiramente o descritor e, em segundo, a aplicabilidade no estudo Inlua.

A EDR é pragmática porque se preocupa em gerar conhecimento e encontrar uma solução, com exequibilidade na prática, para um problema no contexto educativo.

O estudo Inlua pretende compreender (i) o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária, e (ii) o processo de desenho e implementação de programas

educativos no ES inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, gerando conhecimento sobre estes dois tópicos, além de apresentar uma proposta de programa educativo no ES como solução para as necessidades identificadas desta população na área da Educação e uma proposta de criação de um curso, com base nos princípios de desenho e implementação gerados.

A EDR é fundamentada porque usa teoria, evidências provenientes de estudos empíricos e “sabedoria artesanal” para guiar o trabalho.

O estudo Inclua ancora-se numa base concetual proveniente da literatura científica especializada neste tópico, principalmente originária dos países com um historial mais longo nesta matéria, como os EUA e o Canadá. A par, procede-se a uma análise contextual a fim de se perceber a caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, em funcionamento em IES, descritos na literatura. A “sabedoria artesanal” parece-nos estar implícita na experiência profissional e pessoal da equipa de investigação.

A EDR é intervencionista porque visa desenhar uma intervenção no mundo real e propõe-se a potenciar mudanças num determinado contexto educativo.

O estudo Inclua visa o desenho e a implementação de um Programa Piloto numa IES portuguesa, com enfoque na participação de pessoas com DID em UC existentes na oferta educativa, esperando efeitos dessa participação nos intervenientes, designadamente nos participantes, corpo docente e discente, além de sensibilizar a comunidade académica para a sua importância.

A EDR é iterativa porque geralmente evolui por meio de ciclos de desenho, implementação, reflexão e revisão.

O estudo Inclua intenciona incorporar microciclos relativos ao desenho e à implementação do Programa Piloto, percebendo a sua evolução desde a versão inicial à final do seu plano.

A EDR é colaborativa porque requer a colaboração de várias pessoas com experiência como investigadores, profissionais, especialistas.

O estudo Inclua planeia a colaboração de elementos da comunidade académica e a consulta de pessoas com experiência na inclusão de pessoas com deficiência.

A EDR é adaptativa porque o desenho é frequentemente modificado de acordo com os insights emergentes.

O desenho curricular do Programa Piloto será alterado segundo as revisões efetuadas com base na análise dos dados recolhidos.

A EDR é orientada pela teoria, não apenas porque usa a teoria para fundamentar o desenho, mas também porque o processo de desenho e implementação é realizado para contribuir para um entendimento científico mais amplo.

O estudo Inlua é orientado pela teoria, i.e., o desenho e a implementação do Programa Piloto são baseados em pressupostos teóricos e visa-se a produção de conhecimento sobre a participação de pessoas com DID na vida universitária portuguesa, como também sobre o desenvolvimento de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID.

Visto existir uma complexidade de variáveis como a colaboração entre os estudantes, os recursos disponíveis (Barab & Squire, 2004), a EDR não enfatiza variáveis isoladas (Van Den Akker et al., 2006).

Principais razões conducentes à seleção da EDR

De um modo geral, a literatura (e.g., Collins et al., 2004) indica que a EDR visa quer o desenvolvimento de uma intervenção para resolver um problema na prática, quer a sua compreensão, através da produção de conhecimentos. Ora, como ainda não existia um programa educativo no ES, em Portugal, que possibilitasse a participação na vida universitária, com enfoque nas Unidades Curriculares da IES, a pessoas com DID, pareceu emergir a necessidade do desenvolvimento do Programa Piloto, numa IES portuguesa, a fim de gerar condições para compreender o processo de participação de pessoas com DID e de refletir sobre o processo de desenho e implementação.

Portanto, a EDR foi considerada adequada para abordar um problema complexo no que concerne à educação no ES, de pessoas com DID, ao lado dos seus colegas sem DID, para o qual não há diretrizes nem soluções disponíveis no contexto português.

Por conseguinte, a seleção desta abordagem deve-se à possibilidade de reunir duas peças essenciais que importa articular, i.e., (1) o desenho e implementação do Programa Piloto; e (2) reflexão sobre os princípios de desenho (Collins et al., 2004) e implementação de programas e a participação de pessoas com DID na vida universitária de uma IES portuguesa.

Assim, esta abordagem será utilizada para desenvolver um programa visando encontrar uma proposta de resposta para a resolução deste problema complexo na área da educação, como também para gerar conhecimentos sobre as características e os processos para o desenho, a criação e a implementação de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID.

4.3. PLANO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PILOTO

O modelo genérico para a realização da EDR proposto por Mckenney e Reeves (2014), contempla os elementos principais de um processo flexível que apresenta três fases essenciais: uma fase de análise / orientação; uma fase de desenho / desenvolvimento; e uma fase de avaliação / retrospectiva.

A partir das linhas orientadoras provenientes da literatura do Quadro Teórico e com base na estrutura proposta por Mckenney e Reeves (2014), determinou-se um plano para o desenvolvimento do PP, adequado à duração do estudo, aos recursos disponíveis e ao contexto da IES onde estava prevista a sua implementação, composto por três fases:

- 1) Análise contextual – Fase I;
- 2) Desenho e implementação do Programa Piloto – Fase II; e
- 3) Reflexão sobre o processo no âmbito do Programa Piloto – Fase III.

Embora as fases possam parecer distintas e independentes, na verdade elas são complementares, no sentido de envolver a articulação entre elas (Kopcha et al., 2015), como se ilustra na Figura 5.

Figura 5

Representação gráfica da composição do plano de desenvolvimento do Programa Piloto



O plano visou orientar o processo de desenvolvimento do Programa Piloto (PP). Este constituiu-se um processo em constante construção, alicerçado na procura permanente das respostas que pareciam mais apropriadas à diversidade das características de cada participante. Portanto, o plano foi flexível, visto estar sujeito a adaptações consoante as situações relacionadas com cada participante.

No Quadro 14 apresenta-se o guião composto pelas orientações procedimentais que foram definidas com o propósito de guiar o desenvolvimento do Programa Piloto. Este Plano teve início em abril de 2018 com a realização de uma pesquisa aprofundada que veio a espelhar-se no primeiro procedimento do Plano: *Reunir informações sobre programas*.

Quadro 14

Guião de orientação para o desenvolvimento do Programa Piloto

Fases	Procedimentos orientadores
Fase I – Análise contextual	Reunir informações sobre programas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar leituras sobre os princípios fundamentais ▪ Recolher e analisar informações sobre programas (e.g., componentes e elementos) ▪ Consultar profissionais/especialistas
	Contextualizar a IES <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a missão e a visão da IES ▪ Identificar serviços da IES
	Evidenciar percepções face à Educação, ao nível do ES, de pessoas com DID <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contactar ONG para o recrutamento ▪ Identificar necessidades, interesses e expectativas de pessoas com DID e elencar características a considerar no Programa Piloto no contexto universitário
Fase II – Desenho e Implementação do programa	Delinear a base concetual para o Programa Piloto (PP) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar os princípios fundamentais e o <i>framework</i> concetual ▪ Contextualizar a base concetual e o seu respetivo alinhamento com a diretrizes resultantes da Fase I ▪ Fundamentar a necessidade de uma iniciativa educativa
	Determinar as componentes do PP <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir a finalidade e os objetivos ▪ Determinar os elementos do PP ▪ Definir os apoios a disponibilizar ▪ Estabelecer as condições para o recrutamento
	Delinear a estrutura programática <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir o tipo de estrutura do programa
	Delinear metodologias e práticas para o PP <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar metodologias e práticas
	Efetuar o processo de recrutamento e registo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar o processo de recrutamento ▪ Prover o registo dos participantes face às UC selecionadas, aos órgãos de Governo da IES e da respetiva Unidade Orgânica
	Realizar reuniões frequentes com os participantes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar reuniões frequentes com os participantes sobre o processo de participação
	Reunir com o corpo docente e os serviços da IES <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar reuniões com o corpo docente e os serviços da IES acerca do processo de participação
	Organizar e dinamizar o sistema de apoios <ul style="list-style-type: none"> ▪ Listar os apoios a disponibilizar ▪ Recrutar estudantes mentores ▪ Disponibilizar apoios
Fase III – Reflexão	Realizar um processo contínuo de reflexão do PP <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar instrumentos de reflexão recomendados na literatura ▪ Recolher e analisar dados sobre as percepções dos colaboradores, dos participantes e das suas famílias ▪ Refletir sobre o processo de participação e os efeitos ▪ Refletir sobre o desenho curricular do PP
	Disseminar o PP <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procurar oportunidades, interna e externamente, para apresentação do PP, fomento da consciencialização, levantamento de <i>feedback</i>

4.3.1. PLANO DA FASE I – ANÁLISE CONTEXTUAL

A análise contextual contribuiu para identificar características de programas, contextualizar a IES e identificar percepções com o propósito de elencar as componentes e os elementos a privilegiar para o desenho curricular do Programa Piloto.

Nesta fase tiveram lugar os procedimentos descritos a seguir.

Reunir informações sobre programas

A pesquisa de literatura sobre a caracterização de programas educativos para estudantes com DID, ao nível do ES, foi a primeira tarefa. Importou realizar leituras reflexivas sobre (i) os princípios fundamentais da criação de programas, uma vez que estes fundamentos constituem os alicerces que sustentam o desenvolvimento do programa, em consonância com as orientações sugeridas por Baker et al. (2018); (ii) as componentes e os detalhes específicos de programas.

A pesquisa efetuada também se alargou ao site da *Think College*, visto que tanto Papay e Griffin (2013) como Baker et al. (2018) aconselharam a recolha de informações que se encontram disponibilizadas por esta organização. A consulta realizada a este site incidiu em perceber as componentes e elementos que consideraram para cada programa, principalmente o modo como distinguiam os programas ao nível da composição do plano curricular.

Para aprofundar a análise dos dados recolhidos nesta etapa, também procurou-se estabelecer contactos com elementos de equipas de programas, em congruência com a indicação dada por Francis et al. (2018).

Contextualizar a IES

Reconhecer a missão e a visão da IES foi um passo fundamental, visto que conforme Carroll et al. (2008) e Papay e Griffin (2013), os programas educativos dirigidos a pessoas com DID devem se enquadrar nos valores da respetiva IES. Portanto, o reconhecimento da missão da IES e a identificação de serviços da IES disponíveis, em consonância com Papay e Griffin (2013), veio possibilitar a sua correlação com as componentes e os elementos a privilegiar no programa.

Evidenciar percepções relacionadas com a Educação, ao nível do ES, de pessoas com DID

Para desenvolver uma iniciativa educativa, importou dar voz a pessoas com DID (potencialmente interessadas em dar continuidade à sua formação académica) e a

peessoas que as conhecem bem, como os seus familiares, a fim de tornar evidente as suas necessidades, interesses e expectativas face à Educação, ao nível do ES. Assim, nesta fase, em congruência com as indicações de Baker et al. (2018) e Papay e Griffin (2013), recolheu-se as perceções de pessoas com DID e de famílias de pessoas com DID relativamente a uma potencial iniciativa educativa no ES.

Para esta recolha de dados, contactou-se uma Organização Não Governamental (ONG) para solicitar a sua colaboração na divulgação do projeto e no recrutamento de pessoas com DID e suas famílias. Além disso, também recolheu-se, a título informal, algumas informações junto de especialistas/profissionais, com experiência na área das DID.

4.3.2. PLANO DA FASE II – DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO

A fase II foi dedicada à operacionalização dos procedimentos necessários para o desenho e implementação do Programa Piloto (PP).

Delinear a base conceitual para o Programa Piloto

Primeiramente, selecionou-se os princípios fundamentais, a estrutura conceitual e o nível de integração do programa para a base conceitual do PP.

Na linha das orientações propostas por Baker et al. (2018), Francis et al. (2018), Papay e Griffin (2013), no que diz respeito à utilização de uma estrutura conceptual, selecionou-se o instrumento *TC Standards* disponibilizado pela *Think College* (Grigal et al., 2012c) e a taxonomia proposta por McEathron et al. (2015), como referenciais, em várias etapas desta fase (como também na fase III), a par dos princípios já mencionados.

Em seguida, procedeu-se à contextualização da base conceitual e ao seu respetivo alinhamento com as diretrizes resultantes da fase I. Com base neste procedimento, o processo de tomada de decisões no que refere às componentes do PP foi facilitado.

Determinar as componentes do Programa Piloto

A determinação das componentes e dos elementos do PP foi efetuada, ponderadamente, a partir da base conceitual e das diretrizes resultantes da fase I, em consonância com as orientações de Carroll et al. (2008), Papay e Griffin (2013) e Baker et al. (2018). Esta etapa articulou-se com a linha das categorias listadas por McArthron et al. (2015) quanto às componentes de um programa, tendo em consideração tratar-se de um estudo e, por isso, alguns elementos não foram viáveis selecionar neste âmbito como o tipo de financiamento. A estrutura com os princípios fundamentais, em convergência com os *TC Standards*, auxiliou a projetar a estrutura base que integra as componentes académica, Vida

Independente e social e, ainda, um sistema de apoios. Este sistema abrangeu os apoios desenvolvidos no âmbito do PP e os apoios da IES que se encontraram disponíveis para o efeito.

Com vista ao processo de recrutamento, delinearam-se condições para a participação no programa, no contexto universitário, prestando-se atenção às orientações de Carroll et al. (2008) já supracitadas, a fim de os antecedentes escolares não se tornarem um obstáculo ao acesso à participação.

A lista de questões enunciadas por Hines et al. (2016), que se encontram referenciadas no capítulo três, orientou, reflexivamente, a concretização das tarefas contempladas nesta fase. A título de exemplo, com as questões: (i) *“Haverá unidades curriculares projetadas especificamente para o programa?”*; (ii) *“Percebendo o impacto que estas unidades curriculares terão sobre a natureza do programa, qual é a sua fundamentação?”* As respostas a estas e a outras questões auxiliaram tanto no processo de tomada de decisões como na prossecução do plano.

Delinear metodologias e práticas para o Programa Piloto

No âmbito do desenho do PP, delinearam-se metodologias e práticas para o PP. O Planeamento Centrado na Pessoa foi uma das abordagens sugeridas por Baker et al. (2018) e Francis et al. (2018) para individualizar o programa e considerar as necessidades, os interesses e os objetivos de cada participante. O instrumento *TC Standards*, já supracitado, também foi aconselhado e utilizado.

Efetuar o processo de recrutamento e registo

Para a realização do processo de recrutamento, contactou-se uma ONG, que envolve pessoas com DID, apresentou-se, de uma forma geral o PP e solicitou-se a divulgação do convite para a participação no PP a pessoas com DID e suas famílias.

Seguidamente, procedeu-se ao recrutamento de participantes, sem passar por um processo de seleção devido ao número de pessoas disponíveis. Após este processo efetuou-se a indicação dos dados respeitantes às pessoas recrutadas junto dos órgãos de Governo da IES e da respetiva Unidade Orgânica quanto à/as UC/s selecionada/s.

Realizar reuniões frequentes com os participantes

Antes do início do PP, em consonância com o procedimento proposto por Francis et al., (2018), efetuou-se a primeira reunião com os participantes, com recurso ao PCP, visando identificar os objetivos individuais e as áreas científicas preferidas e aferir os apoios

necessários. Posteriormente, seguiram-se várias reuniões com os participantes, pois este constituiu-se um procedimento frequente, ao longo do semestre, essencialmente, para (i) o acompanhamento do processo de participação; (ii) a aferição das necessidades de apoio; (iii) a seleção de atividades extracurriculares e (iv) reflexão sobre o processo.

Reunir com o corpo docente e os serviços da IES

A primeira reunião com o corpo docente foi realizada com a intenção de apresentar o PP e o retrato do/s participante/s; e solicitar consentimento para a sua colaboração no estudo. As reuniões posteriores foram efetuadas para a recolha de *feedbacks* sobre o processo de participação das pessoas com DID e, também, para a auscultação de necessidades de apoio. O reconhecimento da importância das orientações indicadas por Baker et al. (2018), levou à procura de apoio da parte dos serviços existentes na IES com os quais importou reunir.

Organizar e dinamizar o sistema de apoios

O sistema de apoios incluiu a tutoria, a mentoria, o apoio familiar, apoios naturais e apoio de serviços da IES.

No âmbito do PP, desenvolveu-se um apoio tutorial, i.e., a disponibilização de um apoio académico e/ou social pela Investigadora-doutoranda (tutora), e um apoio disponibilizado por estudantes da(s) UC(s) selecionada(s) pelo participante.

O recrutamento de estudantes mentores constituiu-se uma tarefa relevante visto que estes têm como função providenciar apoio aos participantes, o que se encontra em congruência com as orientações dadas por Papay e Griffin (2013) e Baker et al. (2018).

4.3.3. PLANO DA FASE III – REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO NO ÂMBITO DO PROGRAMA PILOTO

Nesta fase pretendeu-se refletir sobre o processo, principalmente, sobre (i) a análise das perceções dos colaboradores, dos participantes e das suas famílias quanto à participação de pessoas com DID na vida universitária, (ii) a operacionalização do programa implementado / otimizado; (iii) os efeitos percebidos da participação de pessoas com DID na vida académica da UPor; (iv) as mudanças transformacionais para um ES acessível a estudantes com DID e, por último, sobre o desenho do PP, com recurso a instrumentos recomendados na literatura.

Realizar um processo contínuo de reflexão do PP

Prestou-se atenção às orientações indicadas por Baker et al. (2018) no que diz respeito à necessidade da recolha de evidências para a tomada de decisões informadas sobre o progresso do programa, como também às de Hines et al. (2016) e Papay e Griffin (2013) sobre a importância da reflexão ser contínua, devendo ocorrer ao longo do processo. As últimas autoras sugerem a utilização de instrumentos como *Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education* e, portanto, seguiu-se esta linha de ideias através da utilização da respetiva ferramenta no processo de reflexão do PP.

Posteriormente, procedeu-se à análise e interpretação dos dados, e refletiu-se sobre os princípios de desenho curricular e as transformações necessárias em prol de um ES acessível a estudantes com DID.

Disseminar o PP

Com o reconhecimento da sugestão de Hines et al. (2016) no que concerne à necessidade de comunicação da iniciativa, procurou-se oportunidades, interna e externamente, para a apresentação do PP, o fomento da consciencialização sobre a inclusão no ES, a valorização do papel dos colaboradores; e o levantamento de *feedback*.

4.4. METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS

Neste ponto apresentam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados adotados nas fases de investigação do presente estudo.

O processo de recolha de dados na Fase I organizou-se em duas etapas, com vista a “serem encontradas e tornadas claras as diretrizes conceituais teóricas contidas nos dados” (Coutinho, 2011, p. 303). Na primeira etapa procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica focada em componentes e elementos de programas universitários acessíveis a estudantes com DID, com o preenchimento de uma ficha de análise. Na segunda etapa procedeu-se à aplicação do inquérito por entrevista a seis famílias, entre as quais duas pessoas com DID, quatro mães e dois pais.

O processo de recolha de dados na Fase II envolveu várias técnicas designadamente, (i) observação, por meio do Diário da Investigadora e da escala de implementação; (ii) Inquérito por entrevista individual / em grupo, com recurso a guiões de entrevista individual/em grupo, a sete estudantes mentoras; cinco estudantes; dez docentes; dois elementos do corpo não docente; e quatro famílias; (iii) inquérito por entrevista em grupo,

com recurso a guiões aplicados em duas entrevistas, aos quatro participantes; (iv) inquérito por entrevista em grupo, por meio de um guião de entrevista às sete co-investigadoras.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados adotados nas fases do estudo Inlua e que serão alvo de descrição nos próximos pontos encontram-se especificados no Quadro 15.

Quadro 15

Desenho metodológico do estudo Inlua

Fases	Técnicas	Instrumentos / intervenientes		Período temporal
Fase I Análise contextual	Pesquisa bibliográfica	Ficha de análise		Entre abril e dezembro de 2018
	Inquérito por entrevista individual	Guião de entrevista	6 famílias (2 pessoas com DID, 4 mães e 2 pais)	
Fase II Desenho e Implementação do Programa Piloto	Observação	Diário da Investigadora Escala <i>Think College Standards</i>		Entre janeiro de 2019 e fevereiro de 2020
	Inquérito por entrevista individual / em grupo	Guiões de entrevista	4 participantes; 4 famílias; 7 estudantes mentoras; 5 estudantes; 10 docentes; 2 profissionais 7 co-investigadoras (3 participantes e 4 mestradas)	

4.4.1. INQUÉRITO POR ENTREVISTA INDIVIDUAL E EM GRUPO

Para o presente estudo, uma das técnicas adotadas foi o inquérito por entrevista individual e em grupo.

Para todas as entrevistas foram criados guiões (do apêndice n.º 6 ao apêndice n.º 16 inclusive) compostos por questões orientadoras.

4.4.1.1. Procedimentos gerais quanto aos guiões das entrevistas

Um conjunto predeterminado de tópicos e questões orientadoras foi desenvolvido para a construção dos guiões das entrevistas destinados a cada grupo de intervenientes, para as Fases I e II, tendo por base o Quadro Teórico do presente estudo (e.g., Bruce, 2012; Hughson et al., 2005; Mosoff et al., 2009).

O último guião a ser desenvolvido foi o que se distinguiu dos restantes quanto aos seus tópicos visto que incidiu na área da Investigação envolvendo pessoas com DID. Daí que a formulação das questões orientadoras teve por base a literatura nesta área como o estudo de Nind e Vinha (2012) e de Ryan et al. (2015).

Enveredou-se por um processo mais flexível, por meio de entrevistas semiestruturadas, em que a partir da lista de questões foi possível alterar a sua ordem ou até colocar outra relacionada com o tema (Bryman, 2012).

As questões da entrevista foram elaboradas com o propósito de responder às questões e subquestões de investigação do presente estudo, por meio da captura das perceções das pessoas inquiridas sobre o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária e a sua operacionalização através do desenho e implementação do Programa Piloto criado para o efeito. Algumas das questões variaram consoante os papéis desempenhados pelos intervenientes.

Os guiões concernentes à Fase I foram alvos de validação por dois especialistas, através do preenchimento de um quadro, em que se solicitou um comentário sobre os tópicos e/ou as questões que necessitariam de ser revistos(as) e uma apreciação global compreendida entre “Muito adequado, Adequado, Pouco adequado e Inadequado”. Por fim, foram pedidas sugestões para a melhoria dos guiões. O comentário registado por um dos especialistas face ao guião a aplicar às pessoas com DID na Fase I incidiu na recomendação do aumento de questões que levem estas pessoas a pensar mais sobre como imaginam o futuro. De acordo com esta sugestão, adicionou-se uma questão no âmbito deste tópico.

Os guiões referentes à Fase II foram revistos e validados por uma das investigadoras pertencente à equipa de investigação. As principais alterações efetuadas foram no sentido de eliminar algumas questões que tinham o mesmo sentido.

4.4.1.2. Procedimentos gerais quanto à realização dos inquéritos por entrevista

Houve procedimentos que foram comuns aos inquéritos por entrevista realizados quer na Fase I, quer na Fase II, baseados principalmente em Bryman (2012) e Amado (2013).

Preparação das entrevistas

Na preparação das entrevistas teve-se em consideração alguns elementos básicos enunciados por Bryman (2012), como: (i) a seleção de tópicos e a formulação de questões que visaram responder às questões de investigação; (ii) a utilização de uma linguagem clara e compreensível; (iii) a instalação de uma aplicação de gravação no telemóvel; (iv) requisição de uma sala na IES com um ambiente silencioso (onde havia pouco ruído externo, a fim de não afetar a qualidade da gravação) e privado (para que a pessoa entrevistada não tivesse que se preocupar em ser ouvida).

O horário foi combinado de acordo com a disponibilidade da Investigadora-doutoranda (pessoa que realizou as entrevistas) e a(s) pessoa(s) a entrevistar.

Condução das entrevistas

Entre os procedimentos comuns na condução de uma entrevista (Amado, 2013), na etapa que diz respeito à introdução ocorreu, de um modo geral, a (i) disponibilização de informação, em linhas gerais, do estudo, apresentando o tema, seguido das principais finalidades e objetivos gerais, a justificação da necessidade da entrevista e a importância da colaboração; e (ii) solicitação da autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o seu anonimato.

Todas as pessoas intervenientes foram informadas sobre as principais finalidades dos inquéritos, i.e., em compreender o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária e perceber como este processo pode ser operacionalizado numa IES portuguesa.

Foi expresso a cada pessoa que a sua colaboração no presente estudo, através da partilha das suas perceções, foi muito útil e relevante para alcançar os objetivos da investigação.

Os participantes do estudo Inclua foram informados do seu direito de rescisão a qualquer momento.

Antes de se dar início a cada entrevista, procedeu-se à aplicação do termo de consentimento, em que solicitou-se às pessoas intervenientes para lerem, com atenção, o documento. Foi disponibilizado tempo para a solicitação de mais informações e também no caso de acharem que algo estava incorreto ou que não estava claro. Após a sua leitura e esclarecimento de dúvidas, todas as pessoas envolvidas no estudo reconheceram o seu acordo voluntário e informado para participar, assinando o respetivo termo.

Relativamente às pessoas com DID, foi disponibilizada uma maior quantidade de tempo, quer para transformar o texto do termo de consentimento em relação à entrevista, em um texto com uma linguagem mais simples, oralmente, como também para o esclarecimento de dúvidas.

A confidencialidade foi assegurada e, por conseguinte, a identidade de cada participante e colaborador não foi revelada sem a sua concordância expressa. Qualquer informação que pudesse identificar, mesmo que potencialmente, o participante ou o colaborador foi removida ou alterada na transcrição da entrevista e na redação do presente estudo. Assim, para garantir o anonimato e a confidencialidade foram atribuídas designações aos participantes e aos colaboradores que serão apresentadas no ponto 4.4.4.

Na Fase II, as entrevistas aos participantes foram realizadas no decurso da investigação. Por sua vez, aos colaboradores (elementos da comunidade académica) foram realizadas entrevistas, uma vez, no final do semestre do ano letivo 2018-2019. Todas as entrevistas foram gravadas, em áudio, e cada uma durou, no máximo, cerca de uma hora.

4.4.1.3. Inquérito por entrevista na Fase I

Na Fase I procedeu-se à realização de uma entrevista individual a elementos de seis famílias, entre as quais duas pessoas com DID, quatro mães e dois pais, no período compreendido entre julho a novembro de 2018, com a finalidade de compreender como operacionalizar o processo de participação na vida universitária de pessoas com DID.

4.4.1.4. Inquérito por entrevista na Fase II

Inquérito por entrevista individual e/ou em grupo aos participantes

Durante a Fase II foram realizadas algumas entrevistas aos participantes (conforme apresentado nos pontos seguintes) com o propósito de compreender a visão perante a sua participação na vida universitária. A Investigadora-doutoranda, com experiência prévia na realização de entrevistas e também em abordar pessoas com DID, em contextos educativos, orientou os participantes a fim de testemunharem as suas experiências, através de um processo flexível.

Em outubro de 2019 foram colocadas algumas questões, com enfoque na participação nas Unidades Curriculares da oferta educativa da IES, de forma informal, num espaço aberto da IES, às duas participantes do Programa Piloto (PP). Este processo foi alvo de uma gravação por vídeo por solicitação de uma organização que nos convidou a realizar uma apresentação do projeto visando a sua disseminação e sensibilização. Foram realizados

vários vídeos às duas participantes do PP. Uma vez que também estava a ser uma forma de recolha de dados, adotou-se este recurso.

Inquérito por entrevista, em grupo, aos participantes, com recurso à fotografia

Em maio de 2019 foi desenvolvido um processo de inquérito por entrevista, em grupo, aos participantes, com a utilização de fotografias tiradas pelos próprios, exclusivamente para fins do presente estudo.

O uso de fotografias numa entrevista foi definido por Harper (2002, p. 13) como “Photo elicitation is based on the simple idea of inserting a photograph into a research interview”. Além da ideia de inserir uma fotografia numa entrevista, o mesmo autor referiu a *photo-selfelicitation* para designar o processo em que em uma pessoa analisa as suas próprias fotografias com comentários escritos. Na perspetiva de Harper (2002), as imagens evocam elementos mais profundos da consciência do ser humano, o que pode levar à obtenção de mais e distintas informações através do processo da entrevista por *photo elicitation*.

Segundo Bryman (2012), através da *photo-elicitation* (doravante foto-elicitación), o investigador usa as imagens como um “trampolim” para a discussão sobre o sentido das imagens com os produtores das fotografias.

Por sua vez, Harper (2002) argumenta que o uso de fotografias em entrevistas também pode estimular o entrevistado a se lembrar mais facilmente de pessoas ou situações ocorridas.

Assim, as fotografias foram usadas no presente estudo como âncora para abordar perceções sobre *como é um dia na universidade* de cada participante e, por conseguinte, como um estímulo para o questionamento, formando a base para uma entrevista em grupo.

Os objetivos deste inquérito foram: (I) compreender as perceções dos participantes sobre como é viver e participar em atividades na universidade; (II) promover a apresentação de sugestões e propostas de alterações relativamente às atividades desenvolvidas, possibilitando oportunidades de partilha de ideias, sentimentos e opiniões.

Para a concretização deste processo, começou-se por informar, antecipadamente, os participantes e as suas famílias (apêndice 3), solicitando a sua colaboração, sobre a realização da atividade **“Um dia na universidade”**, entre o dia 15 e o dia 16 de maio de 2019. Além desta atividade, os participantes foram convidados a participar em duas sessões: a primeira sessão, no dia 15 de maio de 2019, para abordar, principalmente, regras básicas da fotografia e a segunda sessão, no dia 23 de maio de 2019, para a

discussão de opiniões, ideias e sentimentos sobre a sua participação na vida universitária, a partir do conjunto de fotografias.

Para este processo, no dia 15 de maio de 2019 dinamizou-se uma sessão sobre “Regras básicas de fotografia”. Nesta sessão, foi efetuada uma apresentação e entregou-se em papel os diapositivos, no início da sessão, para que os participantes pudessem fazer os seus registos. Foram abordados vários tópicos tais como: (i) ética e fotografia; (ii) regras básicas da fotografia; (iii) regra dos três terços. Neste dia, entregou-se uma máquina fotográfica descartável, que continha um rolo com cerca de 25 fotografias, a cada participante, e apresentou-se a proposta de retratarem um dia completo, i.e., ao longo de 24 horas, o seu dia no papel de participante na vida universitária, no âmbito do estudo Inlua.

Então, os participantes levaram uma máquina fotográfica descartável para tirarem fotografias ao longo de um dia da sua vida, i.e., desde o momento em que saíram da universidade, na tarde de quarta-feira, no dia 15 de maio de 2019, até ao momento em que deixam a Universidade, no dia seguinte, i.e., no dia 16 de maio de 2019.

No que concerne à sessão ocorrida no dia 23 de maio, visando a discussão de opiniões, ideias e sentimentos sobre a sua participação na vida universitária, a partir do conjunto de fotografias, os participantes concretizaram os procedimentos propostos, a saber: 1) colocaram por ordem temporal as fotografias; 2) escolheram cerca de seis fotografias que retratavam a história do seu dia; 3) sob cada foto, os participantes foram solicitados a contextualizar a atividade escrevendo um comentário. Para este efeito, organizou-se um documento por cada participante com as fotografias digitalizadas e uma caixa de texto em baixo de cada fotografia, onde os participantes escreveram os seus comentários. Estes textos escritos à mão foram, posteriormente, editados num processador de texto.

Após estes procedimentos descritos, a investigadora-doutoranda promoveu uma entrevista de grupo que teve início com cada participante a explicar aos outros sobre o seu dia, através da sequência de fotografias e, simultaneamente, a mostrá-las de modo a que todos os participantes as pudessem visualizar. Seguidamente, facilitou-se um momento de partilha e discussão sobre como era um dia da vida de um participante do estudo Inlua na universidade.

Inquérito por entrevista individual e/ou em grupo aos colaboradores (elementos da comunidade académica e família)

Todas as pessoas colaboradoras (tanto elementos da comunidade académica, como da família) foram convidadas a ser entrevistadas, para se captar as suas perceções sobre o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária, os desafios e os efeitos percebidos bem como sobre o desenvolvimento de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID.

Assim, foram efetuadas entrevistas no final do semestre letivo a sete estudantes mentoras; a cinco estudantes (dois de uma UC e três de outra UC voluntários); dez docentes (entre os quais uma é externa à IES); dois elementos do corpo não docente; e quatro famílias, no período compreendido entre junho e outubro de 2019.

Inquérito por entrevista, em grupo, às co-investigadoras

Em fevereiro de 2020, procedeu-se à realização de um inquérito por entrevista em grupo dirigida às sete co-investigadoras, entre as quais três participantes e quatro estudantes da IES, que participaram na componente de investigação designada “Iniciação à Investigação”. O propósito incidu em perceber o processo de participação nesta componente.

4.4.2. FICHA DE ANÁLISE DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS PARA PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

No que concerne à recolha de dados na primeira etapa da análise contextual (Fase I), foi construída uma ficha de análise para a caracterização de programas universitários para estudantes com DID com base na taxonomia proposta por McEathron et al. (2015).

Assim, no período compreendido entre abril e dezembro de 2018, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica, com recurso à ficha de análise de programas universitários acessíveis a pessoas com DID.

4.4.3. OBSERVAÇÃO

Durante a Fase II foram recolhidos dados recorrendo à observação efetuada pela Investigadora-doutoranda.

As observações foram realizadas a fim de contribuírem para a compreensão do contexto e, também, com a possibilidade de triangular evidências emergentes, de acordo com Merriam (2009).

A observação foi efetuada com recurso ao Diário da Investigadora e à Escala *Think College Standards*.

4.4.3.1. Observação com recurso ao Diário da Investigadora

A observação com recurso ao Diário da Investigadora ocorreu no período compreendido entre janeiro de 2019 a fevereiro de 2020.

O Diário da Investigadora representou um instrumento de registo e de organização de dados relativos às experiências observadas ao longo do processo de implementação do PP, do ponto de vista da investigadora. Por conseguinte, este Diário consistiu em relatórios mensais, compostos por quadros organizados por semana, onde se procedeu ao registo de (i) o trabalho desenvolvido nas sessões de tutoria, (ii) o resumo e/ou a descrição das principais atividades desenvolvidas, quer ao nível de tutoria, quer ao nível de coordenação do Programa, (iii) as principais intervenções e interações dos participantes, (iv) a informação das interações assíncronas entre os intervenientes (e.g., emails, mensagens).

A estrutura do Diário da Investigadora (apêndice 4) incluiu itens relativos à descrição das atividades desenvolvidas durante a implementação do Programa Piloto, como a data, os intervenientes, o local, o tópico e a descrição específica da atividade.

Na linha de ideias de Cresswell (2009) quanto ao tipo de observação, a Investigadora-doutoranda reuniu notas de campo sob variadas formas, de acordo com o tipo de experiência que se encontrava a ser observada e o papel que ela desempenhava nesse determinado momento, i.e., (i) conduzindo a observação como participante; (ii) conduzindo a observação como uma observadora; e (iii) passando mais tempo como observadora do que como participante.

A observação participante foi, desde logo, planeada ocorrer com a investigadora no papel de tutora, através das experiências observadas durante o apoio tutorial – apoio disponibilizado fora da sala de aula aos participantes -, quer ao nível académico, quer ao nível social. Quanto a este último, as experiências observadas ocorreram, de forma natural, em ambientes frequentados pelos participantes, com uma maior incidência no bar de uma Unidade Orgânica, e foram, frequentemente, entrelaçadas com conversas informais (Merriam, 2009).

Na primeira reunião realizada em conjunto com três docentes de uma UC, (a UC era composta por três subáreas e cada docente era responsável por uma das subáreas), houve um docente que solicitou a sua presença regular nas aulas.

A presença da investigadora como tutora dentro da sala de aula não estava planeada no presente estudo por três razões, cumulativamente: (a) os objetivos de investigação determinavam a recolha das perceções dos intervenientes que já era suposto estar na sala de aula, de forma natural, designadamente os estudantes universitários e o docente; (2) almejava-se basear o Programa Piloto no modelo de apoio individualizado (já supracitado) e, assim, a investigadora só estaria presente e desempenharia o papel de tutora apenas fora da sala de aula (situação esta que já tinha ocorrido durante o tempo de serviço como docente, noutro nível de ensino, pela investigadora); e (3) tinha-se em consideração a advertência efetuada por Merriam (2009), no sentido de o observador no ambiente poder afetar o clima do ambiente, muitas vezes produzindo uma atmosfera mais formal.

Portanto, apesar de se planear a recolha de dados deste tipo de experiência – participação em UC – através de entrevistas, a Investigadora-doutoranda anuiu com a respetiva solicitação. Esta aceitação baseou-se no conhecimento das referências de Merriam (2009) no que diz respeito ao tipo de observação em que, apesar das advertências supracitadas da autora, ela também refere que o observador pode ver as experiências em primeira mão e usar o seu próprio conhecimento e experiência para interpretar o que é observado, em vez de depender unicamente de relatos oriundos de entrevistas. Uma vez que a Investigadora-doutoranda esteve presente apenas em algumas partes das aulas dessa UC, no papel de tutora dos participantes, logo o foco específico das observações foi a interação e a participação dos participantes. Por isso, a Investigadora-doutoranda observou aspetos relacionados com o envolvimento destes, prestando apenas atenção à sua participação e registava unicamente os detalhes relacionados com os participantes do estudo.

4.4.3.2. Observação com recurso à Escala *Think College Standards*

Conforme já mencionado anteriormente, a organização *Think College, Institute for Community Inclusion*, da Universidade de Massachusetts, Boston, desenvolveu um documento designado “Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education”. Este documento foi um dos primeiros que se considerou adotar quanto utilização de padrões para o apoio na reflexão dos dados, além da sua utilização para a base concetual do Programa Piloto que será abordado no capítulo 6.

A estrutura apresentada neste documento visa melhorar a compreensão do ES inclusivo, além de poder ser utilizada por qualquer instituição de ES para desenvolver, expandir ou melhorar a qualidade das opções inclusivas para estudantes com DID, refletindo práticas educativas e institucionais baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem como

também para projetar e realizar investigações (Grigal et al., 2012a; Lynch & Getzel, 2013). As funções supracitadas deste instrumento contribuiram para a sua seleção no presente estudo.

O documento *Think College Standards (TC Standards)* utiliza quatro padrões como pilares da prática: (1) acesso académico, (2) desenvolvimento profissional, (3) acesso ao *Campus* e (4) autodeterminação. Estes padrões, os indicadores de qualidade associados e as referências compreendem os elementos essenciais para uma prática de qualidade, conforme indicaram os especialistas da área. Outros quatro padrões – (5) alinhamento com o sistema e práticas institucionais, (6) coordenação e colaboração, (7) sustentabilidade e (8) avaliação contínua – representam os elementos interdependentes ou a infraestrutura programática necessária para os quatro pilares da prática supracitados ocorrerem

A observação efetuada com recurso à Escala de Implementação *Think College Standards* (Grigal et al., 2012b) ocorreu entre fevereiro e julho de 2019 e procedeu-se ao seu preenchimento.

Entretanto, em 2020, a *Think College* anunciou que se encontrava a desenvolver uma revisão da ferramenta *Think College Standards*. Este instrumento poderá ser utilizado para refletir sobre a implementação do programa e desenvolver um plano de melhoria, conforme necessário (National Coordinating Center, 2020). Após o contacto com uma das autoras, tomou-se conhecimento que a versão final ainda não tinha uma data prevista, mas que poderia ser utilizada a versão *draft*. Assim adotou-se este instrumento e construiu-se uma escala a partir dos dados constados nesta versão.

4.4.4. DESIGNAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E DOS INTERVENIENTES

Segundo Bryman (2012), o uso de pseudónimos é um recurso comum para se tentar eliminar a possibilidade de identificação das pessoas entrevistadas. Nesta linha de ideias, visto que havia uma quantidade razoável de pessoas envolvidas, com distintos papéis, optou-se por atribuir designações.

O Quadro 16, além de reunir um conjunto de designações, apresenta a designação atribuída tanto aos instrumentos de recolha de dados, como aos intervenientes do estudo Inclua.

Quadro 16

Conjunto das designações atribuídas aos instrumentos de recolha de dados e aos intervenientes

Famílias (mãe/pai) e pessoas com DID																
Fase I	Grupo das pessoas entrevistadas	Função (no âmbito familiar)	Designação / código do instrumento				Código das pessoas entrevistadas									
			Entrevista individual													
	Famílias de / e Pessoas com DID	Mãe	Ent_F1_M				F1_M									
		Mãe	Ent_F2_M				F2_M									
		Pai	Ent_F3_P				F3_P									
		Pai	Ent_F4_P				F4_P									
		Mãe	Ent_F5_M				F5_M									
		Mãe	Ent_F6_M				F6_M									
		Filho/a / Pessoa com DID	Ent_F1_J				F1_J									
			Ent_F2_J				F2_J									
Total de entrevistas		8														
Legenda		Ent – Entrevista; F . Família; M – Mãe; P – Pai; J – Pessoa com DID 1, 2, 3, 4, 5, 6 – N.º de ordem da família														
Corpo docente e estudantes da IES relativamente à UC																
Fase II	Grupo das pessoas entrevistadas	Funções	Unidade Curricular TEC			Unidade Curricular AR										
			Designação/ Código do instrumento		Código das pessoas entrevistadas	Designação / Código do instrumento		Código das pessoas entrevistadas								
	Corpo Docente	Docente	Ent_UC_D1_D2_TEC	I		G	D1_TEC		Ent_UC_D1_D2_D3_ART	I	G	D1_ART				
					D2_TEC			D2_ART								
					D3_ART			D3_ART								
	Estudantes da UC	Estudante da UC e Mentora	Ent_UC_EM1_TEC	X		EM1_TEC	Ent_UC_EM1_EM2_EM3_EM4_ART		X		EM1_ART					
												Ent_UC_EM2_TEC	EM2_TEC	EM2_ART		
												Ent_UC_EM3_TEC	EM3_TEC	EM3_ART		
		Estudante da UC	Ent_UC_E1_TEC	X		E1_TEC	Ent_UC_E1_ART	X			E1_ART					
												Ent_UC_E2_TEC	E2_TEC	Ent UC E2 ART	X	E2_ART
												Ent UC E3 ART	E3_ART			
	Total de entrevistas		6			5										
Legenda		Ent – Entrevista; I . Individual; G – Grupo; UC – Unidade Curricular; TEC – Tecnologias; ART – Artes; D – Docente; EM – Estudante da UC e Mentora; E – Estudante da UC; 1, 2, 3, 4 – N.º de ordem da pessoa entrevistada pela Unidade Curricular e função														
Corpo docente da IES e docente externa quanto aos Módulos																
Fase II	Grupo das pessoas entrevistadas	Funções	Módulos LS		Módulo LF		Módulo LVC									
			Designação / código do instrumento	Código das pessoas entrevistadas	Designação / código do instrumento	Código das pessoas entrevistadas	Designação / código do instrumento	Código das pessoas entrevistadas								
	Docentes	Docente	Ent_MD_D1_D2_LS	D1_LS	Ent_MD_D_LF	D_LF	Ent_M_DE_LV_C	DE_LVC								
									D2_LS							
									Ent MD_D3_LS	D3_LS						
	Total de entrevistas		2		1		1									
Legenda		Ent – Entrevista; MD – Módulo de Desenvolvimento; M – Módulo; LS – Literacia em Saúde; LF – Literacia Financeira; LVC – Literacia Visual e Comunicação; D – Docente; DE – Docente Externa convidada; 1, 2, 3 – N.º de ordem da pessoa entrevistada pelo módulo e função														
Corpo não docente da IES																
Fase II	Grupo das pessoas entrevistadas	Funções	Designação/ código do instrumento			Código das pessoas entrevistadas										
			Entrevista individual													
	Corpo não docente	Não docente	Ent_FU1			FU1										

			Ent_FU2	FU2	
	Total de entrevistas	2			
	Legenda	Ent – Entrevista individual; Fu – Funcionário: 1, 2 – N.º de ordem da pessoa entrevistada			
Família dos Estudantes-Participantes					
Fase II	Grupo das pessoas entrevistadas	Funções	Designação / código do instrumento		Código das pessoas entrevistadas
			Entrevista individual / em grupo		
	Famílias	Mãe da EP1	EntI_M_EP1	EntF_M_EP1	M_EP1
		Mãe da EP2	EntI_M_EP2	EntF_M_P_EP2	M_EP2
		Pai da EP2			P_EP2
		Mãe da EP3	EntI_M_P_EP3	EntF_M_P_EP3	M_EP3
		Pai da EP3			P_EP3
		Mãe do EP4	EntI_M_P_EP4	EntF_M_P_EP4	M_EP4
	Pai do EP4	P_EP4			
Total de entrevistas	8				
Legenda	EntI – Entrevista Inicial (PCP); EntF – Entrevista Final; M – Mãe do/a Estudante-Participante; P – Pai da/o Estudante-Participante; EP – Estudante-Participante 1, 2, 3, 4 – N.º de ordem de cada EP, por família				
Estudantes-Participantes (EP)					
Fase II	Grupo	Funções	Designação / código do instrumento		Código das pessoas
			Entrevista em grupo	Comentários das fotos	
	Participantes	Estudante-Participante	EPn_eg1	Com EP1	EP1
				Com EP2	EP2
				Com EP3	EP3
				Com EP4	EP4
		EPn_eg2	---	EP1 EP2 EP3 EP4	
Total	2		4		
Legenda	eg – entrevista em grupo; Com – Comentários; EP – Estudante-Participante; 1, 2, 3, 4 – N.º de ordem do Estudante-Participante / da entrevista em grupo n – n.º do Estudante-Participante				
Estudantes-Participantes com participação no Programa Piloto					
Fase II	Grupo das pessoas entrevistadas	Funções	Designação / código do instrumento		Código das pessoas
	Participantes	Estudante do Programa	Entrevista individual com recurso ao vídeo	EntV_n_EP1	EP1
				EntV_n_EP2	EP2
	Total de entrevistas	7			
Legenda	EntV – Entrevista individual com recurso ao Vídeo; EP – Estudante-Participante; n – N.º da entrevista realizada; 1, 2 – N.º de ordem do Estudante-Participante				
Estudantes-Participantes, com participação no PP, em contexto de tutoria					
Fase II	Grupo	Funções	Designação / código do instrumento		Código das pessoas
			Autoavaliação Semanal	Diário de Bordo	
	Participantes	Estudante do Programa	AS_EP1_d	DB_EP1_d	EP1
			AS_EP2_d	DB_EP2_d	EP2
Legenda	AS – Autoavaliação Semanal; DB – Diário de Bordo; d – data do registo; EP – Estudante-Participante; 1, 2, 3, 4 – N.º de ordem do Estudante-Participante				
Estudantes-Participantes, com participação em experiências, em contexto de tutoria					
Fase II	Grupo das pessoas entrevistadas	Funções	Designação / código do instrumento		Código das pessoas
	Participantes	Estudante do Programa	Entrevista individual	Ent_EP1_d	EP1
				Ent_EP2_d	EP2

	Total de entrevistas	7			
	Legenda	Ent– Entrevista; EP – Estudante-Participante; n – N.º da entrevista realizada / do vídeo realizado; d – data; 1, 2, 3, 4 – N.º de ordem do Estudante-Participante			
Estudantes-Participantes (entrevista em grupo)					
Fase II	Grupo das pessoas entrevistadas	Funções	Designação / código do instrumento		Código das pessoas
	Participantes	Estudante-Participante	Entrevista em grupo	EntG_EP1_EP2_d	EP1
			Entrevista em grupo	EntG_EP1_EP2_EP3_d	EP2
	Total de entrevistas	3			
		Legenda	EntG– Entrevista em grupo; EP – Estudante-Participante; d – data; 1, 2,3 – N.º de ordem do Estudante-Participante		
	Investigadora nos papéis de coordenadora e tutora (Diário da Investigadora)				
Fase II	Funções da Investigadora	Designação do instrumento		Código do instrumento	
	Coordenação e tutoria	Diário da Investigadora		DI_ct_ma	
	Legenda	DI – Diário da Investigadora com notas de campo; ct – coordenação e tutoria; ma – mês e ano (abreviado)			
Estudantes-Participantes e Estudantes da IES no papel de co-investigadores					
Fase II	Grupo	Funções	Designação / código do instrumento		Código das pessoas
	Estudantes-Participantes	Estudantes-Participantes co-investigadores	Entrevista em grupo		EP1_co
					EP2_co
	Estudantes da IES	Estudantes (mestrandos) co-investigadores	EG_INV		EP3_co
					E1_co
					E2_co
	Total		1		E3_co
Legenda		EG – Entrevista em grupo; INV – Investigação; EP – Estudante-Participante co – co-investigador 1, 2, 3, 4 – N.º de ordem do estudante-participante ou do mestrando			

4.5. ÉTICA

De acordo com Bryman (2012), as questões éticas não podem ser ignoradas, pois encontram-se relacionadas diretamente com a integridade de uma investigação. Nesta linha de ideias, solicitou-se o consentimento do Conselho de Ética da IES e dos órgãos de governo institucional para a realização do estudo.

Após a aprovação do presente estudo pelo Conselho de Ética e pelos órgãos supracitados, foi possível dar início ao estudo Inclua. Neste âmbito, procedeu-se à elaboração de formulários de consentimento informado, esclarecido e livre dirigidos aos participantes e às suas famílias e aos colaboradores (elementos da comunidade académica).

Estes formulários, segundo Bryman (2012), possibilitam, aos participantes e às pessoas entrevistadas, a oportunidade de serem totalmente informadas sobre a natureza da investigação e as implicações da sua participação, desde o início do estudo.

Assim, produziu-se quatro modelos de formulários de consentimento informado e permissão, em que estes apresentaram algumas variações textuais consoante a função dos seus destinatários, a saber: 1) termo de consentimento dirigido às pessoas com DID – os participantes do estudo Inclua – e suas famílias para a sua participação nas atividades do respetivo projeto; 2) termo de consentimento dirigido às pessoas com DID – os participantes do estudo Inclua – e suas famílias para a utilização da sua imagem; 3) termo de consentimento do corpo docente para a participação de pessoas com DID nas aulas das Unidades Curriculares; 4) termo de consentimento dirigido a todas as pessoas entrevistadas, por função (anexo 25 A, B); 5) declaração de permissão da participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares.

Todos os termos de consentimento que foram desenvolvidos, no âmbito deste estudo, incluíram: (i) a apresentação do enquadramento do estudo e das suas finalidades; (ii) um espaço para o esclarecimento de questões, dúvidas e preocupações; (iii) a explanação sobre a opção de desistência.

Ressalvou-se que seria possível a desistência da investigação a qualquer momento e que, nesse caso, todos os respetivos dados seriam eliminados, sem qualquer tipo de consequências.

Garantiu-se que os registos que a Investigadora-doutoranda faria, para efeitos do Diário da Investigadora, seriam mantidos confidenciais, como também em qualquer tipo de documento que fosse redigido e publicado que não seria incluída qualquer informação que identificasse os intervenientes. Foi assegurado que os dados pessoais recolhidos seriam mantidos confidenciais e, posteriormente, destruídos.

Também foi explanado aos participantes a necessidade e finalidade da captação e utilização de imagens em fotografias, vídeos e trabalhos e os respetivos procedimentos. Respondeu-se a todas as questões que foram colocadas e assegurou-se de que houve um período de reflexão suficiente para a tomada da decisão.

Foi também solicitado o consentimento às famílias quanto à participação no estudo dos seus filhos e à utilização das suas imagens.

Para todos os termos de consentimento, solicitou-se a confirmação da leitura e compreensão do documento, bem como das informações disponibilizadas pela Investigadora-doutoranda. Foi dada a oportunidade de levantamento de questões e, com base no estudo de Horner-Johnson e Bailey (2013), a Investigadora-doutoranda colocou, oralmente, algumas questões aos participantes a fim de averiguar em que medida eles

compreenderam as informações apresentadas sobre o estudo. As questões incidiram em perceber se os participantes tinha a noção de: (i) em que é que consistia o estudo; (ii) o que faria ao participar no estudo; (iii) quais eram os riscos de participar no estudo; (iv) qual era o significado da sua participação ser totalmente voluntária; (v) qual era o significado das suas respostas serem confidenciais e mantidas em anonimato; (vi) o que poderia fazer se quisesse desistir da sua participação em qualquer momento.

Relativamente às pessoas com DID, foi disponibilizada uma maior quantidade de tempo, quer para transformar o texto do termo de consentimento em relação à entrevista, em um texto com uma linguagem mais simples, oralmente, como também para o esclarecimento de dúvidas. Notou-se que os participantes que perceberam ter recebido documentos com semelhanças aos de outras pessoas (e.g., familiares, estudantes universitários) mostraram-se satisfeitos. Percebeu-se que se as pessoas com DID receberem documentos similares (com algumas alterações textuais introduzidas) e se proceder à transformação do texto, oralmente, acompanhada de uma explanação aprofundada, em vez de receberem um texto com muitas adaptações, poderá surtir benefícios (e.g. ampliação do vocabulário utilizado).

O presente estudo foi desenvolvido em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

4.6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Este ponto apresenta a descrição do conjunto de decisões tomadas e de procedimentos realizados em relação à análise dos dados do estudo Inclua.

4.6.1. ANÁLISE DE DADOS DO ESTUDO INCLUA: AS OPÇÕES

De acordo com Merriam (2009), a análise de dados é o processo de dar sentido aos dados, i.e., é o processo de construção de significados ou perceções, que por sua vez vão constituir as conclusões de um estudo. Segundo a autora, este processo envolve consolidar, reduzir e interpretar o que as pessoas disseram e o que o investigador viu e leu. Na mesma linha de ideias, Bogdan e Biklen (2013) referem que a análise permite a organização sistemática das transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram recolhidos com o propósito de contribuir para a sua compreensão. No sentido de responder às questões e subquestões de investigação (Merriam, 2009), adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo face aos dados recolhidos nas Fases I e II da investigação.

Assim, procedeu-se à análise de conteúdo com apoio de um programa de *software* projetado para a investigação qualitativa designado *webQDA*. Os fatores que influenciaram a escolha deste programa para se proceder à análise de dados incidiram: (i) na adequação do *software* à natureza da investigação, i.e., o *webQDA* é um *software* direcionado a investigadores que necessitem de analisar dados qualitativos; (ii) nas funcionalidades do *software* – sistema de fontes, sistema de codificação, sistema de questionamento, e sistema de gestão -, i.e., o *webQDA*, possibilita editar, visualizar, interligar e organizar documentos e, simultaneamente, criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados com o objetivo de responder às questões (Costa & Amado, 2017); e (iii) na recomendação indicada por outros investigadores que utilizaram este *software* no que respeita à sua usabilidade e simplicidade de utilização.

4.6.2. PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados tratou-se de um processo complexo que envolveu um *ir e vir* entre dados, um percurso entre descrição e interpretação (Merriam, 2009).

Previamente à análise de dados foram realizados procedimentos já mencionados no presente estudo como: (i) a definição da finalidade, das questões e subquestões e dos objetivos de investigação; (ii) o desenvolvimento do Quadro Teórico do estudo; e (iii) constituição dos elementos relativos à recolha de dados.

Com vista à análise dos dados recolhidos nas Fases I e II, seguiu-se, de um modo geral, os procedimentos indicados por Cresswell (2009), conforme exposto seguidamente.

Procedimento 1 – Organizou-se e preparou-se os dados para análise. Para tal, procedeu-se à transcrição dos inquéritos por entrevista e foram digitadas as notas do Diário da Investigadora. As entrevistas foram transcritas em documentos do *Word*. Para a transcrição das entrevistas adotou-se procedimentos indicados por Azevedo et al. (2017) e, como ferramenta de apoio, foi utilizado um aplicativo de transcrição que se encontra disponível *online*, designado *oTranscribe*.

Foram efetuadas transcrições integrais das entrevistas de todos os intervenientes no estudo Inclua, i.e., do corpo docente e não docente, dos estudantes universitários, dos participantes e das suas famílias. As transcrições das entrevistas feitas às famílias, na Fase I e na Fase II, são parciais, i.e., há segmentos de texto não traduzidos por se tratar de assuntos externos, que não estão relacionados com as finalidades da entrevista e/ou por abordar outras pessoas externas à investigação.

Posteriormente, procedeu-se à validação do conteúdo das entrevistas por parte das pessoas entrevistadas, com recurso a um protocolo de validação construído para o efeito (apêndice 17).

Procedimento 2 – De entre um amplo *corpus* de dados obtidos na Fase II, começou-se por fazer a leitura desses dados a partir das transcrições das entrevistas efetuadas às pessoas envolvidas na UC TEC (EP1, corpo docente e estudantes universitários), a fim de se obter uma primeira noção geral. Seguidamente, procedeu-se à categorização e codificação destes dados de forma manual.

Para a análise dos dados obtidos na Fase I, foi aplicado o mesmo procedimento de leitura, categorização e codificação.

Procedimento 3 – Iniciou-se a análise detalhada dos dados da Fase II de todas as fontes com o suporte de um *software* de análise qualitativa, nunca deixando de fazer as mesmas reformulações e as redefinições no modo manual. Foi com este modo que foi finalizado o processo de codificação dos dados de ambas as fases do estudo.

Quanto aos dados recolhidos na Fase I, apenas os provenientes das entrevistas foram sujeitos ao referido *software*. Os restantes dados foram alvo de uma ficha de análise construída para o efeito, a qual foi utilizada manualmente.

Procedimento 4 – Avançou-se com o texto em relação à apresentação dos dados, com base na descrição das várias categorias.

Procedimento 5 – Procedeu-se à interpretação dos dados, em que o significado sugerido para as evidências adveio do entendimento acerca das perceções dos intervenientes e da comparação das evidências com as informações provenientes da revisão de literatura com que foi construído o Quadro Teórico.

Procedimento 6 – Procedeu-se à verificação da credibilidade científica da investigação (este procedimento será mais aprofundado no ponto 4.7) e, por último, avançou-se com as conclusões do estudo.

Seguidamente, especificam-se mais detalhes relativamente aos procedimentos 2, 3 e 5.

No **procedimento 2**, para a categorização, enveredou-se por um tipo de categorização misto em que, segundo Amado (2013), combina-se um sistema de categorias prévias (*a priori*), com categorias geradas indutivamente a partir dos dados. As categorias prévias (abordadas nos pontos seguintes) são provenientes da articulação efetuada entre os

contributos da revisão de literatura, o Quadro Teórico previamente composto e as subquestões de investigação.

Quanto ao processo de codificação, começou-se, de forma manual, a analisar os dados obtidos no âmbito da UC TEC. Com base em Amado (2013) e Bardin (1995), procurou-se e “recortou-se” uma parcela das narrativas com um sentido próprio, em função dos objetivos do estudo e do conteúdo a analisar. Depois, passou-se ao tratamento da informação através da codificação, em que se transformaram os dados brutos, por recorte, agregação e enumeração, a fim de alcançar uma representação do conteúdo. A seleção da unidade de registo correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base correspondeu às características da informação e aos objetivos do estudo, em que a frase foi a unidade privilegiada. Este segmento é uma unidade de dados que constitui uma potencial resposta ou uma parte da resposta às subquestões deste estudo devidamente contextualizadas pelo referencial teórico (Costa & Amado, 2018; Merriam, 2009).

No **procedimento 3**, passaram-se os dados de todas as fontes à sujeição de uma análise de conteúdo suportada por *software* de análise qualitativa designado *webQDA*. Uma descrição mais detalhada do processo efetuado com este *software* pode ser consultada em Costa e Amado (2018).

Enquanto foi utilizado o referido *software* para apoiar este processo, continuou-se a inserir as mesmas reformulações e as redefinições no modo manual. Foi com este modo que o processo de codificação dos dados foi finalizado. Neste âmbito, foram construídas as grelhas finais, i.e., as grelhas integradas das categorias, subcategorias e indicadores (apêndice 20).

Para a construção destas grelhas finais, o presente estudo apoiou-se em vários documentos gerados através do *webQDA*, como Códigos Árvore, Matrizes, Mapas. Entre estes, apresenta-se, a título de exemplo, algumas figuras exemplares nos apêndices do presente estudo (apêndice 19 A, B, C, D), como os Códigos Árvore gerados nos meses de fevereiro (anexo 19 A) e junho de 2021 (anexo 19 B) e os Mapas dos Códigos Árvore relativos aos Suportes/Apoios (apêndice 19 C) e à Participação nas Unidades Curriculares (apêndice 19 D). O período temporal compreendido entre estes documentos representa apenas uma parte do tempo despendido no percurso trilhado na fase de categorização e codificação, visto que foi necessário assegurar as características gerais exigidas às categorias, como a exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade (Costa & Amado, 2018), o que levou a várias reformulações e redefinições.

Reconhece-se que foi um processo muito moroso, visto que envolveu várias releituras e reanálises das narrativas das pessoas inquiridas na Fase II, com papéis distintos no presente estudo e, por sua vez, com múltiplas perspetivas.

Com o **procedimento 5** foi necessário formular questões a fim de relacionar e integrar os dados e as categorias com as questões/ os objetivos da investigação, em prol da coerência interna no aprofundamento e sistematização da análise. O Quadro 17 , construído com base na organização e estruturação proposta por Souza et al. (2016) ilustra um exemplo de um procedimento tomado neste âmbito.

Quadro 17

Coerência Interna no Aprofundamento e Sistematização da Análise (a título exemplificativo)

Subquestão de Investigação	Questão face aos dados codificados	Ferramenta (webQDA)	Abrangência / Restrição	Observação / Inferência
Subquestão 1.2 Efeitos percecionados da participação de pessoas com DID em UC	Quais as referências codificadas das duas UC e nas categorias e subcategorias da dimensão?	Executar uma matriz entre os efeitos e as fontes.	Somente nas entrevistas das Fontes.	De acordo com os intervenientes inquiridos não existem diferenças no discurso sobre os efeitos da participação de pessoas com DID nas UC.

Por sua vez, com base no Quadro 18 pretende-se mostrar o modo como foram efetuadas a análise e interpretação dos dados. A título de exemplo, apresenta-se a interpretação efetuada quanto a uma unidade de registo referente à categoria Participação na Unidade Curricular TEC que foi obtida na Fase II através da análise de conteúdo.

Quadro 18

Procedimento de análise e interpretação (a título exemplificativo)

COMPONENTE	CATEGORIA / SUBCATEGORIA / INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO EFETUADA
Componente Académica (componente-chave)	Categoria: Participação na UC TEC Subcategoria: Envolvimento no processo de tomada de decisões Indicador: Concretização de escolhas	“nós tentávamos sempre não propor nada específico, deixávamos ao critério dela... foi ela que escolheu a imagem e nós integrámos também o que ela pesquisava e o que ela achava que devia estar no trabalho” (EM1_TEC)	O testemunho da EM1_TEC revela que a EP1 participou na escolha de recursos para o trabalho de projeto, envolvendo-se ativamente no processo de tomada de decisões. Este registo sugere que as opções da EP1 foram tomadas em consideração, pelo grupo, quanto à sua integração no trabalho.

A interpretação dos dados obtidos na Fase I contribuiu para o desenvolvimento da versão inicial do plano do Programa Piloto e a interpretação dos dados obtidos na Fase II para o desenvolvimento da versão final do plano do Programa Piloto.

4.6.3. LINHAS REFERENCIAIS ADOTADAS NO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

Com base no referencial apresentado no Quadro Teórico do presente estudo foram definidas previamente categorias/subcategorias, *a priori* (Amado, 2013), enquanto outras categorias/subcategorias foram geradas a partir das narrativas das pessoas inquiridas.

Visando colocar as categorias prévias definidas coerentes com as questões de investigação, elaborou-se o Quadro 19, com base na organização e estruturação proposta por Souza et al. (2016). Este quadro apresenta a coerência interna da análise do estudo Inclua, em que foram articuladas as questões com as fases de investigação e com as categorias de análise.

Quadro 19

Coerência Interna da Análise da investigação

Fases	Ques- tões	Categorias de Análise	Referencial (para a categorização <i>a priori</i>)
Fase I	2	▪ Componentes de programas universitários	▪ McEathron et al. (2015)
		▪ Áreas de interesse, necessidades e expetativas face à Educação de pessoas com DID	
Fase II	1	▪ Participação nas componentes: <ul style="list-style-type: none">▪ Académica▪ Vida Independente▪ Investigação	▪ Ainscow et al. (2006)
		▪ Apoios	
		▪ Desafios percebidos no contexto da componente académica	
		▪ Efeitos da participação na componente académica	▪ Lynch e Getzel (2013)
	2	▪ Mudanças transformacionais para a promoção da Educação no ES de pessoas com DID	
▪ Desenvolvimento de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID		▪ Uditsky e Hughson (2008) ▪ McEathron et al. (2015) ▪ Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020)	

Seguidamente, apresentam-se as linhas referenciais adotadas na análise de dados distribuídas pelas fases do estudo.

4.6.3.1. Linhas referenciais adotadas na análise de dados na Fase I

Componentes de programas universitários

As dimensões e categorias de análise propostas por McEathron et al. (2015), através da taxonomia, foram adaptadas no presente estudo com o intuito de caracterizar os programas descritos na literatura para o desenho curricular do PP. Para identificar os indicadores de cada categoria adotou-se a taxonomia, adicionando ou retirando itens tendo em conta o contexto português e as referências dos estudos. Estes encontram-se no apêndice 20 concretamente na *Categoria C – Caracterização de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID*.

Seguidamente destaca-se as principais adaptações efetuadas em cada domínio.

Adaptações no Domínio Organizacional

Item retirado – *Tipo de instituição*. Este item foi retirado por não importar para o contexto português o facto de ser *college* ou *university*.

Em Portugal existem IES que podem apresentar um ou ambos os sistemas – o sistema universitário e/ou o sistema politécnico.

Itens adicionados – *Destinatários e Numerus Clausus e metas do programa / Foco*. Uma vez que *Destinatários e Numerus Clausus* emergiram nos estudos, em causa, logo considerou-se pertinente perceber os destinatários (se apenas pessoas com DID ou outros tipos de deficiência) e as vagas consoante a integração do programa na oferta educativa da IES. Quanto às *metas do programa* emergiram nos estudos outras atribuições como: autodeterminação; melhoria da qualidade de vida; inclusão/participação social e profissional; e competências pessoais.

Adaptações no Domínio das Políticas de Admissão

Item adicionado – *Outros critérios. Proximidade (distância geográfica)*. Este item foi referenciado nos estudos no âmbito da seleção e admissão de estudantes.

Adaptações no Domínio dos Apoios

Item transformado – *Apoios baseados no programa*. Juntou-se as categorias aconselhamento / aconselhamento de carreira e aconselhamento comportamental / emocional, uma vez que eram considerados do programa e não da IES.

Item retirado – *Apoio financeiro. Escolas Secundárias*. Este item foi retirado porque nos EUA existe a opção de matrícula dupla, que possibilita ao estudante com DID frequentar o Ensino Secundário e o Ensino Superior, simultaneamente, mas como esta opção não existe em Portugal, logo foi retirado.

Adaptações no Domínio Pedagógico

Item transformado – *Componentes académicas. Nível de integração do programa face à oferta curricular da IES*. No item “Curso Principalmente Integrado” transformou-se em Programa com UC integradas e UC “vocacionais”.

Áreas de interesse, Necessidades e Expetativas em relação a pessoas com DID (potenciais interessados no ES)

Para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas às famílias e pessoas com DID, as categorias foram definidas de acordo com as questões da entrevista sobre

interesses, necessidades, expectativas de pessoas com DID com potencial interesse em continuar a sua formação académica e características a privilegiar para uma iniciativa educativa ao nível do ES. As subcategorias emergiram de forma indutiva.

4.6.3.2. Linhas referenciais adotadas na análise de dados na Fase II

As categorias constituíram os eixos organizadores das subcategorias e dos indicadores de análise, que revelam ou determinam explicitamente uma ideia ou ação real. Os indicadores de análise corresponderam a selecionadores de informação avaliativa do corpus e permitiram corresponder, ou não, o objeto observado à categoria de análise selecionada.

As categorias da Fase II incluem **Participação**, **Apoios**, **Desafios** percebidos no contexto da componente académica, **Efeitos** da participação na componente académica, **Mudanças transformacionais** para a promoção da Educação no ES de pessoas com DID e **Desenvolvimento de um programa educativo**, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID.

Participação

Com base no sentido atribuído a *Participação* por Ainscow et al. (2006), já supracitado, adotou-se no presente estudo o respetivo conceito e para esta categoria foram delineadas subcategorias como *aceitação*, *pertença*, *integração*, *interação*, *envolvimento (geral)*, *envolvimento no processo de tomada de decisões*, *colaboração*.

Apoios e Desafios percebidos no contexto da componente académica

Relativamente às categorias *Apoios* e *Desafios*, as subcategorias e indicadores emergiram das narrativas das pessoas inquiridas.

Efeitos da participação na componente académica

As subcategorias da categoria *Efeitos* tiveram por referência Lynch e Getzel (2013), em termos académicos, pessoais, sociais, e profissionais.

Todavia, como os efeitos podem não ser apenas positivos e visto que emergiram outros tipos de efeitos, logo acrescentaram-se os efeitos negativos e neutros.

Mudanças transformacionais para a promoção da Educação no ES de pessoas com DID

As subcategorias da categoria *Mudanças transformacionais* emergiram dos depoimentos das pessoas entrevistadas.

Desenvolvimento de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID

As categorias específicas enquadradas nesta categoria geral basearam-se, principalmente, no instrumento desenvolvido pelo Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020), exceto “Fundamentos para o desenvolvimento de um programa universitário” dado que emergiu a partir dos testemunhos dos inquiridos. Na linha referencial do instrumento supracitado, os padrões explícitos nas subcategorias incidiram em: missão, estrutura administrativa e financeira, currículo, corpo docente e não docente, serviços de suporte para os estudantes.

A categoria **Motivos** para a participação na vida universitária emergiu a partir das narrativas das pessoas inquiridas e, portanto, foi gerada em ambas as Fases 1 e 2.

4.7. CREDIBILIDADE CIENTÍFICA DA INVESTIGAÇÃO

A fim de assegurar a credibilidade do processo de investigação foram adotadas estratégias como a triangulação (Merriam, 2009), *peer review* (Merriam, 2009, p. 220) e *member checks* (Merriam, 2009, p. 217).

A validação do conteúdo das entrevistas foi solicitada através de um protocolo (apêndice 21) formulado em que as pessoas entrevistadas tiveram a oportunidade para expandir, excluir ou corrigir respostas; corrigir o texto; e/ou escrever comentários.

Algumas alterações foram efetuadas nas transcrições, não no conteúdo da resposta, i.e., na eliminação ou substituição de palavras devido à sua repetição constante (e.g., não é?). As pessoas entrevistadas declararam que, de acordo com o conteúdo transcrito e apresentado: concordaram com o uso dos depoimentos, com a garantia do seu anonimato.

A triangulação, através de fontes múltiplas de dados, requereu comparar e cruzar dados recolhidos, por meio de entrevistas a pessoas com diferentes papéis e perceções.

Por sua vez, a triangulação por parte da equipa de investigação ocorreu com a análise e revisão dos dados obtidos efetuadas, independentemente, por duas investigadoras (a Investigadora-doutoranda e uma das Investigadoras-orientadoras).

A revisão por pares – *peer review* – (Merriam, 2009, p. 220), é um processo embutido no âmbito do presente estudo, uma vez que se enquadra numa tese de doutoramento e, portanto, um elemento da equipa de investigação leu e comentou a apresentação e interpretação dos dados e as considerações finais.

A aplicação da estratégia *member checks* (Merriam, 2009, p. 217) consistiu na solicitação da validação da categorização de conteúdo das entrevistas e de comentários sobre interpretações e considerações obtidas a partir de dados preliminares gerados a um elemento representativo de cada grupo de intervenientes no processo de implementação do Programa Piloto.

O processo envolvido nesta estratégia, seguindo as orientações referenciadas por Merriam (2009,) foi, basicamente, levar a interpretação dos dados análise preliminares gerados de volta a três das pessoas entrevistadas e questionou-se se a interpretação “soou à verdade”, solicitando sugestões ou ajustes a fim de uma melhoria quanto à captura das suas perceções.

Assim, com o propósito da validação da categorização de conteúdo das entrevistas e de comentários sobre interpretações e considerações obtidas a partir de dados preliminares gerados, visou-se a corroboração de três intervenientes – uma no papel de estudante mentora, uma no papel de docente e uma Estudante-Participante – para a credibilidade do processo de investigação. Elaborou-se um documento para o efeito (apêndice 21) em que primeiramente, foi apresentada a finalidade principal do estudo, em segundo foram expostas as componentes do Programa Piloto e, por último, efetuou-se uma apresentação da categorização do conteúdo e da interpretação com base em excertos da entrevista realizada.

Para finalizar, solicitou-se a validação da categorização e interpretação através da sua concordância ou discordância quanto ao trabalho apresentado, como também a formulação de comentários. Esta validação consistiu na exposição de uma amostra da análise preliminar de dados para indagar a sua interpretação, no sentido de captar, o melhor possível, as suas perceções.

A solicitação da validação foi efetuada a: (i) um dos elementos do corpo docente, presencialmente (antes do segundo confinamento por motivos da pandemia de Covid-19); (ii) um dos elementos do corpo discente por via online (próximo do segundo confinamento por motivos da pandemia de Covid-19); (iii) um dos elementos dos participantes no Programa Piloto, presencialmente (após o segundo confinamento por motivos da pandemia de Covid-19).

Optou-se por a validação dos dados por uma participante com DID no Programa Piloto ser presencial para se explicar pormenorizadamente os procedimentos e esclarecer eventuais dúvidas. A Estudante-Participante revelou a sua concordância quanto aos aspetos apresentados.

A título de exemplo, o Quadro 20 mostra um procedimento relativo à credibilidade proposto a uma estudante mentora onde se nota a sua concordância pela categorização e interpretação efetuadas quanto à categoria *Efeitos para as Estudantes do Programa* e subcategoria *Efeitos negativos ao nível académico*. A Estudante Mentora acrescentou um comentário, enriquecendo, assim, o processo de interpretação dos dados.

Quadro 20

Procedimento relativo à credibilidade (a título exemplificativo)

	CONCORDÂNCIA	DISCORDÂNCIA	COMENTÁRIOS
CATEGORIA	X		
SUBCATEGORIA	X		
INDICADOR	X		
INTERPRETAÇÃO EFETUADA	X		<p>Considero que num momento inicial, estes estudantes não devam ultrapassar as 2/3 Unidades Curriculares pelo facto de ainda terem alguma dificuldade em organizar-se. Acho, aliás, que precisam de formação no que respeita à organização académica.</p> <p>Num 2º ou 3º ano, após alguma experiência penso que já poderá existir um acréscimo de unidades curriculares.</p>

Deste processo de validação, destaca-se um aspeto mencionado quanto à categorização pela docente convidada que desempenhou o papel de *member check*. I.e., com base no significado dado à categoria *Participação* por Ainscow et al. (2006), já supracitado, codificou-se, inicialmente, na categoria “Participação na UC TEC”, a subcategoria “reconhecimento e valorização das capacidades de pessoas com DID”. No entanto, a docente apresentou a sua discordância face a esta codificação, sugerindo relocar esta subcategoria para a categoria “Efeitos percebidos em Docentes”. Após uma releitura e reanálise da codificação efetuada, concordou-se plenamente com a proposta, passado à realização das alterações necessárias.

SÍNTESE

O percurso de investigação desenvolvido, de natureza qualitativa, suportou-se numa abordagem metodológica designada *Educational Research Design* que integrou três fases articuladas entre si, envolvendo elementos colaboradores da comunidade académica, pessoas com DID e suas famílias em processos cíclicos de desenho, implementação e reflexão.

O percurso de investigação desenvolvido, de natureza qualitativa, suportou-se numa abordagem metodológica designada *Educational Research Design* que integrou três fases articuladas entre si, envolvendo elementos colaboradores da comunidade académica, pessoas com DID e suas famílias em processos cíclicos de desenho, implementação e reflexão.

Optou-se por enveredar pela natureza qualitativa visto que, segundo a literatura especializada supracitada, é apropriada para perceber processos e produtos inerentes à problemática subjacente ao estudo Inlua.

A abordagem metodológica *Educational Research Design*, com as suas características inerentes, constituiu-se uma metodologia importante para compreender como um programa educativo pode funcionar, na prática, no contexto de uma IES. De acordo com especialistas nesta matéria, esta abordagem ajuda a compreender as relações entre a teoria, o projeto e a prática. Além disso, os esforços envidados no desenvolvimento de um programa num ambiente real (o ambiente académico), com a colaboração de intervenientes (da comunidade académica), podem promover a sua adoção.

Determinou-se um plano para o desenvolvimento do PP, adequado à duração do estudo, aos recursos disponíveis e ao contexto da IES, composto por três fases complementares e articuladas entre si, i.e., Fase I - Análise contextual; Fase II - Desenho e implementação do Programa Piloto; Fase II – Reflexão.

Na Fase I procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica focada em componentes e elementos de programas com o preenchimento de uma ficha de análise. Nesta fase, procedeu-se à aplicação do inquérito por entrevista a pessoas com DID e/ou a elementos da família

O processo de recolha de dados na Fase II envolveu a observação, com recurso ao Diário da Investigadora, e ao inquérito por entrevista individual / em grupo, com recurso a guiões aplicados aos intervenientes na implementação do PP

Solicitou-se o consentimento do Conselho de Ética e Deontologia para a realização do estudo Inlua e seguiu-se os procedimentos necessários em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

A análise de conteúdo foi a técnica adotada no presente estudo. O estudo Inlua, propondo-se responder às duas questões de investigação, com base no referencial apresentado no Quadro Teórico foram definidas previamente algumas categorias/subcategorias, i.e., *a priori*, enquanto outras categorias/subcategorias foram geradas a partir das narrativas das pessoas inquiridas.

A análise dos dados, do presente estudo, foi efetuada com o suporte de um software de análise qualitativa, i.e., o *WebQDA*, em articulação com o modo manual.

A fim de assegurar a credibilidade do processo de investigação foram adotadas estratégias como a triangulação, revisão por pares, *member check*.

Por fim, visando a coerência interna geral do estudo Inlua, com base na organização e estruturação proposta por Souza et al. (2016), articulou-se o *corpus* de dados e o tipo de análise com as fases da investigação, as subquestões de investigação e os objetivos específicos, conforme apresentado no Quadro 21.

Quadro 21

Coerência Interna Geral da Investigação

Fases da investigação	Subquestões de investigação	Objetivos específicos	Corpus de Dados	Tipo de Análise	
Fase I – Análise contextual	Que componentes considerar na estrutura do plano do Programa Piloto para a participação de pessoas com DID na vida universitária?	Identificar as principais componentes de programas acessíveis a estudantes com DID em IES internacionais.	Literatura científica especializada	Análise de Conteúdo	
		Conhecer áreas de interesse, necessidades e expectativas em relação a pessoas com DID no que concerne à educação, ao nível do ES.	Inquérito por entrevista a 6 famílias, entre as quais 2 pessoas com DID, 4 mães e 2 pais		
		Elencar características percecionadas como privilegiadas para um Programa Piloto, dirigido a pessoas com DID, visando a sua participação na vida universitária.			
Fase II - Desenho e Implementação do PP	Quais os motivos da participação de pessoas com DID na vida universitária?	Enumerar os motivos que levaram pessoas com DID, na sua perceção, a participar na vida universitária.	Inquérito por entrevista a 4 Participantes		
		Como foi percecionado o processo de participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa durante um semestre letivo?	Identificar aspetos gerais do modo como decorreu o processo de participação de pessoas com DID, em Unidades Curriculares da área científica da sua preferência, existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa, durante um semestre letivo.		Inquérito por entrevista a 2 Participantes; 7 Estudantes Mentoras; 5 Estudantes; 5 Docentes
			Identificar os desafios percecionados da participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa, durante um semestre letivo.		
		Identificar os tipos de apoio percebidos para a participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa durante um semestre letivo.	Diário da Investigadora		

Fases da investigação	Subquestões de investigação	Objetivos específicos	Corpus de Dados	Tipo de Análise
		Elencar os efeitos da participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa de uma IES portuguesa durante um semestre letivo.		
	Como foi percecionado o processo de participação de pessoas com DID em atividades projetadas, no contexto de uma IES portuguesa?	Identificar aspetos gerais do modo como sucedeu o processo de participação de pessoas com DID em atividades projetadas no contexto de uma IES portuguesa.	Inquérito por entrevista a 4 Participantes; 6 Estudantes; 5 Docentes Diário da Investigadora	
	Que linhas de orientação podem ser definidas para o desenho, a criação e implementação de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES?	Identificar pontos forte e fracos, desafios e oportunidades do o desenvolvimento do PP.	Inquérito por entrevista a 4 Participantes; 7 Estudantes Mentoras; 5 Estudantes; 10 Docentes; 2 Funcionárias; e 4 Famílias Inquérito por Entrevista em Grupo aos 4 Participantes Instrumentos da <i>Think College</i> Diário da Investigadora	
		Elencar sugestões de melhoria e recomendações para o desenvolvimento de um programa educativo no ES inclusivo e acessível a pessoas com DID.		
		Elencar as mudanças transformacionais que é necessário operar para promover a educação, ao nível do ES, acessível a pessoas com DID.		
Enunciar um conjunto de princípios de desenho curricular de programas educativos no ES inclusivos e acessíveis a pessoas com DID.				
Delinear a proposta de um guião de procedimentos com linhas de orientação para o desenho, a criação e a implementação de um programa educativo no ES inclusivo e acessível a pessoas com DID.				

Fases da investigação	Subquestões de investigação	Objetivos específicos	<i>Corpus de Dados</i>	Tipo de Análise
	Como configurar a estrutura de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES?	Elencar as principais componentes a considerar num programa educativo, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.		
		Identificar características elementares para um programa educativo no ES inclusivo e acessível a pessoas com DID.		
		Propor a estrutura de um plano de estudos de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.		
	Como fundamentar e estruturar a configuração da proposta de criação de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES?	Elencar os fundamentos para a criação de um programa educativo, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.		
		Delinear a estrutura da proposta de criação de um programa educativo inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES.		

QUADRO EMPÍRICO

ESTUDO INCLUA – DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA PILOTO EDUCATIVO, INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS, NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA

NOTA INTRODUTÓRIA

Com o presente estudo pretende-se o incitar de um processo de intervenção numa IES, envolvendo elementos da comunidade académica – corpo docente e não docente, estudantes – e pessoas com DID. Almeja-se que este processo se consubstancie em contributos como a disponibilização de produtos resultantes do percurso investigativo, sob a forma de uma proposta de um quadro orientador para o desenho, a criação e a implementação de programas educativos, ao nível do ES português, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, integrando princípios de desenho curricular alinhados com o sistema de ES português.

Portanto, o Quadro Empírico organizou-se em três fases que se articularam entre si, mas que tiveram uma incidência maior em determinado período, conforme descrito a seguir.

A Fase I - Análise contextual (capítulo 5) - decorreu, com maior frequência, entre abril de 2018 e janeiro de 2019, e teve um carácter essencialmente exploratório com o propósito de identificar componentes e elementos de programas acessíveis a estudantes com DID em IES internacionais e conhecer áreas de interesse, necessidades e expectativas de pessoas com DID no que concerne à educação, ao nível do ES.

A Fase II – Desenho e implementação do Programa Piloto (capítulo 6) - ocorreu incidentemente, no segundo semestre do ano letivo 2018-2019 e no primeiro semestre do ano letivo 2019-2020, i.e., entre fevereiro de 2019 e fevereiro de 2020, e teve um carácter interventivo, com o intuito de conceber, implementar e refletir um Programa Piloto (PP) educativo, acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES.

A Fase III – Reflexão (capítulo 7) - foi contínua, visto que decorreu ao longo do percurso de investigação, com maior incidência no fim de cada um dos semestres letivos. Esta fase implicou a recolha e análise das perceções dos intervenientes, através de entrevista, a

saber: estudantes-participantes; corpo docente e não docente; estudantes universitários mentores; estudantes universitários; co-investigadoras; e famílias.

5. FASE I – ANÁLISE CONTEXTUAL – EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: CARACTERIZAÇÃO DE PROGRAMAS E PERCEÇÕES

No quinto capítulo é exposta a Fase I do presente estudo, designada “Análise contextual”. Esta constituiu-se como a primeira fase do estudo Inclua e visou a composição de diretrizes para moldar o seu desenho curricular.

Foram quatro as etapas fulcrais na análise contextual: a primeira foi uma análise do contexto da IES, em termos de missão e visão, e de serviços de apoio disponíveis; a segunda envolveu uma análise da caracterização de programas existentes em IES, destinados a estudantes com DID; a terceira consistiu nas consultas exploratórias tanto a especialistas como ao website do *Think College*; e, por último, uma análise das perceções sobre a Educação de pessoas com DID face ao nível do Ensino Superior. Estas perceções incluíram os seus interesses, necessidades e expectativas, bem como as características a privilegiar numa iniciativa educativa.

5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

A Instituição do Ensino Superior é pública e encontra-se localizada em Portugal. A fim de ressaltar o seu anonimato foi-lhe atribuída, no presente estudo, o pseudónimo Universidade Portuguesa e, para este efeito, o acrónimo UPor.

A UPor integra unidades orgânicas onde se desenvolve a investigação. Portanto, no presente estudo, será usada a designação Unidade ou UO (unidade Orgânica) seguida de numeração romana (e.g., Unidade I ou UO I).

Missão e visão da IES: pontos-chave

A missão, a visão e os valores declarados pela UPor contêm pontos-chave que alinham significativamente com o propósito do programa a desenvolver, ao nível do ES, para pessoas com DID, designadamente a aprendizagem ao longo da vida, a educação acessível a todos, a transformação de vidas e a inclusão. Este último ponto é um valor que abrange uma atuação no sentido de garantir a diversidade e a equidade.

Serviços de apoio da IES

A UPor disponibiliza serviços de apoio que possibilitam o acesso à informação e ao conhecimento de todos os estudantes. Estes serviços incluem o apoio personalizado a estudantes com necessidades especiais, o acesso a equipamentos e a produção e disponibilização de conteúdos em formato acessível.

Após uma consulta efetuada a elementos de Serviços de Apoio da UPor, designadamente ao Serviço de Apoio A (SAA)⁴ e ao Serviço de Apoio B (SAB)⁵, a representante deste último serviço cedeu-nos um conjunto de informações sobre serviços e práticas institucionais existentes em prol da promoção da inclusão de todos os estudantes, no geral, e dos estudantes com necessidades especiais, em particular.

Assim, reúne-se a informação disponibilizada no Quadro 22, visando a descrição sintética da caracterização de serviços e práticas da UPor, com enfoque no apoio a estudantes com necessidades especiais.

Quadro 22

Caracterização de serviços de apoio e práticas da UPor

SERVIÇOS / PRÁTICAS DA UPor	
Serviço de Apoio B (SAB)	O SAB tem como principal finalidade promover o bem-estar e o progresso de todos os estudantes. Os estudantes com Necessidades Especiais (NE) recebem apoio específico por parte do SAB, organismo da UPor que desenvolve várias iniciativas no sentido de proporcionar o acompanhamento de todos os estudantes da UPor. Os estudantes com NE recebem apoio social, alojamento adaptado, acessibilidades, ajudas técnicas, entre outros.
Serviço de Apoio A (SAA)	Serviço especializado no apoio aos estudantes que têm algum tipo de dificuldade de acesso ao texto impresso, quer seja ao nível da mobilidade dos membros superiores, quer ao nível da visão.
Práticas da UPor (e.g.)	Articulação entre o SAB, o Diretor de Curso e os respetivos docentes. Realização de adaptações curriculares e adaptações na avaliação. Condições especiais de avaliação, designadamente concessão de tempo extra nas provas de avaliação. Adaptação de materiais e bibliografia para outros formatos. Permissão para utilização de computador. Substituição de conteúdos e de instrumentos de avaliação.
Voluntariado	Colaboração de um grupo de voluntários, composto por estudantes, pessoal docente e não docente, que prestam os mais variados serviços no âmbito do apoio aos estudantes com NE com a articulação do SAB, a título exemplificativo: ensino de percursos no <i>campus</i> a estudantes com baixa visão, apoio nas refeições, apoio a nível académico e no processamento de texto em trabalhos.
Organização de atividades e eventos	Prática de modalidades desportivas (algumas modalidades adaptadas). Concessão de entradas gratuitas aos estudantes com NE e seus acompanhantes em espetáculos e concertos durante as festividades.

⁴ Trata-se de um pseudónimo.

⁵ Trata-se de um pseudónimo.

As práticas e os serviços apresentados no Quadro 22 são apenas exemplificativos no que respeita à variedade de apoios disponibilizados pela UPor aos estudantes.

5.2. ANÁLISE SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A fim de desenvolver uma estrutura de programa educativo acessível a pessoas com DID, considerou-se relevante capturar uma visão detalhada das ofertas educativas, em IES, para estudantes com DID. Com vista a este propósito, pesquisou-se artigos científicos para analisar os tipos e configurações de programas existentes em IES para estes estudantes.

5.2.1. DESCRIÇÃO PROCEDIMENTAL DA PESQUISA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS, EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, PARA ESTUDANTES COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Para o presente ponto da análise contextual, por meio de indicações mencionadas por Bryman (2012), procedeu-se a uma pesquisa abrangente de estudos nas bases de dados *b-on*, *ERIC* e *Scopus*. Os descritores utilizados para identificar estudos incluíram *higher education/college/institution of higher education/university; postsecondary/postsecondary education/inclusive postsecondary education; program/programme; curriculum; students with intellectual disability/intellectual disabilities/intellectual and developmental disabilities*.

Os critérios de inclusão incidiram (i) na data de publicação – seleção de estudos da última década (2008-2018); (ii) na disponibilidade do estudo – texto integral; e (iii) tipo de fonte / tipo de publicação – artigos científicos (*journal articles*). Após verificada a adequação do estudo relativamente ao seu propósito face à caracterização de programas para estudantes com DID no ES, foram selecionados vinte e dois artigos científicos. Apesar da constatação de que alguns destes artigos apresentavam o mesmo programa, no entanto foram considerados na sua totalidade, uma vez que poder-se-iam, porventura, complementar com especificidades elementares. Assim, estes 22 artigos, que se encontram designados no Quadro 23, abordam a caracterização de programas para estudantes com DID.

5.2.2. DESCRIÇÃO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EXISTENTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Os 15 programas abordados nos 22 artigos são provenientes de seis países, dos quais dez programas dos Estados Unidos da América (EUA); um da Islândia; um da Irlanda; um de Espanha; um do Canadá e um da Austrália. Esta pesquisa foi efetuada previamente ao

desenho do Programa Piloto, o que não permitiu encontrar literatura nacional relativa aos programas em causa.

No Quadro 23 dá-se conta de uma amostra de programas dirigidos a estudantes com DID, em IES que foram referenciados em estudos científicos.

Quadro 23

Programas universitários acessíveis a pessoas com DID referenciados na Fase I

Identificação do programa	Designação original do programa	Designação original da IES	País	Observações	Referências dos estudos: autores e ano de publicação
P1	<i>Vocational diploma programme</i>	<i>University of Iceland's School of Education</i>	Islândia	Programa experimental de 2007 a 2013 e nesse período foi avaliado por meio de investigações. As UC específicas de orientação profissional e estágio são justificadas pela intenção de responder às necessidades do indivíduo e por os outros cursos da Escola Superior de Educação não compartilharem os seus estágios.	Björnsdóttir (2017), Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016)
P2	<i>Certificate in Contemporary Living</i>	<i>National Institute for Intellectual Disability (NIID), Trinity College Dublin</i>	Irlanda	Os estudantes de Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia Clínica atuam como tutores de pares para os estudantes do CCL. Os estudantes do CCL têm a oportunidade de aprender com outros estudantes em aulas da sua própria escolha, como parte do Módulo de Estudos Inclusivos. Eles são incentivados a frequentar três ou mais palestras com a concordância do tutor, que adapta o material para apresentação (e.g., Arte, História, Economia, Política Social, Clássicos, Inglês, Geografia, Teatro e Zoologia), (O'Brien et al., 2009) Já existem mais cinco universidades parceiras na Irlanda (University College Cork, Mary Immaculate Limerick, Dundalk Institute of Technology, Waterford Institute of Technology, St Angela's College Sligo) oferecendo um programa baseado no modelo CCL para pessoas com DID (Kubiak, 2015).	Kubiak (2015), O'Brien et al. (2009)
P3	<i>Formación para la Inclusión laboral</i>	<i>Universidad Autónoma de Madrid (UAM)</i>	Espanha	Estabelecimento de uma parceria entre a UAM e a Fundação Prodis. Outras iniciativas se seguiram, como o Programa Capacitas da Universidade Católica de Murcia; Programa Demos da Universidad Pontificia Comillas. A implementação destes programas seguiu as etapas do Programa Promotor (Gasset & Herrero, 2016).	Gasset (2012), Gasset e Herrero (2016), Judge e Gasset (2015), Martin et al., (2013)
P4	<i>On campus</i>	<i>University of Alberta</i>	Canadá	Na província de Alberta há 18 IES que possibilitam o acesso a estudantes com DID (Uditsky & Hughson, 2012)	Uditsky e Hughson (2012)
P5	<i>Up the Hill</i>	<i>Flinders University</i>	Austrália	Os estudantes mentores – estudantes que dão apoio através de estágios – são parte integrante do curso que frequentam e são supervisionados pelo coordenador do programa (Rillotta et al., 2020)	O'Rourke (2011), Rillotta et al. (2018)
P6	<i>Career and Community Studies (CCS)</i>	<i>The College of New Jersey (TCNJ)</i>	EUA	Para tornar o programa inclusivo, os professores usaram o DUA para desenvolver UC acessíveis a todos, com acomodações quando necessário. Para preparar os estudantes com DID para a participação na UC, o professor ou tutor realiza sessões de "pré-ensino" antes de cada aula, envolvendo também os estudantes mentores. Durante os quatro anos do programa, os estudantes desenvolvem um portfólio eletrônico com os seus trabalhos (Carroll et al., 2008).	Blumberg et al. (2008), Carroll et al. (2008)

Identificação do programa	Designação original do programa	Designação original da IES	País	Observações	Referências dos estudos: autores e ano de publicação
				O programa CCS desenvolveu e implementou três UC inclusivas (Blumberg et al., 2008).	
P7	<i>Cutting-edge</i>	<i>Edgewood College</i>	EUA	Foram desenvolvidas e aprovadas novas UC destinadas a todos os estudantes (Hafner et al., 2011).	Hafner et al. (2011)
P8	<i>Career and Life Studies Certificate</i>	<i>University of Delaware</i>	EUA	Descritivos básicos sobre redes sociais (Eisenman et al., 2012)	Eisenman et al. (2012)
P9	<i>ACE-IT</i>	<i>Virginia Commonwealth University</i>	EUA	Cada estudante do programa ACE-IT completa um mínimo de oito UC durante quatro semestres, bem como um semestre de estágio (Lynch & Getzel, 2013).	Lynch e Getzel (2013)
P10	<i>Transition to Independent Living (TIL) Program</i>	<i>Taft College</i>	EUA	Desde 1976 que esta IES disponibiliza cursos para estudantes com DID (Ross et al., 2013)	Ross et al. (2013)
P11	<i>UI REACH</i>	<i>University of Iowa</i>	EUA	A EXTEND é uma associação formada por ex-estudantes do UI REACH e suas famílias e a sua estrutura serve para manter as conexões entre ex-estudantes e famílias. A missão da EXTEND é garantir que os membros UI REACH têm oportunidades ao longo da vida para se conectar uns com os outros, apoiar a sua vida futura, e permanecer envolvidos com a Universidade de Iowa. A EXTEND permite uma comunicação contínua entre os membros e identifica e apoia atividades para melhorar as oportunidades de vida de ex-estudantes do UI REACH e suas famílias. As atividades de EXTEND variam dependendo da necessidade e são suportadas pelo programa UI REACH. A direção do EXTEND realiza teleconferências regulares e faz sugestões para melhorar o Programa UI REACH, auxiliando novos estudantes e famílias em fase de transição para a universidade e apoia os estudantes que estão no programa (Hendrickson et al., 2013).	Hendrickson et al. (2013)
P12	<i>University Participant (UP) Program</i>	<i>Western Carolina University (WCU)</i>	EUA	O programa UP trabalha com mais de 200 estudantes mentores/voluntários em cada semestre para apoiar oito participantes. Alguns desses mentores têm mais responsabilidades e são remunerados por meio de subsídios; enquanto os restantes oferecem o seu tempo, participando em estágios e <i>servisse learning</i> (Kelley & Westling, 2013).	Kelley e Westling (2013)
P13	<i>SITE</i>	<i>Indiana University-Purdue University (IUPUI)</i>	EUA	É um programa de transição de matrícula dupla. Trata-se de uma parceria entre a IUPUI e a <i>Indianapolis Public Schools</i> (IPS), para pessoas com DID, com idades entre 18 e 21 anos, que se encontram a receber serviços de educação especial na escola (Rogan et al., 2014).	Rogan et al. (2014)
P14	<i>Next StEP</i>	<i>Vanderbilt University</i>	EUA	É um programa com um modelo de Círculos de Apoio. O mentor pode desempenhar várias funções como tutor académico, responsável pela programação diária, dar apoio nas atividades desportivas e acompanhar no almoço (dentro ou fora do <i>campus</i>). O grupo de mentores que apoia um estudante é	Griffin et al. (2016)

Identificação do programa	Designação original do programa	Designação original da IES	País	Observações	Referências dos estudos: autores e ano de publicação
				chamado de Círculo de Apoio; a maioria é composta por 8 a 12 mentores. Cada Círculo tem um mentor líder que atua como uma ligação entre o profissional do programa e os membros do Círculo (Griffin et al., 2016).	
P15	TOUR	University of Rochester	EUA		Lewis (2017)

De acordo com os dados recolhidos, verifica-se uma maior concentração de programas oriundos dos EUA o que parece dever-se ao longo historial que este país tem face a esta temática. Esta constatação é evidenciada no estudo de Ross et al. (2013) em que relata que desde 1976 que a IES *Taft College* disponibiliza cursos para estudantes com DID; como também a iniciativa da parte do governo em apoiar estes estudantes, a partir de 2008, conforme já mencionado no Quadro Teórico.

Percebe-se que as IES adotaram nomes muito distintos para designar os programas educativos. Algumas designações dadas aos programas parecem apontar para uma formação mais direcionada à dimensão profissional (e.g., *Formación para la Inclusión laboral, Universidad Autónoma de Madrid*); outras parecem enveredar por uma formação alinhada em prol de uma Vida Independente (e.g., *Transition to Independent Living Program, Taft College*). Algumas das designações parecem apelar ao empoderamento dos estudantes (e.g., *Up the Hill, Flinders University; UI REACH, University of Iowa*).

Há IES que optaram por estabelecer parcerias para facilitar o desenvolvimento do programa, como é o caso da UAM que se juntou com a Fundação Prodis.

Constata-se que na IES *University of Iceland's School of Education* foi implementado, primeiramente, um programa experimental, entre 2007 e 2013, em que este foi analisado e avaliado por meio de investigações realizadas durante esse período (Björnsdóttir 2017; Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016). Nesta linha de ideias, Kelley e Westling (2019) sugerem se iniciar com um programa piloto para analisar o seu funcionamento. As mesmas autoras propõem, inclusive, se começar com apenas um estudante no primeiro ano.

O programa P6 – Career and Community Studies (CCS) – descreve uma característica que parece distingui-lo dos restantes, no sentido de possibilitar, aos estudantes do curso, atividades de “pré-ensino”, antes de cada aula, envolvendo também os estudantes mentores.

Constata-se que a mentoria parece ter um papel crucial nestes programas e que este tipo de apoio costuma ser supervisionado pelo coordenador conforme Rillotta et al. (2018) relata sobre o programa *Up the Hill*. Verifica-se que há vários programas a apresentar este tipo de apoio como uma característica similar.

Os estudantes mentores tanto podem ser voluntários como remunerados, como no caso do *UP Program* em que trabalha com mais de 200 estudantes mentores/voluntários em cada semestre para apoiar oito estudantes. Alguns desses mentores têm mais responsabilidades e são remunerados por meio de subsídios; enquanto os restantes

disponibilizam voluntariamente o seu tempo, e/ou participam em atividades de *Service Learning* e estágios do curso (Kelley & Westling, 2013).

Constata-se que também há programas que revelam uma preocupação com o período que se segue à sua conclusão do curso como o *UI REACH*, em que formaram uma associação com ex-estudantes deste programa para continuar a manter as conexões.

Por fim, destaca-se que os dados recolhidos mostram a possibilidade de replicação que os programas podem ter, uma vez que outras iniciativas se seguiram ao P3, como o Programa *Capacitas da Universidade Católica de Murcia*, o Programa *Demos da Universidad Pontificia Comillas*. Uma situação semelhante de replicação é retratada com o P2 – *Certificate in Contemporary Living* -, na Irlanda, em que já existem mais cinco universidades oferecendo um programa baseado no modelo deste programa para pessoas com DID (Kubiak, 2015).

5.2.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA CARACTERIZAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EXISTENTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DID

A análise de conteúdo foi utilizada para analisar os artigos científicos pesquisados por permitir inferências interpretativas sobre as características dos programas universitários para estudantes com DID. Assim, na linha dos procedimentos indicados por Amado (2013), procurou-se e “recortou-se” uma parcela dos dados de cada estudo com um sentido próprio, em função do objetivo do presente estudo. Portanto, avançou-se com o tratamento da informação através da codificação e foram identificadas as categorias *a priori* provenientes da taxonomia proposta por McArthron et al. (2015), que se encontra exposta no anexo 1.

A ficha de análise foi construída com base nesta taxonomia, cuja foi criada para desenvolver perfis de programas para estudantes com DID facilmente comparáveis e úteis, não apenas, para investigadores, como também para quem desenvolve programas, e até para futuros estudantes e suas famílias. Assim, os mesmos autores desenvolveram uma matriz para delinear as características com a finalidade de possibilitar uma compreensão mais abrangente por meio do esclarecimento das diferenças e semelhanças entre os programas para pessoas com DID. Esta taxonomia foi organizada em domínios, componentes e elementos, os quais foram considerados como dimensões, categorias e subcategorias, respetivamente, com as respetivas adaptações já supracitadas (apêndice 20, Categoria C).

A análise da caracterização dos programas foi baseada em informações publicadas que poderão ser incompletas ou até imprecisas, como também poderão estar em constante evolução. As informações são concernentes ao período temporal em que os autores dos artigos as compilaram, logo, desde essa data os programas podem ter evoluído ou ter-se modificado, e novos elementos podem ter surgido. Daí os dados compilados representarem meramente um retrato temporário das componentes e elementos dos programas pesquisados.

Apesar de o Planejamento Centrado na Pessoa (PCP) e o modelo do programa não constarem como elementos na taxonomia, o estudo de McEathron et al. (2015) considerou ambos importantes. Segundo os autores, esta exclusão resultou do processo de refinamento da taxonomia, visto que levou à constatação de que as informações obtidas deveriam corresponder somente ao programa implementado, ao invés do programa ideal, daí o foco desta taxonomia incidir na compreensão clara das características dos programas.

O PCP é frequentemente conceituado para designar um tipo de programa que fornece uma experiência autêntica e individualizada como a seleção orientada de Unidades Curriculares / atividades pelos interesses individuais. Os resultados do estudo de McEathron et al. (2015) mostram que todas as equipas dos programas usavam o PCP e que era altamente recomendável, mas, na verdade, os autores verificaram que os programas diferiam amplamente quanto às Unidades Curriculares. Isto porque, os autores constataram que alguns programas apresentam as mesmas Unidades Curriculares para todos os estudantes e outros apenas uma ou duas Unidades poderiam ser selecionadas individualmente, e, mesmo essas escolhas poderiam ser limitadas pelo baixo número de Unidades Curriculares possíveis.

Portanto, a taxonomia fornece uma forma mais concreta de caracterizar os programas, focando-se na percentagem de Unidades Curriculares que os estudantes com DID frequentam em conjunto com os estudantes sem DID, perfazendo, assim o nível de integração quanto ao plano curricular do programa face à oferta curricular da IES. Por conseguinte, depreende-se que para a identificação do tipo de programa parece que a via mais apropriada será, não pelo modelo, mas sim, pelo nível de integração do programa na IES em relação à quantidade de Unidades Curriculares existentes no plano. A título exemplificativo, considerando os dois tipos de programas situados nos extremos, então se o plano curricular de um programa contemplar apenas Unidades Curriculares da IES será

designado de *programa integrado*; todavia, se o plano curricular não contemplar UC da IES será identificado como *programa não integrado*.

Os dados gerados são apresentados nos quadros que compreendem os domínios referenciados na taxonomia indicada por McArthron et al. (2015) conforme mencionado precedentemente. Nestes quadros apenas constam as subcategorias e indicadores de análise aos quais foram identificadas referências.

Assinalou-se com um “X” o indicador de análise identificado na caracterização do programa.

I. Domínio Organizacional

Os dados gerados da Dimensão I – Domínio Organizacional - relacionam-se com as categorias *Componentes gerais do programa* e *Componentes institucionais*.

Categoria *Componentes gerais do programa*

O Quadro 24 apresenta os dados relativos à identificação de unidades de texto face à categoria *Componentes gerais do programa* relativamente aos 15 programas expostos nos 22 artigos analisados e às respetivas subcategorias *Características básicas*, *Finalidades* e *Fonte de financiamento*.

Quadro 24

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID codificados na categoria Componentes gerais do programa

		Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	Total		
Características básicas	Duração (anos)	1													X				1	
		2	X	X	X					X	X		X	X						7
		3					X													1
		4						X	X								X			3
	Destinatários	Estudantes com DID	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
		Estudantes com PEA				X			X			X	X				X			5
		Estudantes com outras deficiências				X			X											2
	Anos de existência	3-5									X									1
		6-10								X										1
		11+	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X			X		11
	Numerus Clausus	1-5					X													1
		6-10						X		X				X		X				4
		11-15	X		X	X							X		X					5
Finalidades	Desenvolvimento de...	Competências acadêmicas					X							X					2	
		Competências pessoais		X			X	X												3
		Competências sociais			X		X	X												3
		Competências profissionais	X	X	X		X	X						X	X					7
		Competências para uma vida independente / autodeterminação		X			X	X					X	X						5
	Inclusão / Participação	Na sociedade	X	X																2
		Social			X															1
		Profissional			X															1
	Experiência geral da universidade	X			X	X						X	X	X					6	
	Melhoria da qualidade de vida												X						1	
Fonte de financiamento	Entidade do governo	X				X				X	X			X					5	
	Apoio da IES										X								1	
	Donativo / mecenato			X															1	
	Autofinanciamento / Propinas		X																1	

X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa

A categoria *Características básicas* abarca os parâmetros básicos do programa, incluindo a sua *duração, destinatários, anos de existência e numerus clausus* que são as respetivas

subcategorias. A duração dos programas pesquisados variou entre um a quatro anos letivos, com a duração predominante de dois anos letivos. Apesar dos programas, em causa, serem projetados para pessoas que apresentam limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, conforme a definição de DID adotada no presente estudo, notou-se nos dados recolhidos, que outros estudantes com deficiências como Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), podem também ser admitidos em alguns programas, além de outras deficiências não especificadas. Provavelmente estes são estudantes que também não apresentam os critérios necessários para aceder ao ES por outros regimes. A maioria dos programas já tem mais de 10 anos de existência. O *numerus clausus* é variável, pois alguns programas têm poucos estudantes como o P5, enquanto outros chegam a ter cerca de 15 estudantes.

As subcategorias *Finalidades* e *Fonte de financiamento* foram incluídas neste domínio visto que, segundo McArthron et al. (2015), expressam a missão ou a visão que a equipa de desenvolvimento demonstra face ao programa e, portanto, produzem diferenças na intenção e no foco do programa.

Dos programas pesquisados e que abordaram a subcategoria *Finalidades*, a maioria apresentou mais do que uma finalidade, exceto um, o P4. Os indicadores com maior incidência concentraram-se no desenvolvimento de competências profissionais presente em sete programas; em possibilitar uma experiência geral da universidade, patente em seis programas, e no desenvolvimento de competências para uma Vida Independente / autodeterminação, frequente em cinco programas.

As fontes de financiamento identificadas no estudo incluíram taxas, subsídios, donativos e apoios a IES.

Categoria *Componentes institucionais*

O Quadro 25 apresenta a compilação dos dados concernentes à categoria *Componentes institucionais*.

Quadro 25

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Componentes institucionais

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total
Sponsor	IES sem parceria	X	X		X	X	X	X	X				X				8
	IES com um ou vários parceiros			X										X		X	3
Filiação do programa	Um departamento - Educação	X		X						X							3
	Vários departamentos associados				X			X									2
	Vários departamentos associados com um departamento sede								X			X					2
	IES e parceiros (Centro, fundações escolas...)			X						X				X			3
	Programa independente (e.g., Centro)		X														1
Clima institucional geral	Apoio administrativo da IES							X		X		X					3
	Sensibilização sobre o programa na IES											X	X			X	3
Desenvolvimento e formação do corpo docente	Consentimento dos estudantes nas aulas	X			X	X		X			X					X	6
	Acesso ao currículo				X		X	X			X					X	5
	Desenvolvimento profissional geral / em DUA											X				X	2
	Conscientização sobre programas para estudantes com DID	X			X			X								X	4
X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa																	

O indicador de análise que tem maior presença dentro da subcategoria *Sponsor*, é a IES sem parceria. Quanto à filiação do programa, verifica-se que não há indicadores que se destaquem pela sua incidência. O mesmo sucede-se com a subcategoria *Clima institucional*, pois de seis programas, em três verifica-se que existe um apoio administrativo

da IES, em outros três procedem à sensibilização sobre o programa na IES. No que concerne à subcategoria *Desenvolvimento e formação do corpo docente*, constata-se que o consentimento do corpo docente para os estudantes frequentarem as suas aulas encontra-se presente em seis programas; possibilitar o acesso ao currículo está frequente em cinco programas; e revelar uma consciencialização sobre programas para estudantes com DID no ES é visível em quatro programas e, com menor incidência, apresentar um desenvolvimento profissional geral e/ou em DU, somente é ocorrente em dois programas.

II. Domínio das Políticas de Admissão

O domínio referente às políticas de admissão inclui uma categoria designada *Seleção e admissão de estudantes*.

Categoria Admissão e seleção de estudantes

No Quadro 26 encontram-se compiladas as informações recolhidas quanto a esta categoria. Pela sua leitura, constata-se que as condições de admissão e os critérios de seleção de estudantes com DID variam de programa para programa.

Quadro 26

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Seleção e admissão de estudantes

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total
Situação escolar	Conclusão da escolaridade e obrigatória	X	X														2
	Estudantes do Ensino Secundário (Matrícula dupla)													X			1
Competências académicas	Nível de leitura, escrita e matemática						X										1
Competências funcionais	Comunicação						X		X								2
	Organização								X								1
	Orientação					X	X		X								3
	Autonomia (e.g., higiene, alimentação)					X	X		X								3
Competências ao nível do comportamento	Autorregulação								X								1
	Motivação do estudante	X			X	X	X					X		X			6
Outros critérios	Proximidade (distância geográfica)							X									1
Seleção	Inscrições abertas							X									1
	Seriação	X	X		X		X				X						5
Mensalidades e taxas	Propinas		X		X	X											3

X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa

Relativamente à situação escolar, encontra-se evidenciado que há dois programas que solicitam a conclusão da escolaridade obrigatória e um dos programas aceita estudantes do Ensino Secundário, com matrícula dupla na Escola Secundária e na IES. Como já visto no Quadro Teórico, os EUA é o único país que oferece esta opção educativa para estudantes com DID.

Quanto às competências requeridas para a admissão e seleção de estudantes verifica-se, como indicadores, uma variedade de competências desde as académicas, passando pelas funcionais e ao nível do comportamento. Destas, nota-se que o indicador mais frequente é a motivação do estudante em frequentar o programa, seguido da orientação e da autonomia ao nível, essencialmente, da higiene e alimentação.

Pela leitura do Quadro 26, constata-se que a formação profissional e a experiência em contexto de trabalho não são abordadas como critérios de admissão e seleção.

Em relação à subcategoria *Seleção*, o indicador com maior presença é a seleção competitiva, no sentido de ser feita uma seriação com base nos critérios de admissão, enquanto o processo de inscrição aberta presente num programa, os estudantes frequentam o curso por ordem de inscrição.

Na subcategoria *Mensalidades e taxas*, o único indicador referente às propinas foi identificado em três programas.

III. Domínio dos Apoios

O domínio concernente aos apoios compreende quatro categorias: *Apoios baseados no programa*; *Apoio de organizações / outras instituições*; *Apoio familiar* e *Apoio financeiro*.

Categoria Apoios baseados no programa

O Quadro 27 apresenta os dados reunidos face à categoria *Apoios baseados no programa* que, por sua vez, é composta por quatro subcategorias *Tutoria/Mentoria ao nível académico*; *Aconselhamento*, *Apoio para uma Vida Independente*; *Mentoria ao nível social* e *Apoio para a transição pós-programa*.

Quadro 27

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Apoios baseados no programa

Identificação do Programa		P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total	
Tutoria / mentoria ao nível acadêmico	Apoio de tutoria / orientação tutorial pelo docente da UC			X								X					2	
	Apoio por mentores	Estudantes da mesma UC	X			X	X		X	X	X			X	X	X	X	10
		Outros estudantes		X			X	X	X				X	X	X	X	X	9
	Apoio por profissionais contratados	X	X	X	X				X	X	X	X		X			9	
	Apoio através de recursos da IES				X					X							2	
Aconselhamento	Geral / ao nível profissional	X			X							X					3	
Apoio para uma Vida Independente	Apoio residencial (residências da IES) por mentores (e.g., lavar roupa)					X		X					X				3	
	Orientação na IES					X				X			X			X	4	
Mentoria ao nível social	Apoio para a participação comunitária					X				X			X	X	X		5	
	Apoio para a participação em eventos.				X	X				X			X	X	X		6	
Apoio para a transição pós-programa	Apoio para a transição pós-programa	X			X						X	X					4	
X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa																		

Na primeira subcategoria, os indicadores mais frequentes incidem no apoio por mentores, em que estes tanto são estudantes da mesma UC em alguns programas, como noutros são outros estudantes voluntários da IES; e apoio dado por profissionais contratados.

Na subcategoria *Aconselhamento*, um único indicador relativo ao aconselhamento geral / ao nível profissional foi identificado em três programas.

Na subcategoria *Apoio para uma Vida Independente*, os indicadores evidentes são o apoio dado por mentores nas residências da IES (e.g., lavar roupa) e a orientação na IES.

Quanto à *Mentoria ao nível social*, foram identificados como indicadores o *apoio para a participação na comunidade* em cinco programas e o *apoio para a participação em eventos* em seis programas.

No que concerne à subcategoria *Apoio para a transição pós-programa*, um indicador foi evidente em quatro programas.

Categoria Apoio de organizações / outras instituições

O Quadro 28 mostra os dados compilados relativamente à categoria *Apoio de organizações / outras instituições*. Apesar deste apoio estar identificado com pouca frequência, verifica-se que na subcategoria *Apoio para a transição pós-programa*, o indicador *Transição para o mercado de trabalho* está presente em dois programas e na subcategoria *Apoio ao nível profissional*, o indicador *Desenvolvimento profissional* encontra-se patente em um programa.

Quadro 28

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Apoio de organizações / outras instituições

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total
Apoio ao nível profissional	Desenvolvimento profissional											X					1
Apoio à transição pós-programa	Transição para o mercado de trabalho											X		X			2

X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa

Categoria Apoio familiar

O Quadro 29 expõe os dados reunidos sobre a categoria *Apoio familiar*. A subcategoria *Apoio da família* foi evidente num programa.

Quadro 29

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Apoio familiar

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total
Apoio da família						X											1

X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa

Categoria Apoio financeiro

O Quadro 30 reúne os dados concernentes à categoria *Apoio financeiro*. Na subcategoria *Financiamento do governo*, o indicador Apoio de entidades do governo foi evidente em um programa. Na subcategoria *Bolsas de estudo*, nota-se que foi identificado um programa que oferece bolsas aos estudantes e um programa que oferece bolsas procedentes de organizações. Verifica-se, ainda, que o financiamento proveniente da família está evidente em dois programas e os donativos e outros tipos de financiamentos foram identificados em dois programas.

Quadro 30

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Apoio financeiro

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total
Financiamento do governo	Apoio de entidades do governo													X			1
Bolsas de estudo	Bolsas do próprio programa											X					1
	Bolsas de organizações				X												1
Financiamento proveniente da família	Apoio financeiro da família				X	X											2
Donativos e outros tipos de financiamentos	Apoio de outras entidades / instituições / organizações				X			X									2
X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa																	

IV. Domínio Pedagógico

O domínio ao nível pedagógico abrange quatro categorias, a saber: *Componentes académicas*; *Componentes vocacionais*; *Componentes para uma Vida Independente e Componentes sociais*.

Categoria Componentes académicas

O Quadro 31 reúne as informações relativas à Categoria *Componentes académicas* que é composta por três subcategorias, designadamente: *Nível de integração do programa*; *Tipo de créditos*; e *Certificado*.

A subcategoria *Nível de integração* do programa refere-se à quantidade de UC da oferta educativa da IES (com estudantes da IES) existentes no plano curricular do programa. Assim, com maior frequência, foram identificados seis programas no indicador de análise *Programa integrado* e quatro programas no indicador *Programa meio integrado*.

Quanto à subcategoria *Tipo de créditos*, foi visível uma maior incidência no indicador *Frequência de UC*, em seis programas. Entende-se que esta possibilidade de frequência não permite a obtenção de creditação da respectiva IUC. Todavia, identificou-se em três programas o indicador *Créditos transferíveis*.

Na subcategoria *Certificado*, o indicador mais frequente foi o *Certificado específico do programa*, em contraste com o indicador de análise *Certificado igual para todos os estudantes*, ocorrente em quatro programas.

Quadro 31

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Componentes acadêmicas

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total
Nível de integração do programa	Programa integrado (apenas UC da IES)				X	X							X	X	X	X	6
	Programa maioritariamente integrado (com UC da IES e UC vocacionais)	X								X							2
	Programa meio integrado						X	X	X			X					4
	Parcialmente integrado (principalmente e UC específicas)		X								X						2
	Não integrado (sem UC da IES e apenas com UC específicas)			X													
Tipo de créditos	Créditos transferíveis							X			X	X					3
	Créditos intransferíveis	X		X													2
	Frequência de UC				X	X	X	X		X		X					6
	N.º total de créditos inferior a 80	X		X						X							3
Certificado	Certificado igual para todos os estudantes (e celebração conjunta)		X			X			X		X						4
	Certificado específico do programa	X		X	X		X	X				X	X	X			8

X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa

Categoria Componentes vocacionais

A categoria *Componentes vocacionais* integra duas subcategorias: *UC específicas vocacionais* e *Estágios*.

No que concerne à subcategoria *UC específicas vocacionais*, conforme ilustra o Quadro 32, os indicadores com maior ocorrência foram a *UC geral* em 7 programas e *UC Exploração de contextos de emprego* em seis programas.

Na subcategoria *Estágios*, o indicador *Estágio* está presente em 13 programas.

Quanto ao local do estágio, alguns tanto podem ocorrer na IES, como fora, ou apenas num destes locais.

Quadro 32

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Componentes vocacionais

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total	
UC específicas vocacionais	UC geral	X	X	X			X	X	X		X						7	
	UC Exploração de contextos	X	X	X			X		X		X						6	
	UC <i>Service Learning</i>			X													1	
	UC <i>Soft Skills</i>			X				X			X						3	
Estágios	Estágio	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	
	Local	IES	X		X				X				X	X			X	6
		Fora da IES	X		X	X			X				X				X	6

X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa

Categoria Componentes para uma Vida Independente

A categoria *Componentes para uma Vida Independente* contempla duas subcategorias designadas de *UC específicas para uma Vida Independente e Alojamento*, como ilustra o Quadro 33. Quanto à primeira, os indicadores com maior frequência são a *UC Saúde/Bem-estar*, a *UC Finanças* e a *UC geral*, estando presentes em quatro programas. Em relação ao *Alojamento*, verifica-se que cinco programas disponibilizam essa opção, enquanto outros quatro não a oferecem.

Quadro 33

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Componentes para uma Vida Independente

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total
UC específicas para uma Vida Independente	UC geral						X		X		X	X					4
	UC Atividades diárias										X						1
	UC Finanças		X				X				X	X					4
	UC Saúde / bem-estar			X			X				X	X					4
	UC Orientação							X			X						2
Alojamento	Alojamento disponível	X						X			X	X	X				5
	Sem opção de alojamento								X					X			2

X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa

Categoria Componentes sociais

A categoria *Componentes sociais* integra duas subcategorias, i.e., *UC específicas de âmbito social* e *Eventos/atividades sociais/extracurriculares* conforme ilustra o Quadro 34. No que respeita à primeira subcategoria, constata-se que alguns programas oferecem UC específicas ao nível social, como *Relações*. Quanto à segunda subcategoria, o indicador *Eventos da IES* está presente em 11 programas, além de outros eventos sociais, indicador este visível em 10 programas e o indicador *Desporto* que ocorre em cinco programas.

Quadro 34

Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID, codificados na categoria Componentes sociais

	Identificação do Programa	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	P1 3	P1 4	P1 5	Total
UC específicas de âmbito social	UC geral						X				X	X					3
	UC Comunicação		X								X						2
	UC Relações		X				X				X						3
Eventos / atividades sociais / extracurriculares	Eventos da IES				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		11
	Outros eventos sociais		X		X	X		X	X	X	X		X	X	X		10
	Desporto		X		X						X	X		X			5

X – Indicador de análise identificado na caracterização do programa

A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu aceder às componentes e aos elementos que compõem o desenho de um programa universitário para estudantes com DID.

Com base na leitura dos quadros apresentados neste ponto, percebe-se que os programas variam muito entre si.

A análise dos dados permitiu entender detalhes sobre cada programa e disponibilizou informações que ajudam a esclarecer semelhanças e diferenças entre programas, o que conduz a uma compreensão mais abrangente destes programas. Neste contexto, a análise levou à elaboração de algumas diretrizes para o desenvolvimento do PP.

Quanto a semelhanças constatadas, das características com maior frequência, realça-se as duas mais incidentes: uma pertence aos *Apoios baseados no programa* e a outra pertence às *Componentes sociais* no Domínio Pedagógico. Tratam-se dos indicadores *Apoio dado por mentores* (estudantes da mesma UC) e dos *Eventos sociais*. Estas evidências parecem apontar para a importância da presença destes elementos nos programas.

Uma das principais diferenças constatadas entre os programas centrou-se numa das características relacionadas com o tempo despendido com estudantes sem DID, i.e., o número de Unidades Curriculares com estudantes sem DID parece diretamente proporcional ao nível de integração do programa. Enquanto alguns são considerados programas integrados e, portanto, são compostos apenas por UC da oferta educativa da IES, o que significa que, ao nível académico, passam o tempo total com os estudantes sem DID; outros programas não são integrados por não contemplarem estas Unidades Curriculares. Assim, nestes programas, os estudantes, ao nível académico, não estão nas aulas com os estudantes sem DID. Pois, estes programas são compostos por Unidades Curriculares específicas, que são projetadas somente para os estudantes do respetivo programa.

Como para o estabelecimento do número de participantes do PP, pretendeu-se saber se o *numerus clausus* tinha alguma relação com o *nível de integração* do programa, logo construiu-se uma matriz que se encontra apresentada no Quadro 35. Com a leitura desta matriz, constata-se que estes elementos não se encontram relacionados, conforme espelha a mesma. A título de exemplo, os programas P4, P5, P12, P13 e P14 são todos integrados, no entanto variam quanto ao *numerus clausus*. Esta diferença parece apontar para uma provável relação entre o *numerus clausus* e o número de profissionais do

programa a apoiar os estudantes. Este último dado não se encontrou referenciado nos estudos pesquisados.

Quadro 35

Matriz entre Numerus Clausus e o Nível de integração do programa

		<i>Numerus clausus</i>		
		1-5 estudantes	6-10 estudantes	11-15 estudantes
Nível de integração do programa	Programa integrado	P5	P12, P14	P4, P13
	Programa maioritariamente integrado			P1
	Programa meio integrado		P6, P8	
	Programa parcialmente integrado		P10	
	Programa não integrado			P3

A fim de se estabelecer o tipo de sistema de apoios a desenvolver com base no programa, importou perceber a eventual relação entre o nível de integração do programa e o tipo de apoios disponibilizados. Pela leitura da matriz apresentada no Quadro 36, constata-se que todos os programas disponibilizam algum tipo de apoio ao nível académico, independentemente do seu nível de integração. A análise parece apontar que são os programas com níveis mais elevados de integração que provêm mais tipos de apoios, como ao nível social, para uma Vida Independente e *Aconselhamento*. Os dados gerados parecem indicar uma maior necessidade de apoio neste tipo de programas uma vez que os estudantes com DID se encontram a participar nas mesmas aulas que os estudantes sem DID. É evidente que os programas com menor nível de integração (P2, P3, P10) são os que não disponibilizam estes tipos de apoios. Esta evidência parece dever-se ao facto de nestes programas os estudantes com DID passarem a maior parte do tempo com outros estudantes com DID e por as Unidades Curriculares serem projetadas exclusivamente para eles. A título exemplificativo, verificou-se que os programas P2 e P10 oferecem uma UC específica de âmbito social (“Relações”), o que leva a depreender que por terem Unidades Curriculares específicas a abordar estes temas, logo não existe, porventura, a necessidade de apoio ao nível social, além de passarem menos tempo em atividades curriculares com os estudantes sem DID.

Apesar de os programas P1, P10 e P11 apresentarem níveis distintos de integração, têm em comum o facto de oferecerem um apoio na transição após a conclusão do programa, além de terem alguma(s) UC(s) em comum para os estudantes sem e com DID.

Quadro 36

Matriz entre Apoios baseados no programa e o Nível de integração do programa

		Apoios baseados no programa				
		Apoio académico	Apoio social	Apoio Vida Independente	Aconselhamento	Apoio na transição pós
Nível de integração do programa	Programa integrado	P4, P5, P12, P13, P14, P15	P4, P5, P12, P14	P5, P12	P4	
	Programa maioritariamente integrado	P1, P9	P9	P9	P1,	P1,
	Programa meio integrado	P6, P7, P8; P11		P7	P11	P11
	Programa parcialmente integrado	P2, P10				P10
	Programa não integrado	P3				

As componentes identificadas nos programas incluíram: *componentes gerais; componentes institucionais; admissão; suportes; componentes académicas; componentes profissionais, componentes para uma Vida Independente e componentes sociais.*

A análise das componentes e elementos levou ao reconhecimento de que além de existir uma grande variedade de programas, independentemente do seu nível de integração, os elementos relacionados com o apoio ao nível académico e as atividades sociais parecem ser cruciais nestas iniciativas educativas, ao nível do ES, para os estudantes com DID.

5.3. CONSULTAS NO ÂMBITO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA ESTUDANTES COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Nesta fase foram realizadas algumas consultas a fim de emergirem sugestões de características a serem ponderadas no desenho do Programa Piloto.

Consulta a especialistas/profissionais na área das DID e/ou do ES

Procedeu-se à realização de algumas consultas exploratórias, informalmente, a especialistas e profissionais com experiência na área das DID e do ES, designadamente através da solicitação de informações, pontos de vista, conselhos ou recomendações.

Das principais consultas levadas a efeito, procedeu-se ao registo escrito das notas provenientes dos pareceres dados pelos consultores, as quais apresentam-se, por ordem temporal, sinteticamente no Quadro 37.

Quadro 37

Listagem das consultas efetuadas a especialistas/profissionais

Data da consulta	Papel dos consultores	Assunto da consulta	Notas da consulta
26/06/2018	Diretor de uma associação distrital e Coordenadora de uma associação local, ambas de pessoas com deficiência	Plano curricular de um programa educativo, ao nível do ES, para pessoas com DID	Parecer favorável ao plano curricular do curso oferecido pela Universidade de Salamanca. O plano é composto por UC específicas para estudantes com DID. Principais áreas indicadas como importantes para os destinatários: tecnologias digitais, matemática (dinheiro), saúde, cidadania e inclusão na comunidade.
14/02/2019	Professora numa IES portuguesa com experiência no ensino de pessoas com DID, no ES	Aspetos principais sobre a experiência de docência no ES a estudantes com DID.	Relato de uma experiência positiva quanto à integração dos estudantes com DID no ambiente da IES, no âmbito de um curso, com duração de dois anos. O curso é composto por UC específicas destinadas a estudantes com DID. Testemunho de uma boa relação com os discentes. Indicação da importância da utilização das redes sociais como meio de comunicação entre estudantes e o corpo docente, ao nível académico e ao nível social. Foi solicitada uma visita à IES.
22/02/2019	Professora numa IES espanhola com experiência no ensino de pessoas com DID, no ES	Descrição dos cursos existentes numa IES espanhola para estudantes com DID	Apresentação geral de dois cursos existentes na IES espanhola para estudantes com DID. Breve descrição das características dos cursos, em que estes integram UC específicas para estudantes com DID.

A partir da leitura do Quadro 37, percebe-se que as experiências são concernentes unicamente a cursos com UC específicas para estudantes com DID, não havendo relatos de experiências sobre a participação plena em UC da oferta educativa da IES. Todavia, o presente estudo estava ciente de que era este o tipo de programa que estava a emergir em Espanha e a ser replicado em Portugal.

Em fevereiro de 2019 ocorreu a oportunidade da tomada de conhecimento de uma docente que lecionava uma UC específica a estudantes com DID. Por sua vez, esta docente relatou uma experiência positiva. Por conseguinte, solicitou-se uma visita à IES para um contacto com a experiência que estava a ser desenvolvida. No entanto, esta visita teve de ser adiada

devido à incompatibilidade de horários do serviço da docente, das aulas dos participantes e do acompanhamento da Investigadora-doutoranda (tutora).

Através da consulta à docente de uma IES espanhola, com experiência no ensino de pessoas com DID, no ES, procurou-se saber informações sobre as características dos dois cursos distintos a funcionar nessa IES. Pareceu que estes diferenciavam-se, principalmente, pelos destinatários (intensidade de apoio), a duração e a sede do programa.

Com as consultas efetuadas, percebeu-se que os cursos abordados envolvem UC específicas, em que estas foram projetadas unicamente para os estudantes com DID. Estes cursos parecem apresentar similaridades com um modelo a funcionar na Universidade Autónoma de Madrid, a primeira IES espanhola a desenvolver um programa, no ano de 2004.

Consulta ao site *Think College*

Conforme as indicações dadas pelos autores supracitados no capítulo 3, consultou-se o site da *Think College*, e procurou-se programas para estudantes com DID. Neste site encontrou-se sete campos referentes aos programas, designadamente: 1) informações gerais; 2) requisitos, 3) taxas e mensalidades, 4) dimensão académica, 5) emprego, 6) alojamento, e 7) atividades extracurriculares. Há campos que parecem demarcar o tipo de programa como a (i) frequência de UC apenas projetadas para estes estudantes; (ii) percentagem de tempo despendido em UC a par de estudantes sem DID; (iii) proporção de tempo despendido em atividades sociais com estudantes sem DID.

Estes campos e as suas respetivas informações constituem contributos para a ampliação dos conhecimentos sobre as características dos cursos a funcionar em IES dos EUA, dirigidos a pessoas com DID.

5.4. PERCEÇÕES SOBRE A VISÃO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

No sentido de conhecer as perceções face a um programa educativo, ao nível do ES, acessível a pessoas com DID, procedeu-se, de forma exploratória, à recolha de dados, em congruência com as orientações indicadas por Baker et al. (2018) e Papay e Griffin (2013), sobre interesses, necessidades e expectativas relativas a pessoas com DID potencialmente interessadas em continuar a sua formação académica, como também sobre características a privilegiar na respetiva iniciativa educativa que se pretendia desenvolver, através da realização de um inquérito por entrevista.

Para o recrutamento de inquiridos procedeu-se à seleção de uma ONG. Esta foi efetuada por conveniência, com base na localização, uma vez que se encontra situada relativamente próxima da UPor e por ter estabelecida uma relação de parceria com a mesma. Por sua vez, a limitação do tempo e a disponibilidade das pessoas foi o que definiu a amostra inquirida para explorar as suas perceções quanto á educação, ao nível do ES.

Assim, nesta fase concernente à análise contextual entrevistou-se oito pessoas de seis famílias, designadamente quatro mães e dois pais, que anuíram em colaborar no estudo. Destas famílias, houve duas pessoas com DID que se disponibilizaram a participar numa entrevista.

Ressalva-se que, uma vez que não foi intenção solicitar o comprovativo da deficiência do participante, logo este procedimento foi baseado somente na veracidade das informações prestadas pelas pessoas entrevistadas quanto ao preenchimento prévio do termo de consentimento de colaboração no estudo de doutoramento com a menção da sua finalidade dirigida a pessoas com DID e suas famílias.

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas, que se apresenta a seguir, teve então como propósito identificar interesses, necessidades e expetativas relativas a pessoas com DID e elencar características a considerar na iniciativa educativa.

5.4.1. ÁREAS DE INTERESSE, NECESSIDADES E EXPETATIVAS FACE À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PERCEÇÕES

As áreas de interesse apontadas por pessoas com DID e/ou as famílias, no âmbito do lazer, da maior à menor incidência, incidem: (i) nas artes, como música (F6_M, F2_M), canto (F2_J, F5_M), dança (F2_M_F6_M); (ii) na área social, no que refere à convivência social e familiar (F4_P, F2_J, F6_M, F3_P); (iii) no desporto como basquetebol e karaté (F6_M, F2_M, F1_J); (iv) nas tecnologias digitais (F5_M, F2_M, F4_P), e (v) na comunicação (F2_M).

A necessidade de uma maior autonomia foi apontada por um dos pais inquiridos, “por exemplo, de viajar no autocarro, autonomia de ser capaz de se deslocar a pé, autonomia, por exemplo na questão das refeições” (F4_P).

A responsabilidade pessoal e social foi uma das necessidades espelhadas nas narrativas de duas famílias (F1_J, F2_M), no sentido da tomada de decisão uma vez que como referiu uma das pessoas entrevistadas: “para mim é difícil escolher alguma coisa. Sozinho não dá” (F1_J) como também de “serem eles a tomarem iniciativa” (F2_M), além de que “estes jovens são menos maduros que os outros da mesma idade” (F2_M).

As necessidades formativas foram justificadas pela falta de oportunidades como referiu uma mãe “ela não teve porque não lhe deram essa oportunidade” (F2_M) e no sentido de recuperação de aprendizagens para que “ela tivesse mais formação de forma a que ela recuperasse aquilo que ela perdeu, ou que tem perdido, depois de ter saído da escola” (F4_P).

Houve três mães inquiridas que relataram a necessidade do desenvolvimento da comunicação e argumentação (F2_M, F5_M, F6_M); e uma delas salientou a necessidade de uma preparação profissional (F2_M).

Ainda como necessidades foram evidenciadas o desenvolvimento de numeracia e o tempo, assim como a atividade económica (F1_M, F4_P, F6_M, F4_P) no sentido de fazer contas, de usar máquina de calcular” como também de vir “a reconhecer as moedas e o dinheiro e que conseguisse ir a uma loja e que quando dessem o troco, ela conseguisse saber o valor e gerir” (F4_P).

O desenvolvimento de competências e a obtenção de emprego foram as expectativas que um pai disse que almeja para que a sua filha “adquirisse competências” e “que estivesse ocupada em termos profissionais de acordo com as capacidades dela” (F4_P).

Todavia, também se constata que há famílias que preferem não ter expectativas a prazo (F3_P, F1_M) e pensar, sim, em “um dia de cada vez” (F3_P).

5.4.2. CARACTERÍSTICAS A CONSIDERAR NO PROGRAMA PILOTO: PERCEÇÕES DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS E FAMÍLIAS

Identificar características a considerar para o Programa Piloto dirigido a pessoas com DID para a sua participação na vida universitária constituiu um dos objetivos do presente estudo, a partir de perceções das próprias e de elementos da sua família.

Perceções sobre a importância de um programa educativo no ES para pessoas com DID

Constatou-se que todas as famílias entrevistadas revelaram perceções positivas perante a ideia da criação de um programa, no contexto do ES, acessível a pessoas com DID. Uma das mães entrevistadas perspetivou o ES como uma necessidade para todos os jovens, dado que “antes de ir para a vida ativa, a escola não chega para nenhum, nenhum, jovem, muito menos para um miúdo com problemas”, além de que “muitos deles têm irmãos na universidade e falam disso também” (F2_M). Segundo a narrativa de um pai inquirido, trata-se de “um problema da sociedade e, portanto, é a sociedade que tem de criar soluções para resolver” (F3_P).

Na percepção de várias famílias entrevistadas (e.g., F5_M, F2_M) uma iniciativa no ES levará a benefícios mútuos quer para as pessoas com DID, quer para a comunidade académica que “teria muito a aproveitar estar com estes jovens” (F2_M), pois “esta juventude também tem de se adaptar a eles e eles a estes” (F5_M). Isto porque os “professores e eles [estudantes universitários] também iam aproveitar com isso porque poderiam ajudar estes miúdos, estes jovens e ajudar na formação deles próprios, a terem conhecimento” (F2_M).

Para um dos pais entrevistados, a iniciativa “já devia estar” (F4_P) implementada, o que parece mostrar o seu carácter de urgência, fundamentando que:

“é muito importante, além de ser inovador, pelo menos no nosso país, eu acho que era muito importante porque iria abrir muitas portas, abria portas, oportunidades para esses jovens, abria portas para as entidades empregadoras, a universidade em si, a comunidade académica iria ter a oportunidade de conviver com estes jovens e perceber que eles são capazes de fazer tão bem como eles, de terem a oportunidade de se ajudarem, i.e., da comunidade académica de perceber que existe ali um núcleo de gente que é preciso ajudar e, portanto, interagir com eles e estar a fazer uma coisa que se chama incluir”.

Outro dos pais entrevistados também testemunhou a importância de um programa quando disse tratar-se de um estudo que, apesar de imaginar que vai “dar de facto muito trabalho”, com certeza que “seria fundamental” para “conseguir colocar esses jovens num patamar universitário independentemente do grau” (F3_P). Pois, este pai alertou para o facto de estas pessoas regredirem no seu desenvolvimento quando se isolam por não haver opções quanto à educação e ao emprego. Quanto a uma potencial iniciativa educativa no ES, este pai ainda salientou que “eles aprender vão” fundamentando que “o nível de evolução que eles têm, mesmo em idade pós-escolar tem sido uma surpresa muito, muito agradável” (F3_P).

Perceções sobre o Currículo: currículo, metodologias e práticas a privilegiar quanto a um programa educativo, ao nível do ES, acessível a pessoas com DID

Segundo o testemunho de uma das mães inquiridas “as instituições que acolhem estes jovens após a escolaridade obrigatória, não estão centrados na pessoa, estão centrados no grupo” (F1_M), no entanto “o que serve para um, não serve para outro” (F2_M). Estes

testemunhos parecem apontar para a relevância de opções educativas flexíveis e “centradas na pessoa... nos seus objetivos” (F4_P), visto que “cada um é único” (F2_M).

A integração de UC da oferta educativa da IES no plano do PP “seria uma forma de incluir os jovens e de eles perceberem também que são capazes também como os outros em algumas [UC], enfim, nessas atividades” (F4_P). Na verdade, conforme relatou uma das mães “se queremos que se aproximem da normalidade temos de estar junto dela” (F1_M).

Um dos pais inquiridos, a título exemplificativo, referiu que é mais provável a comunidade criar “um espetáculo para aquela gente, só para aquela gente” em vez de pensar “em criar um espetáculo para todos” (F4_P). Este testemunho parece apontar para a falta de criação de opções destinadas a todas as pessoas.

Todavia, uma das mães entrevistadas, “sem muito tempo para pensar”, ao dar uma resposta ainda questionou que talvez um “misto poder-lhes-ia dar alguma segurança para enfrentar o diferente, não é?” (F1_M), no sentido de passarem algum tempo académico apenas com pessoas com DID.

Por outro lado, uma das mães apresentou como sugestão “organizar torneios de futebol e convidá-los, portanto, eles pertencerem também às associações” (F2_M), o que nos leva a registar a organização de atividades extracurriculares na IES e o fomento da sua participação, a título de convite.

Quanto às áreas apontadas como pertinentes para um plano registou-se as seguintes: Línguas entre as quais Mandarim, Música, Dança, Literatura, Saúde, Tecnologias Digitais, Biologia (F2_M); Autonomia (F4_P); Inglês (F2_J); Português e Matemática (F5_M).

Um dos pais inquiridos relatou que “a carga horária tem de ser muito bem pensada” face a quem “não consegue se manter concentrada” durante um longo período num dia e, portanto, “é melhor não cair na tentação de ter uma carga horária que eles depois não consigam suportar” (F4_P).

A narrativa de um pai evidenciou a relevância dada ao trabalho colaborativo entre os profissionais no sentido de que estes “devem agir de uma forma coordenada, em rede, percebendo cada um deles, nas suas respetivas áreas, quais as dificuldades e competências” (F4_P) de cada pessoa. Além disso, que “partilhem essa informação entre todos para que, enfim, não andem a trabalhar cada um para o seu lado, porque se trabalharem em rede, conseguem perceber de uma forma mais fácil o que é que o jovem pretende”, i.e., a recomendação dada é de que não fiquem “isolados na sua tarefa como professor” e, portanto, podem “falar com o tutor” (F4_P), entre outros.

Com base nos testemunhos das pessoas entrevistadas emergiram várias sugestões de estratégias e práticas que visam o fomento da participação de pessoas com DID na vida universitária como: colocação de instruções e questões, de forma clara, e com opções de resposta para escolha, incentivo à participação, trabalho de grupo, ter uma tarefa específica determinada e à escolha, exemplos concretos, raciocínio concreto, solicitação regular de feedback sobre a compreensão das instruções e dos conteúdos (F2_M); aprendizagem por descoberta (F4_P); utilização da máquina de calcular (F5_M); realce dos talentos em vez das limitações (F3_P).

As narrativas revelam a importância da necessidade de acomodações e/ou adaptações curriculares para a que as pessoas com DID possam acompanhar as aulas juntamente com os seus colegas sem DID. A necessidade de “dar mais tempo” (F2_M) aquando a realização de uma tarefa visto que, geralmente, estas pessoas “demoram mais tempo, geralmente, não conseguem com a mesma rapidez” (F2_M).

A necessidade de se solicitar um feedback constante sobre a compreensão das instruções é emergente, pois segundo o testemunho de uma mãe “às vezes não ouve bem, às vezes as pessoas pensam que ela não entende, mas ela não ouviu” (F2_M) e, por isso, importa “perceber se eles estão a entender o que está a acontecer”.

De acordo com a narrativa de uma das mães inquiridas, o raciocínio “abstrato é o pior para eles” (F2_M). Um dos pais entrevistados narrou que “estes nossos jovens têm uma capacidade de concentração muito mais limitada” (F4_P), como também salientou que “estas pessoas não têm a capacidade de adaptação tão grande como um dito jovem normal. Estes testemunhos parecem apontar para a necessidade de um apoio individualizado, bem como adaptações e/ou acomodações para que consigam participar junto dos seus colegas.

Perceções sobre o corpo docente e não docente

A análise dos testemunhos revela que as características essenciais, no geral, que o corpo docente e não docente deve possuir para proporcionar a participação de pessoas com DID na vida universitária incidem em ter paciência, em ter gosto pelo ensino e em ter gosto pelo ensino de estudantes com DID. Estas características encontram-se espelhadas nos testemunhos de três pessoas inquiridas, respetivamente: “conhecimento dos seus planos, objetivos”, “gosto pelo ensino, no geral, e destes estudantes”, “atitudes de paciência”, “primeiro perceber exatamente a personalidade de cada um deles, os seus planos, porque depois tudo se torna facilitado” (F4_P); “gostarem dele”, “são bons profissionais se gostarem do que estão a fazer” (F5_M); “as pessoas têm que ter mais paciência” (F2_M).

Esta característica relativa à paciência parece estar relacionada com as necessidades de apoio que estas pessoas têm e que já foram supracitadas

Admissão

Uma das mães inquiridas, a F2_M, abordou, no seu testemunho, o processo de admissão / seleção de pessoas com DID para este tipo de iniciativas a funcionar no ES.

Assim, esta mãe referiu que estas iniciativas deveriam ser para pessoas a “partir dos 18 anos, que é quando eles acabam a escolaridade e não têm opções” e, de preferência, “com alguma experiência, com algumas competências, com alguma experiência de vida” (F2_M). Esta mãe, ainda, reforçou que seria importante prestar atenção ao “escrever, em primeiro lugar, e depois o comportamento” visto que “há miúdos que têm um comportamento inadequado”.

5.5. DIRETRIZES RESULTANTES DA ANÁLISE CONTEXTUAL PARA O DESENHO DO PROGRAMA PILOTO

Com base na análise contextual, as diretrizes foram elaboradas para moldar o desenho da primeira versão do plano para a participação na vida universitária no âmbito do PP. O Quadro 38 resume os campos da análise contextual, as principais evidências e as diretrizes resultantes que contribuirão para o desenho

Quadro 38

Diretrizes resultantes da Análise contextual para o desenho do PP

Campo	Principais evidências provenientes da análise contextual	Diretrizes (D) para o desenho do PP
Contexto da IES UPor (1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A UPor disponibiliza serviços de apoio que possibilitam o acesso à informação e ao conhecimento de todos os estudantes. ▪ A UPor organiza eventos e atividades, entre os quais a prática de modalidades desportivas (adaptadas). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D1a: O PP deve envolver serviços de apoio da UPor em relação à sua dimensão académica. ▪ D1b: O PP deve envolver os serviços / organizações relativamente à sua dimensão social.
Análise da caracterização de programas (2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os critérios de seleção de estudantes com DID variam entre programas, com a motivação, orientação e autonomia como indicadores mais frequentes. ▪ O domínio dos apoios identificou os apoios baseados no programa, apoio de organizações/outras instituições, apoio familiar e apoio financeiro. ▪ O domínio ao nível pedagógico evidencia as componentes académicas, Vida Independente, vocacionais e sociais. ▪ Na componente para uma Vida Independente, os indicadores com maior frequência incluem a UC Saúde/Bem-estar e a UC Finanças. ▪ O número de UC com estudantes sem DID é diretamente proporcional ao nível de integração do programa. ▪ As subcategorias mais frequentes foram o apoio ao nível académico e os eventos sociais, o que parece apontar para a importância da presença destes elementos nos programas. ▪ Considerando os apoios baseados no programa, os programas com maior nível de integração oferecem, além do apoio académico, apoios ao nível social, para uma Vida Independente e aconselhamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D2a: Considerar como critérios para o recrutamento a motivação, a orientação, entre outros. ▪ D2b: O PP deve desenvolver um sistema de apoios que inclua vários tipos como apoios baseados no programa (apoio académico, social, Vida Independente, aconselhamento), apoio de organizações e apoio familiar. ▪ D2c: A estrutura base do PP deve apresentar opções relativas às componentes propostas ao nível do domínio pedagógico, tendo em consideração as limitações temporais e de recursos. ▪ D2d: A estrutura base do PP deve contemplar UC da oferta da IES. ▪ D2e: Considerar experiências no âmbito da Vida Independente, tal como a área da Saúde e das Finanças. ▪ D2f: Considerar uma dimensão social do PP.
Consultas (3)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relatos informais de experiências positivas quanto a UC específicas para estudantes com DID. ▪ : Tecnologias digitais, matemática (dinheiro), saúde são áreas apontadas como sugestão a desenvolver com pessoas com DID. ▪ Recomendação de instrumentos de apoio à reflexão sobre os programas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D3a: Considerar opções projetadas para pessoas com DID em áreas consideradas essenciais. ▪ D3b: Considerar instrumentos recomendados na literatura para a reflexão do PP.
Perceções de pessoas com DID e famílias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As áreas de interesses incluem artes, desporto, tecnologias. ▪ As áreas relativas a necessidades incluem: autonomia, numeracia e tempo, atividade económica, comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D4a: O plano do PP deve ser flexível e centrado na pessoa. ▪ D4b: O plano do PP deve contemplar UC da IES.

<p>(4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de opções educativas flexíveis e centradas na pessoa e nos seus objetivos. ▪ Integração de UC da IES como forma de inclusão e de perceção das capacidades. ▪ Integração de atividades específicas como uma forma de enfrentamento, com segurança, de um ambiente diferente. ▪ Falta de criação de opções destinadas a todas as pessoas. ▪ Sugestão de organização de atividades extracurriculares na IES (e.g., desporto) e fomento da sua participação, a título de convite. ▪ Áreas apontadas: Línguas (Mandarim, Inglês), Música, Dança, Literatura, Saúde, Tecnologias Digitais, Biologia, Matemática. ▪ A definição da carga horária deve ter em consideração o nível de concentração de pessoas com DID. ▪ Relevância do trabalho colaborativo entre os profissionais (e.g., reunião docente-tutor). ▪ Paciência, gosto pelo ensino (no geral) e ensino de estudantes com DID foram as características mais relatadas quanto ao perfil do corpo docente. ▪ Recomendação de estratégias e necessidades de apoio para a inclusão e aprendizagem de pessoas com DID. <ul style="list-style-type: none"> ▪ D4c: O PP deve considerar a integração de atividades projetadas apenas para pessoas com DID em áreas assinaladas. ▪ D4d: O PP deve projetar experiências abrangentes em áreas assinaladas. ▪ D4e: O plano do PP deve abarcar uma componente extracurricular e dinamizar atividades de âmbito social. ▪ D4f: O PP deve prestar atenção à carga horária do plano. ▪ D4g: O PP deve dar ênfase ao trabalho colaborativo entre os intervenientes (e.g., reunião docente-tutor). ▪ D4h: O PP deve disponibilizar estratégias e indicações sobre as necessidades de apoio aos colaboradores para o fomento da participação das pessoas com DID na vida universitária.
-------------------	---

As diretrizes parecem sugerir que o plano do PP deve ser flexível, como também possibilitar a participação em diferentes tipos de experiências na vida universitária a fim de se perceber qual será o percurso mais ajustado à diversidade das necessidades das pessoas com DID, em coordenação com um sistema de apoios.

SÍNTESE

A Análise contextual constituiu-se a primeira fase do estudo e visou a composição de diretrizes para moldar o desenho curricular do PP.

As diretrizes resultantes da análise contextual tiveram um papel importante no desenho do Programa Piloto, visto que foram elencadas componentes a considerar no programa, a fim do seu desenvolvimento com sentido para os destinatários e em alinhamento com o sistema da IES.

Foram quatro as etapas da Fase I, i.e., a primeira foi uma análise do contexto da IES; a segunda etapa envolveu a análise de conteúdo da caracterização de 15 programas abordados em 22 estudos; a terceira etapa consistiu nas consultas exploratórias a especialistas/profissionais e ao *website* da *Think College* no âmbito da educação de pessoas com DID neste nível de ensino; e a quarta etapa compreendeu a análise de percepções sobre a visão de um programa universitário acessível a esta população.

As diretrizes resultantes da primeira etapa incluíram o alinhamento com a missão da IES, o envolvimento dos seus serviços e a incorporação de atividades quanto à dimensão social.

Realça-se a relevância da consideração das necessidades de apoio de pessoas com DID e a utilização de instrumentos recomendados na literatura para a reflexão do programa Piloto como diretrizes provenientes da segunda etapa.

Por sua vez, a análise de conteúdo da caracterização dos programas possibilitou perceber as suas componentes, com maior clareza. Esta análise levou ao reconhecimento da existência de uma grande variedade de programas, em que o acesso académico (acesso a Unidades Curriculares da IES), e as atividades da IES, de âmbito social, parecem ser cruciais e, portanto, a considerar na estrutura base do programa, a par do desenvolvimento de um sistema de apoios.

As inferências resultantes da análise das percepções de pessoas com DID e famílias permitiu revelar que, após a conclusão da escolaridade obrigatória, há pessoas com DID

que desejam continuar a sua formação acadêmica, como também mostram a importância de um plano flexível e ajustado aos interesses e objetivos destas pessoas.

As diretrizes parecem sugerir que o plano do PP deve ser flexível, como também possibilitar a participação em diferentes tipos de experiências na vida universitária a fim de se perceber qual será o percurso mais ajustado à diversidade dos interesses, objetivos e das necessidades de pessoas com DID, em coordenação com um sistema de apoios.

6. FASE II – DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO

No sexto capítulo apresenta-se a Fase II que consiste no processo de desenho e implementação do Programa Piloto desenvolvido no presente estudo.

O Programa Piloto constituiu-se como uma “fração” semestral de um programa educativo, no ES, acessível a pessoas com DID. A título exemplificativo, se o programa, no seu todo, corresponder à duração de dois anos letivos, i.e., quatro semestres letivos, esta fração tentará corresponder a $\frac{1}{4}$ do programa.

Como a evolução do desenho do plano para a participação da vida universitária é fruto do processo contínuo de reflexão, portanto será apresentada no ponto 7.4.2. referente ao capítulo que contempla a Reflexão.

A implementação do PP envolve a caracterização dos elementos intervenientes, a delimitação do Plano de cada participante, a contextualização de cada tipo de experiência proporcionada aos participantes, as principais práticas de implementação e o sistema de apoios desenvolvido para o efeito.

DESENHO DO PROGRAMA PILOTO

O desenho do plano do PP implicou a delimitação de uma base concetual, o posicionamento das diretrizes resultantes na fase anterior, a definição das componentes, o estabelecimento da estrutura base e o modo de recrutamento dos participantes do estudo Inclua.

O Quadro 39 apresenta um resumo dos dados relacionados com o desenho do plano do PP que serão seguidamente explanados de forma mais aprofundada.

Quadro 39

Quadro-resumo do desenho do Programa Piloto

BASE CONCEPTUAL	POSICIONAMENTO DAS DIRETRIZES	COMPONENTES	ESTRUTURA BASE	RECRUTAMENTO
<input type="checkbox"/> Princípios (Weinkauf, 2002) <input type="checkbox"/> <i>Think College Standards</i> (Grigal et al., 2012b) <input type="checkbox"/> Taxonomia (McEathron et al., 2015)	<input type="checkbox"/> Recrutamento <input type="checkbox"/> Estrutura programática <input type="checkbox"/> Dimensão académica <input type="checkbox"/> Dimensão social <input type="checkbox"/> Vida Independente <input type="checkbox"/> Metodologias e práticas <input type="checkbox"/> Apoios <input type="checkbox"/> Reflexão	<input type="checkbox"/> Dimensão organizacional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Destinatários, finalidades e objetivos ▪ Duração e calendarização <input type="checkbox"/> Dimensão pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Componentes Académica, Social e Vida Independente 	<input type="checkbox"/> Plano com componentes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Académica ▪ Social ▪ Vida Independente <input type="checkbox"/> Plano com oferta de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ UC de cursos de licenciatura da IES ▪ Módulo(s) / Micro-módulo(s) projetado(s) ▪ Atividade(s) extracurricular(es) da IES 	<input type="checkbox"/> Condições: interesse e motivação; disponibilidade; conclusão da escolaridade obrigatória; autonomia de deslocação; comprometimento das famílias <input type="checkbox"/> escolaridade obrigatória; autonomia de deslocação; comprometimento das famílias <input type="checkbox"/> Contacto com uma ONG parceira da IES

6.1. BASE CONCEITUAL DO PROGRAMA PILOTO

A base conceitual do PP resulta da coordenação articulada de três estruturas, a saber: (I) princípios fundamentais de inclusão de pessoas com DID no ES (Weinkauff, 2002); (II) padrões para o ES inclusivo da *Think College* (Grigal et al., 2012b); (III) taxonomia composta por domínios e componentes para programas, ao nível do ES, dirigidos a pessoas com DID (McEathron et al., 2015).

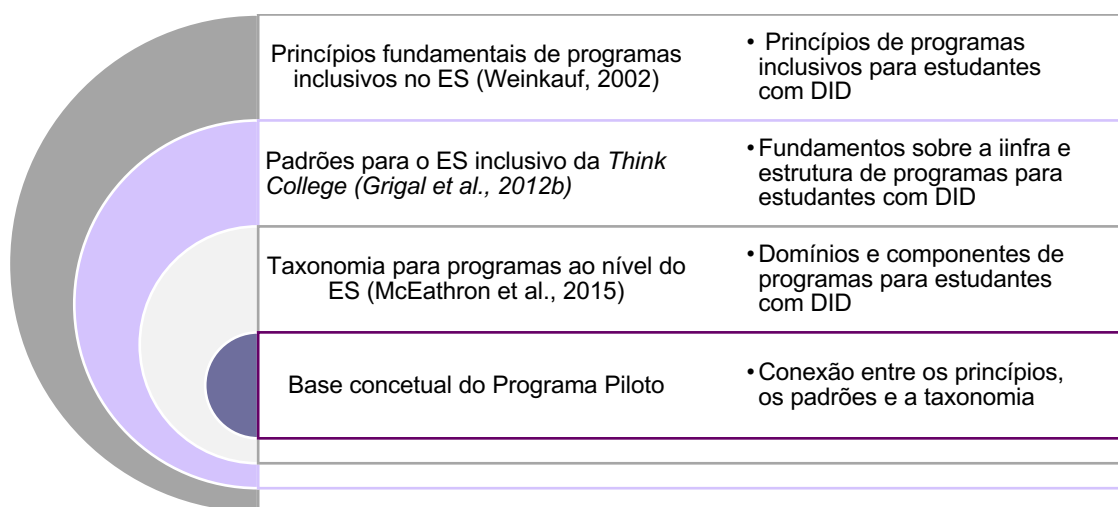
A sua conexão parece relevante no sentido de nos conduzir à estrutura base do Programa Piloto. As opções tomadas para a base conceitual do PP visaram o fomento da participação em experiências autênticas na vida universitária e coerentes com as dos estudantes da UPor (de acordo com os recursos disponíveis), em articulação com um sistema de apoios.

Embora a dimensão profissional seja um elemento comum às três estruturas supracitadas, por limitações face à duração do estudo, bem como aos recursos materiais e humanos inerentes, não foi incluída a componente profissional nos objetivos do presente estudo, apesar de ser considerada relevante. Daí que, os conteúdos existentes nestas estruturas relacionados com esta dimensão não foram integrados.

A Figura 6 fornece uma representação gráfica da base conceitual do Programa Piloto construída a partir do processo de conexão das estruturas, supracitadas evidenciadas na literatura, da mais ampla à mais específica.

Figura 6

Representação gráfica da base conceitual do Programa Piloto



6.1.1. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENHO CURRICULAR DO PROGRAMA PILOTO

Os programas inclusivos de educação pós-secundária (*Inclusive PostSecondary Education – IPSE*) existem há mais de trinta anos em Alberta, Canadá, e desde o início do seu desenvolvimento que são baseados em onze princípios.

Tim Weinkauf (2002) – um dos especialistas que foi pioneiro no desenvolvimento de programas inclusivos -, constatou, através da comparação entre três programas existentes nas Universidades de Alberta e de Calgary e em Lethbridge Community College -, que os princípios de inclusão utilizados no sistema de ensino (noutros níveis) estavam a ser replicados nesses programas.

Portanto, desde o seu início, datado em 1987, que estes programas têm vindo a ser guiados por um conjunto de princípios que rege o desenho curricular de programas inclusivos para estudantes com DID no ES, cuja redação foi efetuada, em 1998, por Tim Weinkauf e o seu colega Bowman.

Após a revisão dos onze princípios fundamentais (Weinkauf, 2002) e tendo em consideração o contexto da investigação e a limitação de tempo e de recursos, delinearam-se diretrizes a partir desses princípios que se encontram expostas no Quadro 40..

Quadro 40

Diretrizes para o desenho do PP com base nos princípios propostos por Weinkauff

N.º Diretrizes (D5) para o desenho do PP

- 1 **D5a:** O PP deve definir critérios quanto ao recrutamento de participantes que não envolvam o nível acadêmico ou físico.
- 2 **D5b:** O PP deve integrar experiências acadêmicas e extracurriculares compartilhadas com estudantes sem DID (experiências coerentes).
- 3 **D5c:** Considerar a participação nas mesmas atividades e ambientes da IES, com adaptações/acomodações, quando apropriado para facilitar a sua participação e tornar a sua experiência significativa.
- 4 **D5d:** O PP deve disponibilizar apoio a cada participante. Os apoios devem ser desenvolvidos, com base no PCP, valorizando a voz e os interesses dos participantes.
- 5 **D5e:** O PP deve oferecer apoio aos intervenientes, como o corpo docente os estudantes mentores, no sentido de terem a oportunidade de procurar conselhos, colocar questões, e se envolverem em discussões relevantes para a participação do participante.
- 6 **D5f:** O plano deve ser determinado pelos interesses de cada participante. O PP deve oferecer sugestões ou conselhos sobre as atividades a inserir no plano.
- 7 **D5g:** O PP deve envolver as famílias através da comunicação frequente.
- 8 **D5h:** Os participantes devem ter acesso a atividades disponíveis pela e na IES.
- 9 **D5i:** O PP deve perceber as amizades e relações interpessoais como um resultado da experiência acadêmica.
- 10 **D5j:** O PP deve divulgar os benefícios de compartilhar experiências comuns com pessoas com DID.
- 11 **D5j:** O PP deve facilitar o acesso a atividades curriculares e extracurriculares.

6.1.2. ESTRUTURA CONCEPTUAL BASEADA EM *THINK COLLEGE STANDARDS*

Perante a constatação da ausência de diretrizes empiricamente baseadas em padrões de qualidade sobre as melhores práticas, segundo os autores Grigal et al. (2012b), a *Think College* (TC), do Instituto para a Inclusão Comunitária da Universidade de Massachusetts Boston, em 2011, assumiu a tarefa de desenvolver um conjunto de padrões, indicadores de qualidade e referências, fundamentado na teoria e na prática. Assim, um grupo diversificado de 38 profissionais (tanto do ES, com experiência, como outros profissionais com amplo conhecimento sobre estudantes com DID) participaram de um processo *Delphi* para alcançar consenso e validar uma estrutura conceitual designada *Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education* (Grigal et al., 2012c), doravante abreviada para *TC Standards*. Esta estrutura visa melhorar a compreensão do ES inclusivo, além de poder ser utilizada por qualquer IES para desenvolver, expandir ou melhorar a qualidade das opções inclusivas para estudantes com

DID, como também para projetar e realizar investigações, uma vez que refletem práticas educativas e institucionais baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (Grigal et al., 2012a; Lynch & Getzel, 2013). As funções supracitadas deste instrumento contribuíram para a sua seleção no presente estudo.

O propósito dos *TC Standards*, não é apoiar a criação de programas paralelos de educação especial ou reabilitação em ambientes universitários, mas sim, é apoiar o desenvolvimento da Educação, ao nível do ES, inclusiva e autêntica (Grigal et al., 2012a).

Os *TC Standards* usam quatro padrões como pilares da prática: (1) acesso académico, (2) desenvolvimento profissional, (3) acesso ao *Campus* e (4) autodeterminação. Estes padrões, os indicadores de qualidade associados e as referências compreendem os elementos essenciais para uma prática de qualidade, conforme indicaram os especialistas da área. Outros quatro padrões – (5) alinhamento com o sistema e práticas institucionais, (6) coordenação e colaboração, (7) sustentabilidade e (8) avaliação contínua - representam os elementos interdependentes ou a infraestrutura programática necessária para os quatro pilares da prática supracitados ocorrerem, como também para o programa ser sustentável ao longo do tempo e, ainda, para se obter os resultados desejados (Weir et al., 2013).

De acordo com Rosenberg (2016), os *TC Standards* devem ser vistos como sugestivos em vez de universalmente aplicáveis.

Dos quatro padrões, pilares da prática, foram considerados no presente estudo o acesso académico, o acesso ao *Campus* e a autodeterminação. Conforme já mencionado, o desenvolvimento profissional não foi incluído por limitações de tempo e de recursos.

O Quadro 41 apresenta as diretrizes para o desenho do PP com base nos *TC Standards*.

Quadro 41

Diretrizes para o desenho do PP com base nos TC Standards

Padrão	Indicador	Diretriz
Acesso acadêmico	Proporcionar acesso a uma ampla variedade de tipos de unidades curriculares universitárias que são frequentadas pelos estudantes sem DID.	D6a
	Abordar questões que possam ter impacto na participação em unidades curriculares universitárias.	D6b
	Proporcionar aos estudantes as competências necessárias para acederem a oportunidades de aprendizagem de adultos.	D6c
Auto-determinação	Assegurar o envolvimento dos estudantes no estabelecimento de objetivos pessoais.	D6d
	Assegurar o desenvolvimento e promoção das capacidades de autodeterminação dos estudantes com DID.	D6e
	Ter um processo declarado de envolvimento familiar.	D6f
Acesso ao Campus	Proporcionar acesso e apoio à participação em atividades do Campus, instalações e tecnologia.	D6g

6.1.3. TAXONOMIA PARA PROGRAMAS, AO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR, PARA ESTUDANTES COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

McEathron et al. (2015) desenvolveram uma taxonomia para delinear as características de programas para estudantes com DID que resultou numa estrutura com quatro domínios e 16 componentes. Esta taxonomia permite combinar elementos para fornecer uma compreensão mais abrangente dos programas, esclarecendo diferenças e semelhanças e para desenvolver perfis de programa sucintos e facilmente comparáveis.

Visto o presente estudo tratar-se de uma investigação sobre uma iniciativa que ainda não está institucionalizada, logo não contemplou todos os conteúdos desta taxonomia. Esta estrutura abrange quatro domínios – organizacional, admissão, suporte e pedagógico – e somente algumas componentes de cada um destes domínios foram aplicáveis no presente estudo, entre as quais destacam-se, a seguir, por domínio e já adaptadas no âmbito do PP:

- Domínio Organizacional - destinatários, finalidades, objetivos, duração e calendarização;
- Domínio da Admissão – recrutamento;
- Domínio dos Apoios – sistema de apoios;

- Domínio Pedagógico – componentes académica, social/extracurricular e Vida Independente.

6.2. POSICIONAMENTO DAS DIRETRIZES RESULTANTES PARA O DESENHO DO PROGRAMA PILOTO

As evidências têm mostrado que o programa precisa de enfatizar quer a participação em experiências compartilhadas pelos estudantes sem DID, ao nível das componentes académica e social, quer o sistema de apoios. Quanto à componente da Vida Independente, importa perceber de que forma esta pode ser contemplada num programa educativo.

Considerando as três estruturas que compõem a base conceitual do PP e as diretrizes resultantes quer destas estruturas, quer da Análise contextual já supracitadas, procedeu-se ao seu posicionamento a fim de delinear o desenho da primeira versão do plano do Programa Piloto. Para este posicionamento foram considerados campos que se realçaram na respetiva análise e, portanto, foram considerados tais como: recrutamento, estrutura programática, dimensão académica, Vida Independente, dimensão social, metodologias e práticas, apoios, reflexão.

Por sua vez, o Quadro 42 apresenta estes campos, as diretrizes (D) e o seu alinhamento perante o desenho do PP.

Quadro 42

Alinhamento das diretrizes para o desenho do Programa Piloto

Campo	Diretrizes (D)	Alinhamento das diretrizes para o desenho do PP
Recrutamento	D2a D5a	As condições para a participação incluem: manifestação de interesse e motivação em participar na vida universitária; disponibilidade imediata e coerente com os horários das UC selecionadas; autonomia de deslocação na UPor; comprometimento das famílias no apoio à participação.
Estrutura programática	D2c D6a	A estrutura base do PP contempla componentes académica, social e Vida Independente.
Dimensão académica	D2d D4b D5b D5h D6a	A componente académica curricular é constituída por UC de cursos de licenciatura da oferta da IES à escolha dos participantes.
Vida Independente	D2e D3a. D4c D4d	A componente Vida Independente inclui áreas da Saúde e Finanças (unidades/módulos).
Dimensão social	D2f D4e	O PP contempla uma componente Vida no <i>Campus</i> de âmbito extracurricular.
	D1b	O PP envolve-se com serviços da IES.
	D5b D5h D5j D6c	O PP integra experiências extracurriculares compartilhadas com estudantes sem DID disponíveis pela e na IES.
Apoios	D2b D1a	O PP desenvolve um sistema de apoios composto por: apoios baseados no programa - apoio académico, social, Vida Independente, aconselhamento; apoio de organizações, apoio familiar e apoios da UPor.
	D5d	O PP disponibiliza apoio a cada participante, com base no PCP.
	D5e D6b	O PP oferece apoio aos intervenientes, como o corpo docente os estudantes mentores, no sentido de terem a oportunidade de procurar conselhos, colocar questões, e se envolverem em discussões relevantes
Metodologias e práticas	D4a D5f D6d	O plano do PP é flexível e ajustado a cada participante. Efetua-se reuniões, com recurso ao PCP para auscultação de interesses de cada participante e disponibilização de sugestões ou conselhos sobre as atividades a inserir no plano.
	D4h D5c D4g D6b	O PP disponibiliza estratégias e indicações sobre as necessidades de apoio e de adaptações/acomodações. Reuniões com os intervenientes para esclarecimento de questões.
	D5g D6f	O PP envolve as famílias através da comunicação frequente.
Reflexão	D3b	O PP seleciona instrumentos recomendados na literatura para a reflexão sobre a implementação do PP (e.g., Escala de Implementação <i>TC Standards</i>).
	D5i	O PP percebe as amizades e relações interpessoais como um efeito da participação.
	D5j	O PP divulga os benefícios da comunidade académica em compartilhar experiências comuns com pessoas com DID.
Outros	D4f	O plano do PP inclui uma carga horária menor que os cursos do 1º ciclo.

Com base no alinhamento das diretrizes resultantes, procedeu-se à determinação das componentes do Programa Piloto que vão ser apresentadas nas seções seguintes.

6.3. COMPONENTES NO ÂMBITO DO DOMÍNIO ORGANIZACIONAL DO PROGRAMA PILOTO

As diretrizes resultantes foram consideradas no desenho do plano para a participação na vida universitária no âmbito do PP.

6.3.1. DESTINATÁRIOS, FINALIDADES E OBJETIVOS DO PROGRAMA PILOTO

O Programa Piloto teve relevância para pessoas com deficiência, principalmente para pessoas com DID, com motivação e interesse em participar na vida universitária.

O Programa Piloto trata-se de um programa educativo projetado para a participação de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na vida universitária, através do fomento de um conjunto de experiências em várias componentes, em articulação com um sistema de apoios.

O Plano pressupôs ser personalizado e, por isso, teve em consideração a diversidade das necessidades, interesses e objetivos de todas e de cada uma das pessoas participantes.

Assim, definiu-se como objetivos gerais:

- I. promover o processo de participação na vida universitária de pessoas com DID, designadamente em experiências selecionadas pelas próprias, com recurso ao Planeamento Centrado na Pessoa, em que se incentiva cada participante a escolher as atividades relacionadas com os seus interesses e objetivos;
- II. providenciar um sistema de apoios para facilitar a participação das pessoas participantes nas experiências académicas e extracurriculares da UPor, como também auxiliar a ação dos colaboradores implicados na implementação do PP;
- III. fomentar o acesso a experiências que suscitem o desenvolvimento de competências de pessoas com DID por meio da sua participação na vida universitária.

6.3.2. DURAÇÃO E CALENDARIZAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO

A duração do PP compôs-se primeiramente por um período letivo e, ainda, por uma extensão de período (tempo adicional) proveniente da reflexão sobre os dados preliminares resultantes. Esta extensão foi viabilizada após o parecer positivo do Conselho de Ética da UPor.

O período letivo do PP teve início em fevereiro de 2019, com a componente acadêmica curricular – participação em Unidades Curriculares de cursos de licenciatura da oferta educativa da UPor -, durante um semestre letivo. A sua calendarização foi estabelecida em alinhamento com o calendário escolar da UPor para o ano letivo 2018/2019, especificamente para o segundo semestre, compreendido entre o dia 11 de fevereiro de 2019 e o dia 7 de junho de 2019. Entre esta última data e o dia 31 de julho ainda se realizaram algumas atividades no âmbito do PP.

A extensão de período teve início no dia 16 de setembro de 2019 e terminou no dia 20 de dezembro de 2019, de acordo com o calendário da UPor para o 1º semestre do ano letivo 2019/2020. A calendarização está ilustrada no Quadro 43.

Quadro 43

Calendarização do Programa Piloto

Período letivo do Programa Piloto		2º Semestre 2018/2019
Início do período letivo		11 de fevereiro de 2019
Fim do período	Fim da participação em UC	7 de junho de 2019
	Fim de atividades no âmbito do PP	31 de julho de 2019
Extensão de período do Programa Piloto		1º Semestre 2019/2020
Início da extensão		16 de setembro de 2019
Fim da extensão		20 de dezembro de 2019

6.4. COMPONENTES NO ÂMBITO DO DOMÍNIO PEDAGÓGICO

Embora a seleção de um modelo seja um procedimento aconselhado por alguns autores (e.g., Baker et al., 2018), considerou-se que o Programa Piloto não deveria ser implicado na adesão inequívoca a um determinado modelo, dado tratar-se de uma investigação, pois eventuais mudanças poderiam ocorrer, gerando (re)desenhos do programa.

Por outro lado, o estudo desenvolvido por McEathron et al. (2015), apesar de dar importância ao conceito de modelo, privilegia o sentido de nível de integração de um programa. Nesta linha de ideias, sugere que o tempo que os estudantes com DID despendem com estudantes sem DID, quer ao nível social, quer ao nível académico, como o número de UC que estes têm com estudantes sem DID, é que realmente importa para a compreensão do tipo de programa.

Como as componentes do Programa Piloto estiveram em constante reflexão, expetou-se que poderia emergir uma versão mais flexível e ajustada às pessoas com DID e ao contexto.

Uma vez que vários autores, como Baker et al. (2018) salientam a importância do alinhamento do programa a um modelo, no sentido de servir como uma referência, face ao tipo de programa a desenvolver, então seguiu-se uma direção que compreende expectativas mais elevadas quanto à participação acadêmica. Isto porque se trata de um programa educativo, afastando-se, assim, do tipo de programas que servem apenas para a inclusão social (Papay & Griffin, 2013).

Portanto, assumiu-se que o Programa Piloto tendia para um modelo de apoio individual inclusivo visto proporcionar experiências na vida universitária, por meio da participação em UC da oferta educativa da IES e em atividades extracurriculares disponíveis no *campus*, em articulação com um sistema de apoios mais individualizado.

O presente estudo estava ciente que os programas em Espanha enquadram-se no modelo híbrido, além de que foi a tomada de conhecimento de um destes programas que lançou um questionamento no início do presente estudo. Todavia, importa que o Programa reflita os valores da equipa de desenho, além de abranger as aspirações de pessoas com DID e as características do *campus*.

De acordo com Uditsky e Hughson (2012), o nível de inclusão adotado por qualquer iniciativa educativa no ES para estudantes com DID, muitas vezes, é em função dos valores e conhecimentos dos “arquitetos” dessas iniciativas. Por isso, salienta-se que os valores-chave, como inclusão, autodeterminação, Planeamento Centrado na Pessoa, contribuíram para a formação da base do PP e, por sua vez, repercutiu-se na sua operacionalização. Assim, prestou-se atenção às chamadas de atenção da parte destes autores quanto ao facto de haver *implementadores* que acabam por repetir alguns dos erros evidentes no passado com a educação destes estudantes, criando desenhos e práticas que levam à sua segregação (Uditsky & Hughson, 2012).

Porém, há evidências provenientes da Fase I que refletem algumas características do modelo híbrido como as experiências projetadas exclusivamente para pessoas com DID. Os dados gerados parecem indicar que alguns pais têm receio em que o seu filho/a sua filha corram riscos com a participação em UC, por estarem junto dos estudantes sem DID. Porventura, devido a terem antecedentes de um percurso escolar predominantemente segregado. Por sua vez, as notas das consultas também apontam para características similares a esse modelo em que ancoraram os programas espanhóis.

Apesar da primazia do Programa Piloto incidir no princípio já enunciado em relação à integração dos estudantes com DID em atividades curriculares e extracurriculares compartilhadas com estudantes sem DID, as evidências também apontam para a

manifestação de interesse em experimentar atividades específicas desenhadas apenas para pessoas com DID. Por conseguinte, o plano também inclui uma componente Vida Independente com Módulos / Micro-módulos de Desenvolvimento projetados no âmbito do PP.

Assim, procurou-se perfilar as diretrizes, no sentido de proporcionar experiências de acordo com os interesses e objetivos dos participantes. Portanto, a visão patente para incluir estudantes com DID no ES aponta para o alinhamento com uma experiência universitária típica, i.e., autêntica e coerente neste nível de ensino, tendo como base padrões-chave como o nível de integração do programa e o modelo de apoio individual inclusivo.

6.5. ESTRUTURA BASE DO PLANO PARA A PARTICIPAÇÃO NA VIDA UNIVERSITÁRIA

A fim de manter uma visão geral de todo o processo de desenvolvimento do PP, tornou-se funcional decompor a iniciativa em várias componentes que foram passíveis de ser implementadas (Nieveen, 2007).

Com base nas componentes do Domínio Pedagógico propostas por McEathron et al. (2015,) e considerando as diretrizes resultantes, emergiu primeiramente, uma estrutura composta por três componentes: (i) académica (componente-chave do PP); (ii) social (ou Vida no *Campus*) e (iii) Vida Independente.

Assim, a Figura 7 mostra as três componentes que contemplaram a estrutura base do Plano para a participação na vida universitária durante o período letivo do Programa Piloto.

Figura 7

Componentes contempladas no período letivo do Programa Piloto



Por sua vez, uma quarta componente - Investigação - foi implementada na extensão do período, a qual será contextualizada posteriormente no presente estudo.

As experiências de cada componente foram disponibilizadas como opção, no sentido de ser o Estudante-Participante a selecionar as experiências de cada componente, de acordo com os seus interesses e objetivos.

O Quadro 44 apresenta a convergência de três pilares da prática da *Think College* (Grigal et al., 2012c), que contribuíram para a formação da Estrutura Base, com as componentes do plano para a participação na vida universitária.

Quadro 44

Convergência da Estrutura Base do Plano com TC Standards

ESTRUTURA BASE	Componente Académica	Componente Vida Independente	Componente Vida no <i>Campus</i>
	Acesso académico	Autodeterminação	Vida no <i>Campus</i>
Atividades curriculares e extracurriculares	UC da IES	Módulos / micro-módulos	Atividades no <i>campus</i>
Apoios	Apoio académico	Apoio para uma Vida Independente	Apoio social

O número de UC / Módulos / atividades do plano ficou ao encargo da seleção efetuada por cada participante, com a sugestão para, no mínimo, procederem à escolha de uma experiência de cada componente.

Por conseguinte, a Estrutura Base do plano para a participação na vida universitária é apresentada no Quadro 45.

Quadro 45

Estrutura Base do Plano para a participação na vida universitária

Componente	Tipo de experiência	N.º mínimo de experiências
I - Componente Académica	Unidade Curricular	1
II – Componente Vida no <i>Campus</i> (social)	Atividade extracurricular	1
III - Componente Vida Independente	Módulo de Desenvolvimento	1

A componente académica compreendeu UC da oferta educativa da UPor ao nível dos cursos de licenciatura, de qualquer área científica.

Por sua vez, a componente Vida no *Campus* abrangeu atividades extracurriculares de qualquer área no *campus* da UPor

Por último, a componente Vida Independente integrou Módulos / Micro-módulos de Desenvolvimento projetados no âmbito do Programa Piloto.

A Estrutura Base do Plano foi conducente a uma estrutura específica que compôs o plano individual de cada participante, formado a partir das suas escolhas. A estrutura, em articulação com um sistema de apoios, pretendeu incluir no mínimo:

- (i) uma Unidade Curricular de um curso de licenciatura da oferta educativa da UPor;
- (ii) um Módulo / Micro-módulo de Desenvolvimento projetado;
- (iii) uma atividade extracurricular no *campus* da UPor.

6.5.1. COMPONENTE ACADÉMICA – COMPONENTE-CHAVE DO PROGRAMA PILOTO -: PARTICIPAÇÃO EM UNIDADES CURRICULARES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

A componente académica consistiu na participação em UC de cursos de licenciatura da UPor, durante um semestre letivo, em que a área foi selecionada pelo próprio participante e condicionada à obtenção do consentimento prévio do corpo docente.

A componente académica é a componente-chave do PP dado que vai possibilitar o acesso à participação em UC, a par com estudantes universitários sem DID. Este acesso académico leva a que o programa seja considerado integrado face à oferta educativa da IES, o que leva a uma proporção significativa de tempo despendido com estudantes sem DID.

6.5.2. COMPONENTE SOCIAL / VIDA NO CAMPUS: PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

A componente social / Vida no *Campus* abrangeu, estritamente, a participação em atividades extracurriculares no *campus* da UPor, em áreas distintas de acordo com as escolhas feitas pelos participantes. Assim, promoveu-se o acesso a eventos realizados na IES, como também a atividades sociais / extracurriculares.

6.5.3. COMPONENTE VIDA INDEPENDENTE: PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES PROJETADAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA PILOTO

A componente Vida Independente traduziu-se na participação em módulos / micro-módulos projetados no âmbito do PP.

Visando a promoção de uma Vida Independente, os módulos/micro-módulos foram projetados, em congruência com as diretrizes provenientes da análise contextual (D2e,

D3a, D4c, D4d). Embora ainda se tenha equacionado a possibilidade da projeção de uma ou duas unidades específicas, devido à composição da maioria dos programas em funcionamento no contexto europeu, considerou-se em atenção a referência de uma das docentes colaboradoras no sentido de se constituir um módulo devido às limitações provenientes do tempo disponível para a sua conceção, produção e implementação. Assim, esta componente contemplou módulos e micro-módulos nas áreas da Saúde e Finanças. Além da importância revelada destas áreas nas diretrizes, a literatura também evidencia que estas pessoas apresentam um maior risco de doenças crónicas, obesidade e doenças cardiovasculares, como também revelam falta de conhecimentos para a tomada de decisão na promoção da sua saúde (e.g., Cardell, 2015; Geukes et al., 2019). Daí que, prosseguiu-se com estas áreas para opções de módulos / micro-módulos designadamente Literacia em Saúde; Literacia Financeira; Matemática, Arte e Cultura (módulo excluído posteriormente do Plano); Literacia Visual e Comunicação (Módulo incluído posteriormente no Plano).

A expressão “Vida Independente” é utilizada para designar uma das componentes do PP devido à sua referência na taxonomia proposta por McEathron et al. (2015) e adotada para a base concetual do PP. Porém, assumindo que “todos nós somos dependentes uns dos outros. *G.B. Shaw*” (Pearpoint et al., 2009, p. 32), esta expressão é utilizada no presente estudo como referência alusiva, principalmente, ao sentido da autodeterminação da pessoa, i.e., no que diz respeito ao processo de tomada de decisões sobre si própria e a sua vida.

6.6. RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES PARA O ESTUDO INCLUA

Condições no âmbito do recrutamento de participantes

De acordo com as diretrizes resultantes (D2a e D5a), com que o desenho do PP foi regido, o recrutamento de participantes não implicou critérios ao nível académico ou físico. Assim, as condições para a participação no PP incluíram a manifestação de interesse e motivação em participar na vida universitária; a disponibilidade imediata e coerente com os horários das Unidades Curriculares selecionadas; a conclusão da escolaridade obrigatória, independentemente do ano, ciclo ou nível de ensino concluído; autonomia de deslocação na UPor; e o comprometimento das famílias no apoio à participação no PP.

Prestou-se atenção à recomendação de Baker et al. (2018) quanto ao número restrito de estudantes, além dos estudos de Uditsky e Hughson (2008, 2012) quanto a esta quantidade variar consoante o número de tutores disponibilizados para prover apoio individualizado. Por conseguinte, para o estabelecimento do número máximo de

participantes do PP, definiu-se que a quantidade de pessoas a recrutar não poderia exceder cinco participantes, visto que apenas havia uma tutora, i.e., a Investigadora-doutoranda.

Procedimentos do recrutamento de participantes

No âmbito do processo de recrutamento de participantes, contactou-se um elemento da coordenação da ONG de pessoas com deficiência (a mesma ONG contactada na Fase I) a fim de solicitar uma reunião presencial para apresentar o PP e divulgar o convite à participação no programa.

Começou-se por contactar apenas uma ONG (e acabou por ser a única contactada) dado que pretendia-se evitar levantar expectativas de participação num estudo, sem se prever a quantidade de potenciais interessados. Isto porque havia a noção de que esta iniciativa deveria abranger um número reduzido de participantes devido à tutoria que era necessário disponibilizar.

Assim, após a obtenção de consentimento da parte da ONG para a realização da reunião, a Investigadora-doutoranda deslocou-se pessoalmente à mesma e apresentou o estudo a duas profissionais que trabalham com pessoas com DID. Elas deram a sua concordância na colaboração do processo de recrutamento dos participantes. Passados uns dias, a Investigadora-doutoranda voltou a reunir-se com uma das profissionais da ONG e um elemento da coordenação para a contextualização do trabalho que é efetuado pela associação, quer com os destinatários, quer com as suas famílias.

Em resposta ao convite, através da divulgação efetuada pela associação e de um elemento da sua coordenação, surgiram quatro pessoas com deficiência que demonstraram interesse e total disponibilidade em participar no estudo.

Por outro lado, uma das jovens e a sua família que já tinham sido entrevistadas na Fase I tiveram conhecimento do desenvolvimento do estudo e mostraram o seu interesse e total disponibilidade. Além disso, ainda indicaram outra pessoa com DID que também tomou conhecimento do estudo. Após o contacto estabelecido com esta pessoa e a sua família, bem como a auscultação do seu interesse em participar, então acabou por se juntar ao grupo dos participantes.

Deste processo, totalizou-se seis pessoas interessadas em participar no estudo. Uma vez que Uditsky e Hughson (2012) recomendam a proporção de um tutor para cinco tutorados, e como havia uma tutora (a Investigadora-doutoranda (tutora)), considerou-se aceitar estas

seis pessoas interessadas e assim, deste modo, não foi necessário proceder à sua seleção.

O processo de aceitação destas pessoas interessadas foi efetuado de acordo com os princípios fundamentais (Weinkauff, 2002) que alicerçaram este estudo. Isto significou que as pessoas foram aceites como participantes pelo seu interesse em participar e pela sua disponibilidade total. Portanto, para este processo de aceitação como participantes não foram considerados os seguintes requisitos/critérios: (i) antecedentes escolares, (ii) avaliação de capacidades; (iii) documentação de natureza médica ou diagnóstico referente à deficiência. No entanto, desejou-se que os participantes apresentassem alguma autonomia na deslocação pelo *campus*, dado que a única tutora seria a Investigadora-doutoranda.

Das seis pessoas com DID que se ofereceram para participar no estudo, houve uma que reconheceu que não tinha autonomia, no entanto solicitou a sua participação somente num módulo específico de Literacia em Saúde. Além disso, a sua mãe deu conhecimento prévio das suas dificuldades em assegurar a assiduidade da sua filha, mesmo que apenas por um dia por semana, mas que ria tentar envidar esforços. A razão apresentada incidiu nos horários, ao nível profissional, que iriam por em causa a deslocação entre casa e a IES e vice-versa, uma vez que a sua filha não era autónoma na deslocação, nem na orientação no *campus*. Apesar da tomada de conhecimento desta situação e de prever que a sua assiduidade poderia condicionar a participação na experiência num módulo (conforme a sua seleção), aceitou-se a pessoa com DID, com a ressalva de que os seus dados não seriam incluídos no presente estudo se ocorresse a falta de assiduidade. Embora justificada (e até prevista), esta situação ocorreu e daí esta pessoa não ser mencionada no presente estudo como participante. No entanto, a ocorrência desta situação sugere a importância do alojamento nas IES (este elemento não esteve contemplado no estudo Inlua), tanto no sentido de facilitar a participação de estudantes com DID no ES, como de se promover competências de Vida Independente, em contextos naturais, com os devidos apoios. Esta ocorrência também pode apontar a necessidade de articulação das famílias de estudantes universitários, com DID, com associações, no sentido de estas apoiarem os estudantes e as suas famílias através de vários procedimentos, como as deslocações para a IES e vice-versa. Este indicador realçou-se com base num procedimento adotado por um dos participantes deste estudo em que a família concretizou essa articulação e, por conseguinte, foi possível conjugar os apoios ao nível da deslocação que este participante necessitava, através da respetiva associação.

Constatou-se uma diversidade de participantes, mas com um aspeto em comum: não terem acesso ao ES, nos termos aplicáveis ao regime geral e especial de acesso, apesar de terem muita vontade.

Após a conclusão do processo de aceitação, procedeu-se à comparticipação dos dados respeitantes aos participantes junto dos órgãos de Governo da IES e da respetiva Unidade Orgânica. A partir deste registo, começou-se a utilizar a designação de Estudante-Participante (EP).

Desistência de participantes

Apesar do surgimento de indícios de uma provável desistência logo na primeira reunião efetuada a dois dos cinco participantes e às suas famílias, antes do início do PP, estes não constituíram uma preocupação imediata e, por isso, foram aceites. A razão desta aceitação prendeu-se com a manifestação de interesse em participar no estudo, além da sua vontade em viver com uma maior independência, a curto prazo, em relação às suas famílias. Na verdade, estes dois participantes revelaram interesse na realização de mudanças no rumo da sua vida que poderiam pôr em causa, em qualquer momento, a sua participação no Programa Piloto. Mesmo com a tomada de conhecimento desta condicionante, estes participantes foram aceites no Programa Piloto. Todavia, estes dois participantes acabaram por desistir deste estudo. O primeiro participante (EPd1) desistiu na primeira semana e apresentou, oralmente e por escrito, motivos pessoais e profissionais como justificação da sua desistência. A segunda participante (EPd2), a desistir, passado um mês, também apresentou fundamentos ligados à esfera pessoal e profissional da sua vida.

Porventura, estas desistências parecem que tanto podem ocorrer com os estudantes universitários sem DID, como com DID. Em congruência com esta perceção, o estudo de Thoma (2013) relata no seu estudo que uma das equipas de um programa para estudantes com DID abordou situações sobre a desistência da frequência de UC por estudantes com DID. A sua justificação prendeu-se com o facto de que em algum momento do programa, esta frequência possa ter entrado em conflito com os objetivos pessoais, pelo que a equipa tentou ajudar a que os estudantes identificassem claramente o que seria mais importante na vida deles. Também o estudo de Rogan et al. (2014) aborda este assunto referindo que, ocasionalmente, a área científica de uma UC pode não ser a mais apropriada para o estudante, em causa, e este pode acabar por a abandonar.

Todavia, a situação de desistência ocorrida no presente estudo sugere a importância de se prestar muita atenção aos detalhes das narrativas de potenciais participantes/estudantes durante o processo de recrutamento / entrevista / admissão de

peças com DID para programas educativos nas IES. Isto, no sentido de se tentar perceber se a pessoa terá objetivos de vida, a curto prazo, que possam contrastar com a participação no programa e levar facilmente a uma desistência.

Aceitação de um novo participante

Após a última desistência, houve um elemento da comunidade académica que, ao tomar conhecimento deste estudo, questionou a possibilidade da participação de uma pessoa com deficiência, pertencente à sua família, que se encontrava com muito interesse em participar e estava totalmente disponível, mas que não teve conhecimento deste estudo antecipadamente.

Entretanto, informou-se a pessoa interessada e a família de que já não seria possível participar no Programa Piloto, dado que não poderia aceder às UC (por estas já terem iniciado, em articulação com a mentoria), mas sim apenas em experiências de algumas componentes, como módulos, pertencentes ao estudo Inclua que começariam mais tarde, como também em atividades extracurriculares. Mesmo com esta condicionante, a respetiva pessoa continuou a mostrar muito interesse em participar no estudo. Então, após a análise desta situação com a orientadora científica do presente estudo, concordou-se com a aceitação desta pessoa interessada como participante e foi-lhe atribuída a designação Estudante-Participante 3 (EP3) no presente estudo.

Em suma, o estudo Inclua teve quatro participantes, dos quais dois Estudantes-Participantes participaram no Programa Piloto, com a atribuição dos acrónimos EP1 e EP2; e dois Estudantes-Participantes participaram apenas em experiências de algumas componentes, cuja atribuição de acrónimos foi EP3 e EP4.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO

6.7. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ELEMENTOS INTERVENIENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO

Houve um total de 37 elementos intervenientes que se envolveram na implementação do Programa Piloto e a quem foi solicitado as suas perceções sobre o processo de participação na vida universitária de pessoas com DID no âmbito do estudo Inclua.

Estes elementos estão distribuídos por grupos, de acordo com o seu papel neste processo, conforme apresentado no Quadro 46. Os grupos incluem. Estudantes-Participantes (designação dada aos participantes a partir do seu registo de participação disponibilizado à direção da respetiva Unidade Orgânica e da equipa reitoral), famílias, corpo docente,

corpo não docente, estudantes mentores das Unidades Curriculares e estudantes das Unidades Curriculares da oferta educativa da UPor.

Quadro 46

Descrição do papel dos elementos intervenientes na implementação das experiências do PP e das famílias

Papel	Descrição	N.º
Estudantes-Participantes do estudo Inclua	Estudantes-Participantes no Programa Piloto (PP) As Estudantes-Participantes (EP) do Programa Piloto são pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais cuja participação no Programa foi apoiada por tutoria e mentoria, de acordo com as suas opções. O papel das Estudantes-Participantes no PP foi participar nas componentes académica, social e Vida Independente. As suas responsabilidades incluíram explorar experiências de participação na vida universitária; realizar os trabalhos solicitados pelo corpo docente; ser assíduo, pontual e respeitar normas de conduta da UPor; envolver-se ativamente no processo de reflexão e de tomada de decisão sobre as experiências na vida universitária.	2
	Estudantes-Participantes em componentes Os Estudantes-Participantes (EP) são pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais cuja participação em componentes foi apoiada por tutoria, de acordo com as suas opções. O papel dos Estudantes-Participantes que se envolveram em algumas componentes foi participar na componente Vida Independente e/ou social. As suas responsabilidades incluíram explorar experiências de participação em módulos projetados e na Vida no <i>Campus</i> , realizar os trabalhos solicitados pelo corpo docente; ser assíduo, pontual e respeitar normas de conduta da UPor; envolver-se ativamente no processo de reflexão e de tomada de decisão sobre as experiências vivenciadas.	2
Famílias (membros)	Famílias dos Estudantes-Participantes. Envolvimento de 7 membros, i.e., 4 mães e 3 pais. O principal papel solicitado às famílias foi apoiar e incentivar a participação do EP na vida universitária.	7
Corpo docente	Membros do corpo docente da UPor. Docentes das UC em que os Estudantes-Participantes participaram, designadamente TEC e ART.	5
	Membros do corpo docente da UPor que projetaram e dinamizaram Módulos de Desenvolvimento (MD) específicos – LS e LF.	4
	Elemento convidado que projetou e dinamizou um Módulo inclusivo - LVC.	1
Corpo não docente	Membros do corpo não docente da UPor que estiveram envolvidos em serviços específicos de apoio ou que observaram os Estudantes-Participantes na UPor, e que foram convidados a partilhar a suas perceções sobre a participação dos Estudantes-Participantes.	2
Estudantes mentoras da UPor	Estudantes da UPor. Estudantes das UC de TEC (n = 3) e ART (n = 4) que se voluntariaram para trabalhar com os Estudantes-Participantes. O seu papel principal incluiu o apoio académico e social.	7
Estudantes da UPor	Estudantes da UPor. Estudantes das UC de TEC (n = 2) e ART (n = 3) que partilharam as suas perceções sobre a participação dos Estudantes-Participantes. Mestrandas que participaram na componente Investigação (n = 4, em que 2 já foram supramencionadas noutros papéis))	7

6.7.1. INFORMAÇÕES SOBRE OS ESTUDANTES-PARTICIPANTES

Através de inquérito por entrevista e por questionário aos próprios e às famílias, recolheu-se informações sobre os Estudantes-Participantes. Antes do início da participação, procedeu-se a uma reunião com os Estudantes-Participantes e as suas famílias, com recurso ao Planeamento Centrado na Pessoa, visando, principalmente a identificação dos seus interesses e objetivos individuais.

Três Estudantes-Participantes são do sexo feminino e um Estudante-Participante é do sexo masculino. As suas idades situaram-se entre os 18 e 37 anos.

Das quatro famílias, três pais e quatro mães consentiram colaborar por meio de uma entrevista.

Foram obtidas informações sobre os Estudantes-Participantes, no que concerne às suas áreas de interesse; pontos fortes; competências ao nível da leitura, escrita, numeracia e tempo, utilização do dinheiro, tecnologias digitais e comunicação; necessidades; tolerância aos fatores ambientais; e antecedentes escolares. Estes dados, com exceção do último foram disponibilizados aos docentes. A informação sobre os antecedentes escolares não foi prontamente disponibilizada ao corpo docente visto não ser considerada necessária, além de que não foi constituída como critério no recrutamento dos participantes e, portanto, os Estudantes-Participantes não eram obrigados a fornecer essas informações para participar no PP ou em experiências. Todavia, uma das docentes que colaborou na dinamização de um módulo específico disse que para a sua conceção precisava de mais informações sobre o percurso escolar dos participantes. Então, estes e as suas famílias foram contactados para a cedência complementar de mais informações relativas aos antecedentes escolares. Após a sua obtenção, esta foi organizada e disponibilizada à respetiva docente. Esta informação incluiu o nível de escolaridade e data de conclusão, as escolas frequentadas, as disciplinas frequentadas e os apoios recebidos.

Embora não se tenha solicitado documentação de natureza médica ou diagnóstico referente à deficiência, houve a tomada de conhecimento de três síndromes, i.e., Síndrome de Williams; Síndrome de Down e Síndrome de Prader-Willi, todavia não foi intenção do presente estudo o uso destas “etiquetas diagnósticas”.

Dos quatro Estudantes-Participantes, dois escolheram uma participação em componentes (sem participação em UC) e dois optaram por uma participação no Programa Piloto (com participação em todas as componentes do PP, incluindo nas Unidades Curriculares da IES). A estas duas participantes do PP e às suas famílias, foi apresentada, previamente, a

sugestão de proposta para a formalização de uma candidatura à frequência de Unidades Curriculares isoladas (com taxas e propinas aplicáveis aos estudos e cursos da IES). Esta sugestão deveu-se ao facto de poderem optar pela sujeição a regime de avaliação e, assim, com aproveitamento na UC, esta poder ser objeto de certificação. No entanto, ambas as famílias expressaram a mesma opinião de que, primeiramente, preferiam experimentar para ver como funciona e, por isso, se obtivessem autorização para participar sem custos, aceitariam imediatamente porque o mais importante era a participação das suas filhas.

Nas primeiras reuniões, em forma de entrevista, com recurso ao PCP, recolheu-se dados sobre os participantes, visando o planeamento do percurso individual na vida universitária, e culminando na seleção das UC e/ou experiências. Para este fim, elaborou-se um registo, através da sua tradução e adaptação, proposto por Kelley e Buchanan (2017) que incluiu a aferição de (i) objetivos pessoais – por meio dos seus interesses pessoais e de lazer; (ii) objetivos académicos – auscultando o que cada EP gostaria de desenvolver ao nível académico; e (iii) objetivos profissionais – inquirindo a profissão desejada pelo EP. Este processo encontra-se explanado no ponto 6.10.3 como uma prática implementada.

6.7.2. MOTIVOS DA PARTICIPAÇÃO NA VIDA UNIVERSITÁRIA: PERCEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na perceção dos participantes, os motivos da sua participação na vida universitária revelaram-se de índole académica, social, pessoal e profissional. Foram identificados os motivos da participação em dois momentos, i.e., no primeiro período letivo e no período de extensão.

Motivos de índole académica

Vivenciar uma experiência na universidade

Para a EP1, um dos motivos foi achar que ia “ser ótimo a experiência” universitária. No início do período de extensão a EP2 mencionou que “queria vir para a universidade para ter aulas” (ENTV1_EP2).

Aquisição de conhecimentos novos

Para a participação no período de extensão, a EP1 apresentou o motivo de “aprender coisas novas” e recordou a sua participação no semestre letivo anterior ao afirmar que “essas partes dos trabalhos de TEC que os trabalhos que já aprendi, do corpo humano, de saúde, e também de ART, poemas” (EntV3_EP1).

Desejo de seguir um percurso semelhante ao de outras pessoas

A EP1 revelou o desejo de seguir um percurso como o que “as pessoas normais têm, que toda a gente vai, têm aqueles estudos de estar a estudar na Universidade” (EP1_eg2).

Para a participação no período de extensão, a EP2 contou que “via os outros, as outras pessoas a virem para a universidade e eu também queria vir” (ENTV2_EP2). Também a EP1 disse que “queria entrar na universidade como os outros” (EntV3_EP1), como “os outros também estão a ir e a minha irmã também, então também queria começar com isto”.

Cada vez mais, as pessoas com DID vêm os seus colegas, os seus familiares, os seus irmãos a irem para a universidade, portanto faz sentido que estas pessoas também desejem ir para a universidade.

Motivo de índole social

Criação de relações/amizades

Um dos motivos expressos pela EP2 foi “conhecer pessoas novas, fazer novas amizades, saber lidar com outras pessoas” (EP2_eg2). Para a extensão do período, ela continuou a participar pelo mesmo motivo conforme o seu testemunho: “ter novos amigos” (ENTV1_EP2). Por sua vez, a EP1 também apresentou o mesmo motivo nesta etapa, i.e., “conhecer outras pessoas” (EntV7_EP1).

A EP3 partilhou que “disse aos meus pais que vinha para a universidade conhecer as coisas novas, as professoras e os colegas” (EP3_eg3).

Motivos de índole pessoal

Forma de ocupação

A EP1 quis continuar a participar no PP para “estar com uma ocupação” (EntV7_EP1).

Autonomia

A EP2 mencionou que queria “ter uma vida autónoma” (ENTV1_EP2).

Realização de um sonho

O motivo mais incidente nos testemunhos dos Estudantes-Participantes foi a realização de um sonho conforme apresentado seguidamente.

A EP1 expôs “eu achei mais incrível é perfeitamente de realizar este sonho de estar na UPor” (EP1_eg2). Segundo o testemunho da EP2 ela «tinha um sonho que era vir para a universidade e chegou o dia. Sempre dizia ao meu pai e à minha família: “eu vou para a universidade qualquer dia”» (EP2_eg2). A EP3 disse que “eu queria muito vir para aqui na

universidade, porque é muito importante para a minha, minha vida, é o meu sonho” (EP3_eg2). O EP4 referiu que “era o meu sonho” (EP4_eg2).

Motivos de índole profissional

Obtenção de um emprego

No início do PP, a EP1 partilhou que “quero uma coisa que eu queria ser como a minha mãe agora é q, ser professora de q.” (EP1_eg2). Para a continuidade no período de extensão, a EP1 disse que “queria continuar com o trabalho” na universidade para depois “começar a trabalhar, para ter emprego”, pois “quero ver se consigo chegar lá com os idosos, para ver o que se pode fazer com eles, como jogos e as atividades que eles têm para fazer e os exercícios para os ajudar” (EntV5_EP1).

Constata-se que, após o período letivo, as Estudantes-Participantes continuaram motivadas em continuar a participar na vida universitária, independentemente da área da componente, desde que a experiência se revestisse do seu interesse e estivessem com estudantes sem DID.

Os motivos identificados, principalmente de índole pessoal, social e profissional, são congruentes com estudos nesta área como o estudo de Plotner e May (2019).

6.7.3. INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS COLABORADORES - ELEMENTOS DA COMUNIDADE ACADÉMICA - NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO

Dos cinco docentes que aprovaram a participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares de um curso de licenciatura da UPor, nas áreas de TEC e ART, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, todos consentiram em colaborar neste estudo, através de uma entrevista realizada no final do semestre letivo. Dos cinco docentes que projetaram e dinamizaram módulos, quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, também todos consentiram com a sua colaboração, por meio de uma entrevista, o que levou ao total de dez docentes.

Dos estudantes que frequentaram as Unidades Curriculares das áreas TEC e ART, sete desempenharam o papel de mentores e eram do sexo feminino. Todas aceitaram colaborar no presente estudo, no que respeita à recolha de dados das suas perceções sobre as suas experiências e a participação das Estudantes-Participantes.

Dos estudantes que frequentaram as Unidades Curriculares TEC e ART, cinco consentiram em colaborar através de uma entrevista.

Quanto ao corpo não docente da UPor que estiveram envolvidos em serviços específicos de apoio ou que observaram os Estudantes-Participantes, foram convidados duas profissionais, do sexo feminino, a partilhar a suas perceções.

Para manter o anonimato, os comentários dos participantes foram identificados por designações já explícitas anteriormente, e quanto aos dados sociodemográficos, apenas se faz referência ao sexo.

A maioria dos colaboradores teve experiências anteriores com pessoas com DID, seja relacionada ao ambiente de trabalho, ao ambiente familiar, ao ambiente escolar ou a outros ambientes.

6.7.4. CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGADORA-DOCTORANDA COMO COORDENADORA, TUTORA E FORMADORA

A Investigadora-doutoranda desempenhou vários papéis no decurso da conceção, produção e implementação das experiências no âmbito do Programa Piloto. Portanto, seguidamente apresenta-se uma caracterização geral dos seus papéis de coordenadora do Programa Piloto e tutora, primeiramente, e posteriormente de formadora.

Investigadora-doutoranda como coordenadora e tutora: *background*

A experiência profissional de base da Investigadora-doutoranda é o ensino de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico. Durante os 15 anos que lecionou, a Investigadora-doutoranda reuniu variadas experiências com estudantes com DID que frequentavam as suas aulas regulares e/ou as aulas de apoio. Daí que o seu papel, no presente estudo, de tutora dos Estudantes-Participantes foi sentido como uma continuidade do seu trabalho desenvolvido nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, mas agora noutra nível de ensino, no que respeita à inclusão e aprendizagem de estudantes com DID.

Embora a investigadora-doutoranda tenha frequentado, durante o terceiro ano do curso de licenciatura, uma UC designada “Necessidades Educativas Especiais” e tenha adquirido conhecimentos (e não descurando o papel fundamental que estas Unidades Curriculares têm na formação de futuros professores), a investigadora tem a noção de que por ter vivenciado o curso com uma estudante com deficiência e por, no último ano do curso, no ano letivo 1999-2000 ter feito o estágio curricular, em díade, com esta estudante levou a que presenciase várias situações em que se apelava à justiça social no ambiente escolar. Na opinião da Investigadora-doutoranda, estas experiências durante o curso e o estágio

influenciaram o seu papel de professora, no sentido de sentir uma preocupação constante em tentar responder à diversidade das necessidades de cada um dos seus estudantes.

A Investigadora-doutoranda também foi docente no ES durante um semestre numa universidade internacional, na Tailândia, o que na sua perceção contribuiu para reunir experiências neste nível de ensino, interagir com estudantes diversos, e conhecer sistemas e práticas universitárias.

As funções de professora cooperante que a Investigadora-doutoranda desempenhou, posteriormente, a orientar um estágio de futuros professores numa das escolas onde lecionou, também facilitou o papel necessário no presente estudo, face às características necessárias como mediadora e no processo contínuo de reflexão do programa.

Investigadora-doutoranda como formadora: background

A formação académica da Investigadora-doutoranda inclui uma pós-graduação em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e um mestrado em Ciências da Educação, especialização em Formação Pessoal e Social. A Investigadora-doutoranda é detentora de um registo de acreditação de formadora, pelo que é formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua na área e domínio Educação de Adultos.

Formação frequentada pela Investigadora-doutoranda durante o percurso da conceção e implementação do programa

Os responsáveis por coordenarem programas acessíveis a estudantes com DID, no ES, e por facilitarem a sua participação académica e social devem deter competências e antecedentes adequados para esses papéis, além de realizarem formação contínua (Grigal et al., 2012b; National Coordinating Center, 2020). Por conseguinte, durante o percurso da conceção e implementação do PP, a Investigadora-doutoranda realizou várias formações que considerou serem importantes para desempenhar os seus papéis relacionados com a coordenação e tutoria.

As primeiras formações realizadas foram no ano 2018 e incidiram nas áreas de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e Comportamento Adaptativo. Por sua vez, no ano 2019, as formações efetuadas incluíram: Planeamento Centrado na Pessoa (e.g., PATH); "Desenho Universal para a Aprendizagem: Prática pedagógica na sala de aula" e Mentoria em Pedagogia da Interdependência.

Papeis desempenhados pela Investigadora-doutoranda: Coordenadora, Tutora e Formadora

A Investigadora-doutoranda como coordenadora do PP desempenhou várias funções, a saber:

- a. organizou e coordenou a operacionalização do PP sob a supervisão da Orientadora Científica (docente da UPor);
- b. desenvolveu e assegurou a implementação de um plano/guião/quadro orientador de procedimentos do PP;
- c. reuniu-se com os Estudantes-Participantes, com recurso ao PCP, para a identificação de áreas de interesse, objetivos individuais para a identificação de UC e atividades da sua preferência;
- d. solicitou a colaboração e o consentimento aos docentes das Unidades Curriculares selecionadas para a participação de pessoas com DID;
- e. foi mediadora entre os intervenientes da comunidade académica, os Estudantes-Participantes e a família e assegurou canais de comunicação com estes elementos;
- f. deu conhecimento de informações aos Estudantes-Participantes e às suas famílias;
- g. dinamizou reuniões formais e informais com os intervenientes e incentivou reflexões no âmbito do PP.

As funções que a Investigadora-doutoranda desempenhou no papel de tutora basearam-se, essencialmente, em facilitar a participação dos Estudantes-Participantes ao nível académico, (e.g., para a participação nas aulas das Unidades Curriculares da UPor) e nas atividades no *campus*. Por conseguinte, neste âmbito a Investigadora-doutoranda desempenhou várias funções, a saber:

- a. fomentou a participação dos Estudantes-Participantes em atividades curriculares e extracurriculares;
- b. auxiliou os Estudantes-Participantes a orientarem-se na IES e no acesso ao *campus* e às suas instalações;
- c. reuniu-se regularmente com os Estudantes-Participantes, em grupo e individualmente, para apoio académico, social, para uma Vida Independente e aconselhamento;
- d. recrutou estudantes mentores nas Unidades Curriculares selecionadas;
- e. ofereceu apoio/aconselhamento às estudantes mentoras e ao corpo docente;
- f. facilitou o desenvolvimento de relações pessoais entre os Estudantes-Participantes e a comunidade académica, no geral.

A Investigadora-doutoranda, no papel de formadora, procedeu à conceção, produção e implementação de uma Unidade de *Iniciação à Investigação*.

6.8. PLANO INDIVIDUAL PARA A PARTICIPAÇÃO NA VIDA UNIVERSITÁRIA: O PERCURSO DE CADA PARTICIPANTE

A criação do plano individual para a participação na vida universitária requereu uma reunião, com recurso ao PCP, para identificar interesses e objetivos dos participantes. Os resultados desta reunião conduziram a diretrizes relevantes a ter em consideração no plano de cada participante.

6.8.1. DIRETRIZES PROVENIENTES DA REUNIÃO INICIAL PARA O PLANO INDIVIDUAL

A partir da reunião inicial, com base no PCP, emergiram evidências que foram levadas em consideração na criação do plano individual de cada participante.

O Quadro 47 ilustra as principais evidências provenientes da reunião e as diretrizes para o plano individual.

Quadro 47

Diretrizes para o plano individual de participação na vida universitária

Campo	EP	Principais evidências provenientes da reunião I (PCP)	Diretrizes gerais e específicas para o Plano Individual
Interesses			Contemplar experiências nas áreas de interesse dos EP.
	EP1	Cantar, dançar, música (EP1) Música, dança, canto (EP1)	Artes, ...
	EP2	Bordar, jogos de computador (EP2) Música, filmes, animais, conversar, jogos de computador (M_EP2)	Artes, Fauna, ...
	EP3	Música, pintura, leitura (M_P_EP3)	Artes, ...
	EP4	Pintura, culinária (EP4) Tecnologias, culinária (M_P_EP4)	Artes, Tecnologias, ...
Necessidades formativas			Contemplar experiências nas áreas das necessidades formativas.
	EP1	Inglês (EP1) Música, Inglês, Artes, Dança (M_EP1)	Artes, Inglês
	EP2	Utilização do dinheiro, música (EP2).	Artes, Literacia Financeira
	EP3	Utilização do dinheiro (M_P_EP3)	Literacia Financeira
Estratégias e práticas			Disponibilizar estratégias ao corpo docente e aos estudantes mentores.
	EP1	Dar-lhes mais tempo, precisam de mais tempo do que os outros. Ser todos tratados da mesma maneira para eles não se sentirem diferentes. Praticando mais a parte teórica (M_EP1)	Disponibilização de tempo adicional na realização das tarefas. Tratamento igual para todos. Aumento do tempo da revisão da parte teórica.
	EP3	Ter calma senão ela bloqueia. Tem de ser uma interação muito própria. Fazê-la sentir à vontade. Não têm velocidade (M_P_EP3).	Prestar atenção à interação. Disponibilização de tempo adicional na realização das tarefas.

Principais apoios necessários		Disponibilizar apoios ao nível académico e para uma Vida Independente.
	EP2	<p>Necessidade de apoio para encontrar um livro.</p> <p>Necessidade de apoio nas refeições para o transporte do tabuleiro</p> <p>Solicitar o apoio dos serviços da IES para a pesquisa e localização de livros.</p> <p>Disponibilizar apoio para uma Vida Independente, nos espaços das refeições.</p>

6.8.2. PLANO INDIVIDUAL DO PROGRAMA PILOTO: COMPONENTES PARA A PARTICIPAÇÃO NA VIDA UNIVERSITÁRIA

Com recurso ao Planeamento Centrado na Pessoa (PCP), o Plano Individual para a Participação na Vida Universitária de cada Estudante-Participante (EP) foi personalizado, visto que se construiu de acordo com os seus interesses e objetivos, em colaboração com as suas famílias. Portanto, as experiências selecionadas por cada Estudante-Participante variaram em cada componente, como também na sua duração e carga horária.

Após a primeira reunião que envolveu os Estudantes-Participantes e as suas famílias, emergiram dois tipos de participação:

- (I) participação no Programa Piloto (PP) – participação em experiências de todas as componentes do PP - académica, social / Vida no *Campus* e Vida Independente;
- (II) participação em componentes – participação em experiências de algumas componentes, não incluindo a componente académica curricular.

A Figura 8 mostra os tipos de participação selecionados pelos Estudantes-Participantes (EP).

Figura 8

Tipo de Participação dos Estudantes-Participantes no Estudo Inclua



Dos quatro participantes no estudo Inclua, duas tiveram uma participação no Programa Piloto – EP1 e EP2 – e dois participaram em algumas componentes – EP3 e EP4.

O Quadro 48 apresenta o tipo de participação selecionado pelos Estudantes-Participantes, com destaque das componentes que cada um integrou no seu plano.

Quadro 48

Tipo de Participação e componentes dos Estudantes-Participantes

Tipo de Participação		Participação no PP		Participação em componentes	
Componente		EP1	EP2	EP3	EP4
Académica		X	X		
Vida Independente		X	X	X	X
Social / Vida no Campus	Extracurricular 1	X	X	X	X
	Extracurricular 2	X	X		X
Investigação	Iniciação à Investigação	X	X	X	

A componente social / Vida no Campus foi implementada primeiramente no período letivo e, em segundo, na extensão de período, daí se encontrar a distinção, no quadro acima, entre extracurricular 1 e extracurricular 2 respetivamente.

Ambos os tipos de participação incluíram o apoio tutorial, no entanto a mentoria foi disponibilizada apenas no âmbito da participação no Programa Piloto, uma vez que se encontrava associada à participação na componente académica curricular.

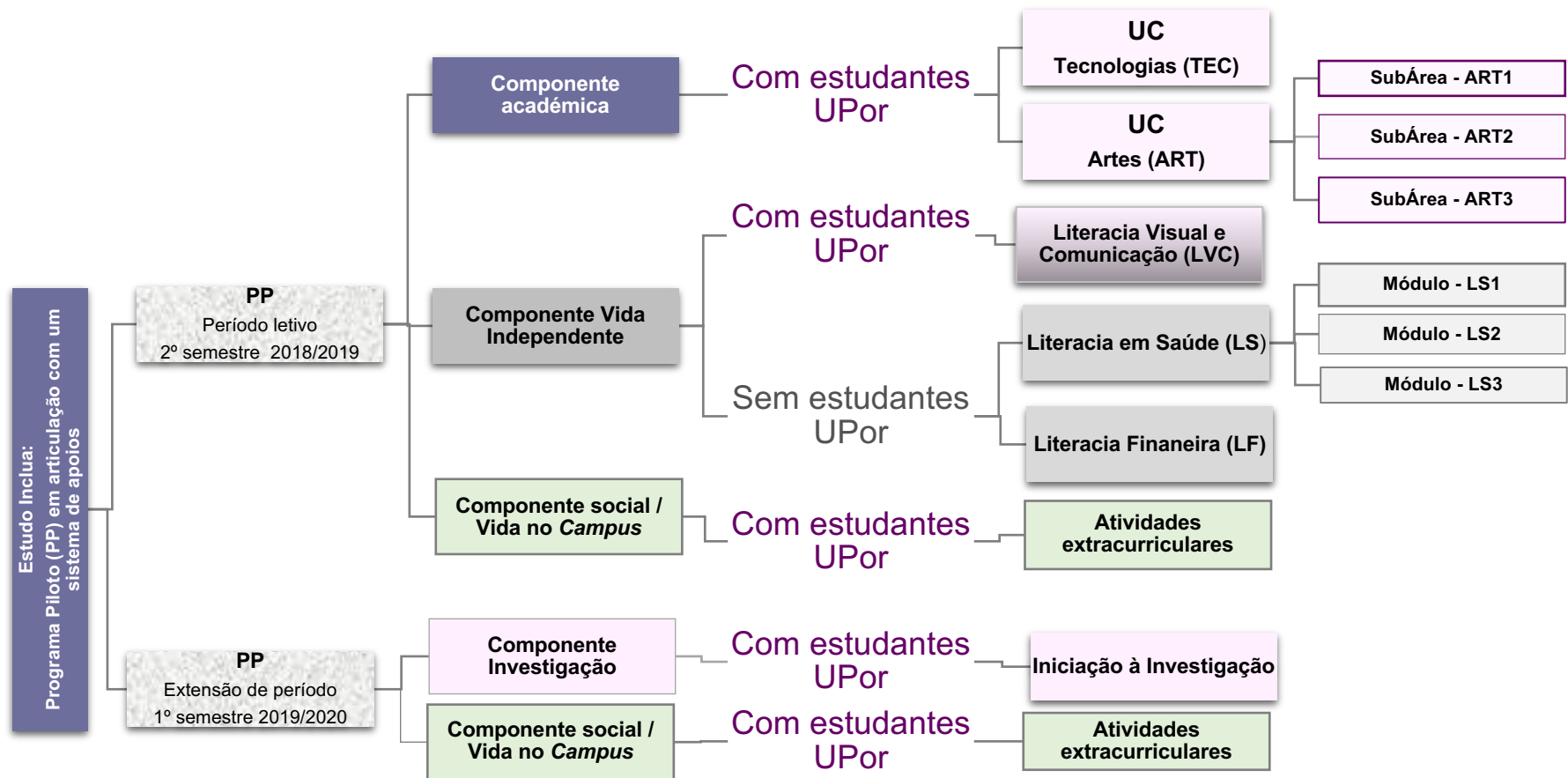
No que concerne ao nível de inclusão da experiência (nível de experiência), ramificou-se em dois tipos – inclusivo e específico -, em que o nível inclusivo refere-se às experiências que foram dirigidas aos estudantes da UPor e também propostas aos Estudantes-Participantes ou, ainda, propostas a ambos -; enquanto que o nível específico diz respeito às experiências que foram propostas apenas aos Estudantes-Participantes.

6.8.3. PLANOS INDIVIDUAIS DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA PILOTO

Com base nas escolhas dos Estudantes-Participantes e das suas famílias compôs-se os Planos Individuais de participação. Para a sua elaboração foi proporcionada a oferta de experiências que se encontram expostas na Figura 9.

Figura 9

Esquema representativo da oferta de experiências



A programação semanal variou de EP para EP, e de semana para semana, consoante as suas escolhas ao nível académico e social.

Seguidamente, passa-se à apresentação dos planos individuais elaborados de cada EP, de acordo com as suas escolhas.

O Plano Individual exposto no Quadro 49 é composto pelas experiências seleccionadas pela EP1, revelando o seu interesse na participação em duas Unidades Curriculares da oferta educativa da UPor. O apoio teve uma carga horária variável porque este foi disponibilizado de acordo com as necessidades da EP1.

Quadro 49

Plano Individual da Estudante-Participante 1

PERÍODO LETIVO					
Componente	Tipo de experiência	Nível da experiência	Área	Carga horária	Duração
Académica	UC	Inclusivo	Tecnologias	3h / /semana	1 semestre
			Artes	5h / semana	
Vida Independente	Módulo / Micro-módulo	Específico	Literacia em Saúde	1h / sessão	10 sessões
			Literacia Financeira	1h30m / sessão	5 sessões
		Inclusivo	Literacia Visual e Comunicação	1h30m / sessão	3 sessões
Social	Atividade extracurricular	Inclusivo	Variável	Variável	1 semestre
Apoio	Apoio tutorial	Específico	Académico e social	Variável	1 semestre
	Mentoria	Inclusivo	Académico e social	Variável	1 semestre
EXTENSÃO DE PERÍODO					
Componente	Tipo de experiência	Nível da experiência	Área	Carga horária	Duração
Investigação	Módulo	Inclusivo	Iniciação à Investigação	2h / quinzena	1 semestre
Social	Atividade extracurricular	Inclusivo	Variável	Variável	1 semestre
Apoio	Apoio tutorial	Específico / Inclusivo	Académico e social	Variável	1 semestre

Como resultado do Planeamento Centrado na Pessoa, a EP1 mostrou-se interessada em aprender mais sobre atividades a realizar com pessoas idosas, e também com crianças. Isto porque ela trabalhava, a título voluntário, numa associação que envolve pessoas idosas, além de já ter trabalhado numa que envolvia crianças. Uma vez que gostaria de

continuar a trabalhar ou de arranjar emprego com estas populações, a sua programação reflete a participação em experiências que se relacionaram com os seus objetivos. Estas experiências incluíram: (i) participar em UC na área das Artes e das Tecnologias, associadas a uma componente prática que poderia ser transferível para um contexto laboral; (ii) ter apoio de tutoria e mentoria; (iii) participar em atividades extracurriculares.

A EP1 participou tanto nas componentes do período letivo, como nas componentes da extensão de período do PP.

Um exemplo de programação semanal da EP1 encontra-se patente no Quadro 50.

Quadro 50

Exemplo de uma programação semanal da Estudante-Participante 1

3/06/19	4/06/19	5/06/19	6/06/19	7/06/19
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
10.00-13.00 UC ART Tutoria / mentoria		9.00-10.00 Tutoria	14.30-16.00 MD LF	10.00-11.00 Danças do Mundo
13.00-14.00 Almoço Tutoria		10.00-13.00 UC TEC Mentoria	16.00-17.00 Tutoria	12.00-13.00 Almoço Tutoria
14.00-16.00 UC ART Tutoria / mentoria		13.00-14.00 Almoço Tutoria	17.00-17.30 Lanche Tutoria	14.00-15.00 MD LS
16.00-17.00 Tutoria				15.00-16.00 Tutoria
17.00-17.30 Lanche Tutoria				16.00-16.30 Lanche Tutoria

Conforme ilustra o Quadro 51, na semana compreendida entre 3 e 7 de junho de 2019, a programação da EP1 contempla quatro dias da semana, dado que esta EP selecionou duas Unidades Curriculares, o que levou a despende mais tempo quer na UPor, quer com estudantes universitários.

Por sua vez, o Quadro 51 apresenta o Plano Individual da EP2, que ilustra a escolha pela EP2 de uma UC da oferta educativa da UPor.

Quadro 51

Plano Individual da Estudante-Participante 2

PERÍODO LETIVO					
Componente	Tipo de experiência	Nível da experiência	Área	Carga horária	Duração
Académica	UC	Inclusivo	Artes	5h / semana	1 semestre
Vida Independente	Módulo / Micro-módulo	Específico	Literacia em Saúde	1h / sessão	10 sessões
			Literacia Financeira	1h30m / sessão	5 sessões
		Inclusivo	Literacia Visual e Comunicação	1h30m / sessão	3 sessões
Social	Atividade extracurricular	Inclusivo	Variável	Variável	1 semestre
Apoio	Apoio tutorial	Específico	Académico e social	Variável	1 semestre
	Mentoria	Inclusivo	Académico e social	Variável	1 semestre
EXTENSÃO DE PERÍODO					
Componente	Tipo de experiência	Nível da experiência	Área	Carga horária	Duração
Investigação	Módulo	Inclusivo	Iniciação à Investigação	2h / quinzena	1 semestre
Social	Atividade extracurricular	Inclusivo	Variável	Variável	1 semestre
Apoio	Apoio tutorial	Específico / Inclusivo	Académico e social	Variável	1 semestre

O Plano Individual da EP2 reflete a participação em experiências que se relacionaram com os seus objetivos delineados através do PCP. Estas experiências incluíram: (i) participar numa UC na área das Artes; (ii) ter apoio de tutoria e mentoria; (iii) participar em atividades extracurriculares.

A EP2, além de ter participado nas componentes do período letivo do PP, também esteve envolvida nas componentes do período de extensão.

Um exemplo de programação semanal da EP2 encontra-se ilustrado no Quadro 52.

Quadro 52

Exemplo de uma programação semanal da Estudante-Participante 2

3/06/19	4/06/19	5/06/19	6/06/19	7/06/19
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
10.00-13.00 UC ART Tutoria / mentoria			14.30-16.00 MD LF	10.00-11.00 Danças do Mundo
13.00-14.00 Almoço Tutoria			16.00-17.00 Tutoria	12.00-13.00 Almoço Tutoria
14.00-16.00 UC ART Tutoria / mentoria			17.00-17.30 Lanche Tutoria	14.00-15.00 MD LS
16.00-17.00 Tutoria				15.00-16.00 Tutoria
17.00-17.30 Lanche Tutoria				16.00-16.30 Lanche Tutoria

Na programação semanal da EP2 apresentada acima denota-se dois dias semanais sem atividades por ter uma carga horária menor em comparação à EP1, que se deve ao facto de o seu plano contemplar somente uma UC.

6.8.4. PLANOS INDIVIDUAIS DE PARTICIPAÇÃO EM COMPONENTES

Como a não participação na componente académica, i.e., em UC da IES não tinha sido prevista no momento da conceção da estrutura base do plano individual do PP, assentiu-se, a dois participantes, a possibilidade da participação em algumas componentes.

O Quadro 53 apresenta o Plano da EP3, mostrando a sua participação, que se iniciou em abril de 2019, fase em que só poderia selecionar experiências das componentes Vida Independente e Social, visto que as Unidades Curriculares da IES já tinham iniciado em fevereiro de 2019.

Quadro 53

Plano Individual da Estudante-Participante 3

PERÍODO LETIVO					
Componente	Tipo de experiência	Nível da experiência	Área	Carga horária	Duração
Vida Independente	Módulo / Micro-módulo	Específico	Literacia em Saúde	1h / sessão	10 sessões
			Literacia Financeira	1h30m / sessão	5 sessões
		Inclusivo	Literacia Visual e Comunicação	1h30m / sessão	3 sessões
Social	Atividade extracurricular	Inclusivo	Variável	Variável	1 semestre
Apoio	Apoio tutorial	Específico	Acadêmico e social	Variável	1 semestre
EXTENSÃO DE PERÍODO					
Componente	Tipo de experiência	Nível da experiência	Área	Carga horária	Duração
Investigação	Módulo	Inclusivo	Iniciação à Investigação	2h / quinzena	1 semestre
Social	Atividade extracurricular	Inclusivo	Variável	Variável	1 semestre
Apoio	Apoio tutorial	Específico / Inclusivo	Acadêmico e social	Variável	1 semestre

A EP3 participou quer no período letivo, quer na extensão de período em algumas componentes.

Por sua vez, o Quadro 54 apresenta o Plano do EP4, revelando a sua opção (conjunta com a família) pela participação nas componentes Vida Independente e social do período letivo, visto que não selecionou a componente académica.

Quadro 54

Plano Individual do Estudante-Participante 4

PERÍODO LETIVO					
Componente	Tipo de experiência	Nível da experiência	Área	Carga horária	Duração
Vida Independente	Módulo / Micro-módulo	Específico	Literacia em Saúde	1h / sessão	10 sessões
			Literacia Financeira	1h30m / sessão	5 sessões
		Inclusivo	Literacia Visual e Comunicação	1h30m / sessão	3 sessões
Social	Atividade extracurricular	Inclusivo	Variável	Variável	1 semestre

Apoio	Apoio tutorial	Específico	Acadêmico e social	Variável	1 semestre
--------------	----------------	------------	--------------------	----------	------------

Como os planos da EP3 e do EP4 não contemplaram UC, logo as suas programações semanais apresentaram uma maior quantidade de tempo sem atividades na UPor.

6.9. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DAS EXPERIÊNCIAS DAS COMPONENTES DO PROGRAMA PILOTO

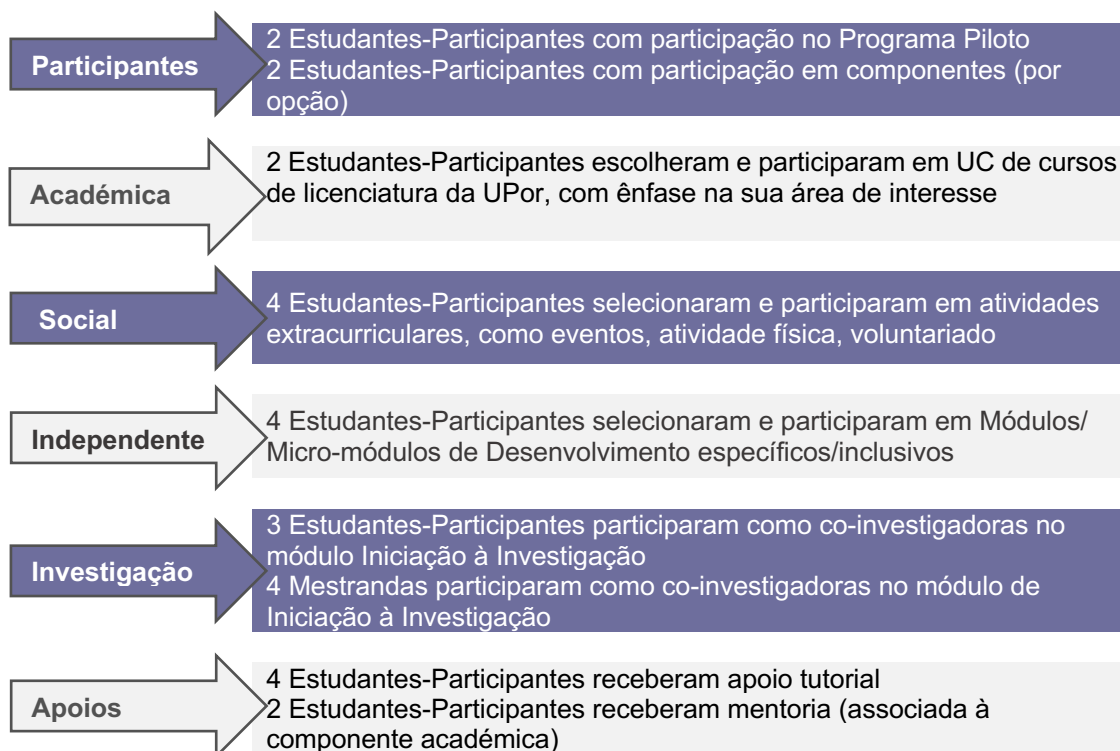
O PP contemplou o envolvimento de várias unidades orgânicas da UPor, de acordo com as escolhas das experiências efetuadas pelos participantes no que respeita às componentes académica, social e Vida Independente.

Todas as experiências foram oferecidas presencialmente aos Estudantes-Participantes.

A Figura 10 ilustra um esquema sintético das experiências das componentes do Programa Piloto que foram implementadas ao longo do projeto.

Figura 10

Esquema sintético da implementação do Programa Piloto



Com base na Figura 10, constata-se que a implementação do Programa Piloto incluiu experiências relacionadas com as componentes da Vida Universitária, i.e., Vida Académica, Vida Social (Vida no *Campus*), Vida Independente e Investigação.

Os apoios foram contemplados em todas as componentes, sempre que se justificou serem necessários e, por conseguinte, associados às respetivas experiências de participação na vida universitária.

Seguidamente, apresentam-se algumas generalidades sobre o contexto das experiências proporcionadas.

6.9.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DAS EXPERIÊNCIAS AO NÍVEL DA COMPONENTE ACADÉMICA CURRICULAR

A componente académica foi contemplada por duas UC - TEC e ART -, no período letivo correspondente ao segundo semestre do ano académico 2018/2019.

Em ambas as Unidades Curriculares as aulas foram teórico-práticas.

A EP1 participou, durante um semestre letivo, nas aulas de duas UC, i.e., da UC TEC e da UC ART, enquanto a EP2 participou, durante um semestre letivo, nas aulas da UC ART.

6.9.1.1. Contextualização da Unidade Curricular TEC

A UC TEC, da área das Tecnologias, pertence ao plano curricular do último ano de um curso de licenciatura na área científica da Educação. Esta é uma UC opcional para os estudantes do respetivo curso no 2º semestre. O corpo docente foi composto por duas docentes (D1_TEC e D2_TEC) responsáveis pela sua lecionação, em que ambas estiveram nas aulas presenciais. Esta UC apresentou uma carga horária de três horas por semana.

Quanto ao ambiente físico, a tipologia de organização de sala de aula era com uma disposição de mesas e cadeiras em linhas horizontais e continha quadros brancos (espaço onde os grupos apresentavam o projeto) em duas paredes da sala.

A metodologia de ensino adotada nesta UC consistiu no trabalho de projeto em grupo. Esta metodologia já estava prevista antes da apresentação do presente estudo.

A calendarização da UC TEC articulou-se entre aulas presenciais com aulas de trabalho autónomo, visando viabilizar o desenvolvimento do trabalho de projeto. Por conseguinte, o grupo da EP1 reuniu-se nas aulas de trabalho autónomo para o desenvolvimento do trabalho de projeto.

A avaliação foi contínua e incidiu no trabalho de projeto, em grupo. Ao longo do semestre existiram cinco momentos de avaliação, através da apresentação do trabalho desenvolvido até esse momento, em que as docentes avaliavam a evolução do trabalho de projeto. A avaliação final incidiu no produto final do trabalho de projeto, que foi apresentado através

de um PowerPoint e incluiu um relatório escrito, em papel. Em concordância entre as docentes de TEC e a EP1, esta participante pretendeu seguir o processo de avaliação desta UC, tal como os estudantes.

No âmbito do desenvolvimento destes trabalhos, os grupos utilizaram ferramentas informáticas como o correio eletrónico, as redes sociais e a plataforma de e-learning moodle.

Quanto a apoios no âmbito desta UC, a Investigadora-doutoranda (tutora) ofereceu, constantemente, o seu apoio tanto ao corpo docente, como às estudantes mentoras. Além disso, disponibilizou apoio individual e contínuo à EP1, essencialmente, para a realização das suas tarefas e a preparação das apresentações.

Preocupações e pensamentos prévios do corpo docente e discente quanto à participação da EP1 na UC TEC

A preocupação das docentes da UC TEC que antecederam o início da participação da EP1 nas aulas incidiram na eventual falta de aceitação pelos estudantes e na possível necessidade de adaptações curriculares. Para a docente D1_TEC as preocupações “foram, sobretudo, com a integração, com a aceitação dos outros, portanto da turma, em ter pessoas classificadas com DID. Foi a minha maior preocupação” (D1_TEC). Para a mesma docente o seu receio “era que ninguém quisesse ficar” com os Estudantes-Participantes. Contudo, apesar de poder ser uma situação “horrrível” (D1_TEC), por outro lado houve estudantes que revelaram exatamente o oposto quanto aos seus pensamentos prévios, a título de exemplo, EM1_TEC relatou que na altura pensou: “eu quero trabalhar com algum jovem desses”.

Uma preocupação da outra docente debruçou-se no domínio pedagógico, no que respeita a adaptações curriculares, referindo que:

“a minha preocupação, não tanto, curiosamente, da parte dos estudantes em relação aos novos membros, mas da adequação dos objetivos e do que se pretendia para a unidade curricular em relação a esses estudantes. Foi mais essa a minha preocupação: se teríamos que mudar muito, se tinha que haver muita adaptação” (D2_TEC).

Para uma das estudantes mentoras a preocupação centrou-se em questionar como integrar e nas características necessárias para essa integração, referindo “como é que pessoas que tem necessidades educativas podem vir à universidade e nós conseguirmos

integrá-las nos nossos grupos de trabalho?" (EM2_TEC). A mesma estudante também salientou características necessárias para interagir com pessoas com DID conforme se percebe no seu testemunho “temos de ter muita mais paciência, muito mais... é preciso um maior à vontade para conseguir lidar” com essas pessoas.

Uma estudante da UC TEC mencionou que o seu pensamento se focou em considerar “incrível” o projeto apresentado, além de achar “que a nossa sociedade precisa de evoluir e esta inclusão é uma maneira de evoluirmos realmente” isto porque na sua percepção “nem faz sentido estas pessoas serem excluídas” (E1_TEC).

Os benefícios mútuos fizeram parte de um dos pensamentos prévios da EM1_TEC, referindo que “acho que é benéfico para nós, acho que ainda aprendemos mais que eles porque... e aprendemos coisas simples da vida que nós desvalorizamos muito e quando estamos com eles aprendemos a valorizar” (EM1_TEC).

Todavia, as baixas expectativas quanto a estas pessoas estiveram presentes nos pensamentos de uma das estudantes mentoras quando pensou que “eles não se desenvolveriam muito porque como são crianças normalmente muito paradas e que não têm uma grande ação” quando mais novas e, por isso, pensou “que eles se iam desenvolver pouco” (EM2_TEC).

Uma das estudantes mentoras relatou que “só por terem algumas dificuldades não têm o mesmo direito de estar connosco, ao nosso lado e muitas vezes nós só nos apercebemos desta existência e diferenciação entre eles quando estão connosco” (EM3_TEC). Este testemunho sugere a “invisibilidade” destas pessoas na pela sociedade.

Um dos estudantes da UC TEC apontou o desconhecimento da falta de acesso ao ES pelos estudantes com DID como pensamento prévio, como é possível verificar no seu relato: “pensei que conseguissem se candidatar. Até que havia programas especiais para ele e tudo.... Pensei que o que estão a tentar implementar já existisse” (E2_TEC). Acrescenta-se que o mesmo estudante ainda referiu “sabendo que não existia, fazem bem, realmente, começar” (E2_TEC), pois este estudante “pensava que existia porque não tinha grande lógica não existir”.

Para a EM3_TEC, o pensamento prévio direcionou-se para a inovação, referindo que “achei algo inovador para estes jovens” (EM3_TEC).

6.9.1.2. Contextualização da Unidade Curricular ART

A UC ART, da área das Artes, pertence ao plano curricular do segundo ano de um curso de licenciatura na área científica da Educação. A UC teve como corpo docente três

docentes (D1_ART, D2_ART e D3_ART) e a sua carga horária abrangeu cinco horas por semana.

Esta UC estruturou-se em dois blocos, em que o primeiro bloco incidiu em questões relacionadas com três subáreas das Artes (ART1, ART2, ART3); o segundo bloco integrou os saberes adquiridos no primeiro bloco, envolvendo, em simultâneo, as três subáreas.

O ambiente físico das salas de aula do primeiro bloco variou consoante as subáreas. As áreas das salas de ART1 e de ART3 eram as maiores, em que a tipologia de organização de sala de aula era em grupo, com mesas e cadeiras juntas por grupos. Enquanto a sala de ART2 tinha uma área pequena e cadeiras a toda a volta, apresentando uma tipologia em U. Por sua vez, a sala de ART3 não continha cadeiras para os estudantes, i.e., estes sentavam-se no chão, em forma de U. A sala do segundo bloco foi a mesma que foi utilizada em ART3. Todas as salas continham um quadro.

A avaliação foi contínua e teve como base a avaliação independente de cada uma das três subáreas e, ainda, a avaliação do trabalho de integração destas subáreas. A participação e desempenho nas aulas foi um fator relevante, no entanto também ocorreu a realização de exercícios.

Além do papel de tutora em disponibilizar apoio académico fora da sala de aula, a Investigadora-doutoranda também assumiu o papel de tutora, dentro da sala de aula, estando, assim, presente em alguns momentos das aulas de duas subáreas - ART2 e ART3. Isto sucedeu-se devido à solicitação do docente D2_ART e, seguidamente do docente D3_ART, A Investigadora-doutoranda tentou desempenhar este papel, na sala de aula, de forma “silenciosa”, com o intuito de evitar interferir no processo de participação das Estudantes-Participantes. Foi também nessas ocasiões que houve alguns registos de interações das Estudantes-Participantes efetuados no Diário da Investigadora.

Preocupações e pensamentos prévios do corpo docente e discente quanto à participação das Estudantes-Participantes na UC ART

O corpo docente e discente declarou disposição para aceitar Estudantes-Participantes, no entanto também revelaram as suas preocupações e/ os seus pensamentos prévios.

A boa receção das Estudantes-Participantes foi uma preocupação revelada pela D1_ART: “a preocupação é essa, era recebê-los bem” no sentido de “considerar estes estudantes como estudantes mesmo... como estudantes regulares” de forma a que “fizesse sentido para todos”. Na mesma linha de ideias, o D2_ART refere que:

“quisemos dar... dizer um sim que fizesse sentido e, portanto, tentamos perceber se podíamos temperar essa motivação grande que nós tínhamos de forma a que a experiência fosse significativa para as pessoas, em causa, e para os nossos estudantes, portanto, eu acho que nós não partimos para isto de forma neutra”.

Os pensamentos prévios da uma docente incidiram nos potenciais benefícios mútuos, como se pode verificar quando testemunhou que também “para os outros estudantes poderia ser uma mais valia” (D1_ART).

Por sua vez, as estudantes mentoras pensavam que as Estudantes-Participantes apenas teriam uma participação parcial nas aulas práticas tal como se percebe pelos seus discursos “se calhar não vinham para trabalhar connosco em grupo”, mas sim que “iam estar mais tipo a participar nas aulas mais práticas” (EM1_ART), outras duas colegas referiram “eu pensava que era só para estar a assistir às aulas” (EM2_ART) e “fazer alguns exercícios connosco... não sabíamos que era ficar” (EM3_ART).

No relato de um estudante, o direito à Educação esteve evidente nos seus pensamentos prévios à participação de pessoas com DID na sua turma, referindo que pensou em:

“uma oportunidade para esses jovens muito positiva porque acho que todos temos o direito. Temos o direito de ter oportunidades iguais, se vamos estudar porque não um jovem com dificuldades, mas que quer estudar e quer aprender. Ter esses direitos, eu acho que é essencial” (E3_ART).

A mesma estudante salientou a importância de uma iniciativa deste tipo tal como se percebe no seu discurso:

“eu acho que na minha opinião fazermos divisões, digamos assim, entre estudantes que são ditos normais e estudantes com necessidades especiais, eu acho que também não é positivo porque a pessoa, o jovem vai também se sentir um pouco discriminado, então acho que é essencial ocorrerem estes programas, estas iniciativas que apoiem também essas pessoas, acho que é fundamental” (E3_ART).

6.9.2. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DAS EXPERIÊNCIAS DA COMPONENTE SOCIAL / VIDA NO CAMPUS

A experiência da vida universitária não se resumiu apenas à componente acadêmica curricular (componente-chave) e Vida Independente, visto que a aprendizagem também pode ocorrer durante a componente Vida no *Campus*, através de atividades extracurriculares (Grigal et al., 2015), entre outras. Portanto, o PP contemplou uma componente Vida no Campus que possibilitou o acesso e apoio tutorial para a participação neste tipo de atividades.

Os ambientes físicos onde decorreram as atividades extracurriculares foram distintos, consoante a sua área, o que levou aos Estudantes-Participantes a utilizarem tanto o pavilhão desportivo, como salas das Unidades Orgânicas.

Além das atividades dinamizadas com base no PP no primeiro período do PP, foram também aferidas possibilidades de participação noutras atividades da IES, tendo em consideração que os Estudantes-Participantes representavam o papel de participantes numa investigação, não equivalendo ao estatuto de estudante.

Tornou-se mais fácil aferir estas dinâmicas no início do período de extensão do PP, uma vez que os serviços da UPor estavam já mais sensibilizados em relação ao PP e conseguiu-se articular, mais facilmente, as atividades com o serviço de apoio B, o que resultou no aumento de oportunidades de participação no que respeita a esta componente.

6.9.3. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DAS EXPERIÊNCIAS DA COMPONENTE VIDA INDEPENDENTE

Os Módulos/Micro-módulos de Desenvolvimento (MD) foram projetados no sentido de se constituírem como uma oportunidade de formação para apoiar o desenvolvimento, essencialmente, para uma Vida Independente. A designação Módulo e Micro-módulo deveu-se à sua duração, i.e., o Módulo teve uma duração, em horas, superior ao Micro-módulo.

O apoio tutorial disponibilizado aos Estudantes-Participantes, no âmbito destas experiências, foi facultativo, uma vez que estes Módulos/Micro-módulos foram projetados para serem acessíveis a esta população, o que não implicou a adaptação de recursos pela tutoria. Todos os Estudantes-Participantes participaram nas experiências de Literacia em Saúde (LS), Literacia Financeira (LF) e Literacia Visual e Comunicação (LVC) e três EP – EP1, EP2 e EP3 - participaram em Iniciação à Investigação.

As experiências desta componente desenvolveram-se no período letivo do PP.

6.9.3.1. Contextualização do módulo de Literacia em Saúde

O módulo de Literacia em Saúde (LS) foi composto por três micro-módulos, em que cada um destes foi dinamizado por um docente (D1_LS, D2_LS e D3_LS), de acordo com a sua área de especialidade, perfazendo três docentes da UPor.

Este módulo destinou-se, apenas, aos Estudantes-Participantes e incidiu em conteúdos relacionados com Estilos de Vida Saudável.

A carga horária de cada sessão deste módulo foi de uma hora por semana e durou 10 sessões, ao longo de 10 semanas, em que uma sessão foi para apresentação e auscultação de interesses e as restantes sessões foram distribuídas pelos três micro-módulos.

Quanto ao ambiente físico, a tipologia de organização do espaço onde decorriam as sessões era em círculo.

6.9.3.2. Contextualização do micro-módulo de Literacia Financeira

O micro-módulo de Literacia Financeira foi dinamizado por uma docente da UPor (D_LF) e dirigiu-se unicamente aos Estudantes-Participantes. Os conteúdos incluíram a gestão do dinheiro.

A sua carga horária foi uma hora e trinta minutos por sessão e teve a duração de cinco sessões que foram distribuídas ao longo de cinco semanas.

Quanto ao ambiente físico, a tipologia de organização do espaço onde decorriam as sessões era em círculo.

6.9.3.3. Contextualização do micro-módulo de Literacia Visual e Comunicação

O micro-módulo de Literacia Visual e Comunicação (LVC) foi dinamizado por uma docente externa (DE_LVC), convidada pela equipa de investigação, recém-doutorada na UPor na respetiva área desta experiência. Solicitou-se à docente a dinamização de um micro-módulo com base no DUA.

Os seus destinatários foram os Estudantes-Participantes e estudantes universitários. Por conveniência de horário, os estudantes da UC TEC foram os primeiros a ser convidados a participar. Como houve logo voluntários, logo já não foram convidados mais estudantes da IES, visto que a docente solicitou um grupo com um número aproximado de pessoas com e sem DID.

A carga horária foi uma hora e trinta minutos por sessão e teve a duração de três sessões.

Os conteúdos incluíram tópicos relacionados com a Literacia Visual e a Comunicação.

Quanto ao ambiente físico, a tipologia de organização do espaço onde decorriam as sessões era em círculo.

6.9.4. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA EXPERIÊNCIA DA COMPONENTE DE INVESTIGAÇÃO

A pessoa responsável pela dinamização do Módulo de *Iniciação à Investigação* foi a Investigadora-doutoranda, no papel de formadora.

Os conteúdos deste módulo incluíram tópicos relacionados com a área das metodologias de investigação.

Os destinatários deste módulo foram os participantes do estudo Inclua (Estudantes-Participantes) e estudantes de licenciatura/mestrado, dando prioridade aos estudantes das Unidades Curriculares envolvidas no período letivo do presente estudo. Os ex-estudantes da turma da UC TEC foram os primeiros a serem abordados para a participação, por já se encontrarem no primeiro ano de mestrado, aquando a realização do terceiro microciclo. Destes, a título voluntário, cinco estudantes (entre os quais duas eram ex-mentoras) aceitaram o convite para co-investigadores. Por sua vez, três dos Estudantes-Participantes, i.e., a EP1, a EP2 e a EP3 revelaram interesse em participar no módulo. Entretanto, uma das mestrandas (ex-mentora) teve de desistir da sua participação devido à falta de incompatibilidade horária, perfazendo, assim, no total, sete participantes no módulo de *Iniciação à Investigação*. Como se obteve um número de estudantes voluntários da UC TEC considerado razoável, dado que a Investigadora-doutoranda era a única formadora e como se pretendia que as sessões tivessem um cariz muito prático, logo interrompeu-se a divulgação da iniciativa, a fim de a organizar com este grupo de voluntários.

Quanto ao ambiente físico onde decorreram as sessões de *Iniciação à Investigação*, privilegiou-se um espaço com uma mesa oval e um projetor.

A carga horária foi duas horas por quinzena, ao longo do primeiro semestre letivo de 2019-2020, i.e., na extensão do período do PP. Estava previsto esta experiência constituir-se uma Unidade Curricular (ou Unidade de Formação) semestral e com uma carga horária semanal, no entanto, definiu-se esta carga horária quinzenal em função das disponibilidades das mestrandas voluntárias. Assim, determinou-se desenvolver o mesmo plano definido para a Unidade, mas já que iria ser espaçada, de quinze em quinze dias, os dois semestres letivos seriam contemplados (1º e 2º semestres do ano letivo 2019-2020), totalizando a mesma duração do que se funcionasse semanalmente, ao longo de um semestre. Todavia, não foi possível dinamizar todos os conteúdos incluídos na Unidade,

daí a sua designação de módulo, por causa das limitações devidas à situação pandémica da COVID-19 que imputou um confinamento geral no 2º semestre do ano letivo 2019-2020.

A metodologia adotada foi a aprendizagem cooperativa, e tomou-se o mesmo procedimento em todas as sessões, i.e., procedeu-se à formação de três subgrupos - duas díades e uma tríade -, em que cada subgrupo tinha uma pessoa com DID, no papel de co-investigadora.

6.10. PRINCIPAIS PRÁTICAS IMPLEMENTADAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA PILOTO

As práticas, de acordo com Weir et al. (2013), podem surtir um efeito positivo sobre os resultados no âmbito do programa e da participação académica dos destinatários.

De um modo geral, os participantes foram incluídos no processo de tomada de decisões e incentivados a gerir, com autodeterminação, as suas experiências na vida universitária.

Seguidamente, identifica-se as principais práticas que foram implementadas no âmbito do PP, bem como procedimentos.

6.10.1. ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ACADÉMICA NO PROGRAMA PILOTO

O modo como uma iniciativa educativa no ES, para estudantes com DID, é abraçada e percecionada pela comunidade académica no sentido de ser vista como uma boa disposição tanto para os seus destinatários, como para a comunidade, importa para a sua implementação. Além da indicação supracitada por Baker et al. (2018), percebe-se que os programas com um maior nível de integração na IES requerem, imperiosamente, o envolvimento da comunidade académica, ao nível da componente académica, social / Vida no *Campus* e Vida Independente e, ainda o sistema de apoios. No entanto, esta aceitação pode depender do *campus* e da sua abordagem voltada (ou não) para a diversidade e inclusão, especialmente quando a IES/comunidade académica está comprometida com a justiça social face a todas as pessoas.

Assim, foi apresentado o convite para o envolvimento no Programa Piloto, a título de colaboração, a vários elementos da comunidade académica, designadamente a elementos do corpo docente e não docente e a estudantes universitários. No ponto seguinte, com a explanação das práticas e dos procedimentos referentes à implementação do PP, serão descritos estes elementos da comunidade académica.

6.10.2. PRINCIPAIS PRÁTICAS ADOTADAS E IMPLEMENTADAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA PILOTO COM BASE NOS *TC STANDARDS*

Com base nos *TC Standards* (Grigal et al., 2012); foram adotadas e implementadas práticas relativas aos padrões, com destaque para o acesso académico, Vida no *Campus* e autodeterminação.

Além das práticas inerentes à estrutura implícita do *TC Standards*, ainda foram implementadas práticas relativas à sua infraestrutura, conforme mostra o Quadro 55, no que que concerne ao alinhamento com o sistema e as práticas universitárias, coordenação e colaboração, e reflexão.

Quadro 55

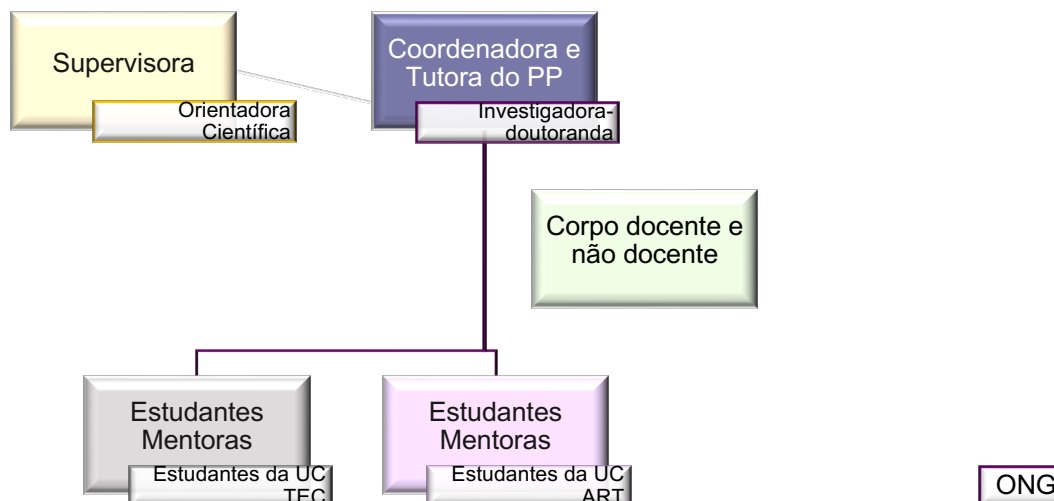
Práticas adotadas do TC Standards e implementadas no âmbito do PP

	PADRÃO	PRÁTICAS
ESTRUTURA	Acesso académico	O PP incentivou e apoiou o acesso académico inclusivo para os EP participarem em UC frequentadas por estudantes da IES.
	Autodeterminação	O PP incentivou e apoiou o desenvolvimento da autodeterminação dos EP. Um processo orientado para os EP (PCP) foi utilizado para identificar interesses e objetivos dos EP.
	Vida no <i>Campus</i>	O PP incentivou e apoiou a participação em atividades na <i>Vida no Campus</i> .
INFRAESTRUTURA	Alinhamento com o sistema e as práticas universitárias	O PP foi concebido para facilitar o alinhamento com o sistema e os serviços da IES. Os estudantes tiveram acesso às instalações e serviços da IES.
	Coordenação e colaboração	O PP procurou estabelecer e manter uma coordenação eficiente, com uma colaboração interna e externa. O PP teve uma estrutura de pessoal suficiente para operar o programa.
	Reflexão	O PP envolveu-se num processo contínuo de reflexão.

Por sua vez, a Figura 11 mostra o organograma de coordenação e colaboração interna e externa estabelecido no âmbito do PP.

Figura 11

Organograma de coordenação e colaboração



A organização estrutural para operar o PP consistiu, ao nível da coordenação, na coordenadora e tutora (Investigadora-doutoranda), que esteve sob orientação científica da supervisora (Orientadora). Ao nível da colaboração interna (no âmbito da IES) incluiu elementos do corpo docente e não docente que estiveram implicados na implementação do PP e nas estudantes mentoras (estudantes da UC). Quanto à colaboração externa, houve uma ONG que colaborou, desde o início, principalmente, através da facilitação do transporte do EP4 (associado da respetiva ONG), da UPor para o seu respetivo espaço.

6.10.3. PRÁTICAS COM RECURSO AO PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA

No sentido de possibilitar uma base de escolhas centradas aos participantes, determinou-se a utilização do Planeamento Centrado na Pessoa (PCP) como um recurso fundamental no Programa Piloto, tanto pelo reconhecimento da singularidade de cada um dos participantes, como pela relevância de ir ao encontro dos interesses e necessidades individuais.

Kelley e Buchanan (2017) salientam que para se determinar objetivos e percorrer caminhos desconhecidos importa ter um roteiro para explorar os pontos fortes, de modo a orientar cada passo. Segundo as mesmas autoras, o primeiro passo é conhecer cada estudante com base nos seus pontos fortes, preferências, interesses e necessidades. Por conseguinte, durante as práticas no âmbito do PP, recorreu-se ao PCP, principalmente

para identificar os interesses e objetivos dos Estudantes-Participantes ao longo do percurso na vida universitária.

Assim, a fim de proporcionar uma experiência autêntica e inclusiva, os participantes, com recurso ao PCP, foram incentivados a escolher UC da oferta educativa da UPor relacionadas com os seus interesses, bem como atividades extracurriculares. Ainda procurou-se determinar as necessidades de apoio de cada participante.

Este processo, segundo Kelley e Buchanan (2017), pode incluir variados recursos como entrevistas/questionários que ajudarão a compilar a informação importante a recolher sobre a pessoa. Portanto, a Investigadora-doutoranda marcou uma reunião com cada participante e elemento(s) da família proposto(s) pelos Estudantes-Participantes para a seleção de UC, módulos e atividades extracurriculares, como também a identificação e o planeamento dos apoios necessários, dentro e fora da sala de aula.

Assim, cada participante foi incentivado a escolher UC com base nas suas preferências e interesses individuais, consoante a disponibilidade e o consentimento declarados dos respetivos docentes.

Através de uma reunião, por meio e um inquérito por entrevista, com a presença do(s) elemento(s) da família convidado(s) por cada EP, procedeu-se à identificação de (i) objetivos pessoais – percebendo quais os interesses pessoais do EP; (ii) objetivos académicos – auscultando o que cada EP gostaria de desenvolver ao nível académico; e (iii) objetivos profissionais – aferindo a profissão desejada por cada EP.


Como guia e registo deste processo, foram feitas a tradução e a adaptação do exemplar de um roteiro académico - *academic roadmap*- utilizado neste tipo de programas, conforme proposto por Kelley e Buchanan (2017, p. 329).

Com base nesse exemplar, elaborou-se um documento, com a designação atribuída de “Roteiro Académico: planeando o percurso na vida universitária”, composto por vários tópicos com o propósito de incentivar o estudante a refletir sobre: (i) quem é; (ii) o que quer ser no futuro; (iii) interesses; (iv) competências desejadas; (v) preferências ao nível profissional. O último ponto incluiu os objetivos a realizar durante a participação na vida universitária e as informações adicionais sobre o EP.

A Figura 12 ilustra um exemplar do *roteiro académico* onde procedeu-se ao registo das informações recolhidas.

Figura 12

Roteiro académico

PLANEANDO UM PERCURSO NA VIDA UNIVERSITÁRIA		
Pontos fortes (presentemente quem é; talentos, qualidades)	Quem quer ser num futuro próximo	Interesses pessoais / de lazer (objetivos pessoais)
Comportamento perante uma irritação		
Competências desejadas (objetivos académicos)	Preferências ao nível profissional (objetivos profissionais)	
Objetivos a realizar (durante a participação na vida universitária)		
Outras informações		

Traduzido e adaptado de Kelley e Bachman (2017, p. 329)

Após a identificação de áreas de interesse e objetivos, procedeu-se à visualização, na internet, de planos curriculares com Unidades Curriculares de cursos de licenciatura que se enquadrassem nestas áreas. Seguiu-se uma análise das informações sobre as Unidades com eventual interesse, designadamente os objetivos, resultados de aprendizagem, metodologia, conteúdos e a avaliação. Com base na conexão entre as características das Unidades, os interesses e os objetivos de cada participante, passou-se à identificação das respetivas Unidades Curriculares.

Após a elaboração do plano individual, com recurso ao PCP, para a participação na vida universitária de cada EP, a utilização desta metodologia continuou a ser uma prática frequente ao longo do processo de implementação do PP, essencialmente nas reuniões de tutoria e coordenação (e.g., seleção de atividades extracurriculares com base nos interesses). Nestas reuniões tentou-se abordar vários tópicos, entre os quais, (i) o que estava a funcionar bem no PP e o que não estava; (ii) o que corria bem e menos bem nas aulas e fora das aulas; (iii) o que poderia ser melhorado; (iv) as próximas etapas a desenvolver, entre outros.

Para o período de extensão do PP, no primeiro semestre do ano letivo 2019-2020, utilizou-se outra forma de PCP designada de PATH (Falvey et al., 2011; Pearpoint et al., 2009), com o apoio de duas estudantes universitárias na elaboração do poster com o registo gráfico (apêndice 22), que possibilitou perceber objetivos individuais das Estudantes-Participantes face às experiências da participação na vida universitária. O PATH é um instrumento que ajuda a gerar uma visão do futuro e particulariza as ações necessárias para avançar rumo ao futuro desejado (Falvey et al., 2011). Uma descrição mais detalhada do processo efetuado em relação ao PATH pode ser consultada em Pearpoint et al. (2009).

6.10.4. PRÁTICAS DE SENSIBILIZAÇÃO NA COMUNIDADE ACADÉMICA E NA COMUNIDADE ENVOLVENTE

A sensibilização sobre o programa na comunidade académica constitui um dos elementos integrados na sua caracterização (McEathron et al., 2015). Neste sentido, procedeu-se à dinamização de vários tipos de ações, tanto na comunidade académica como na comunidade envolvente, visando a sua sensibilização face à importância da educação, ao nível do ES, para estudantes com DID e da partilha de experiências sobre a participação na vida universitária de pessoas com DID no âmbito do estudo Inlua.

O Quadro 56 mostra os dados referentes às principais ações de sensibilização efetuadas na comunidade académica e/ou comunidade envolvente, designadamente a data, o tipo de ação, o local onde foi dinamizada, o público-alvo e algumas observações registadas.

Quadro 56

Principais ações de sensibilização na comunidade académica e na comunidade envolvente

Data	Tipo de ação	Local	Público-alvo	Observações
22/05/2019	Palestra	UPor	Comunidade académica	Feedback do corpo docente
2/08/2019	Publicação online	UPor	Comunidade académica	Agradecimento da colaboração dos intervenientes no estudo Inlua.
14/10/2019	Entrevista	UPor	Comunidade académica e envolvente	Entrevista para um jornal de tiragem nacional no âmbito do estudo Inlua. <i>Feedbacks</i> recebidos.
3/12/2019	Palestra	UPor	Comunidade académica e envolvente (escola do ensino secundário e associações)	Dia Internacional das Pessoas com Deficiência <i>Feedback</i> de uma das profissionais de uma instituição.

19/2/ 2019	Entrevista radiofónica e publicação online	Estação de rádio local	Comunidade envolvente	<i>Feedback</i> da locutora.
20/02/ 2019	Publicação de um artigo de opinião	Jornal de tiragem local	Comunidade envolvente	
20/02/ 2019	Elaboração e afixação de cartazes nas UO	UPor	Comunidade académica	Dia Mundial da Justiça Social

Nas ações que possibilitaram uma interação, foi possível recolher alguns *feedbacks* informais que também contribuíram para o processo contínuo de reflexão.

No âmbito de um ciclo de palestras na UPor destinada à comunidade académica, a equipa ofereceu-se para dinamizar uma palestra. Nesta, recebeu-se *feedback* da parte de dois docentes, cujos abordaram desafios da implementação de um programa deste tipo. O primeiro docente comentou que um dos principais desafios da implementação destes programas parecia-lhe ser a relutância do corpo docente em relação à aceitação destes estudantes no ES. Na verdade, constitui um desafio dos programas inclusivos e, por isso, mostrou-se a concordância ao docente, referindo que a sua perceção encontra-se congruente com os resultados dos estudos de Causton-Theoharis et al. (2009), Plotner e Marshal (2015), Thoma (2013), conforme já anteriormente referenciado. Outro docente mencionou que um dos desafios emergentes deveria abranger a aceitação do corpo docente, i.e., face à oferta das Unidades Curriculares para, assim, incluir nestas estudantes com DID. Na verdade, também foi um desafio apontado no Quadro Teórico na implementação de programas inclusivos.

Após a publicação da notícia divulgada sobre o estudo no jornal online da UPor. no final do segundo semestre do ano letivo 2018-2019, esta despoletou o interesse de um jornal de tiragem nacional. Um jornalista contactou e manifestou interesse em realizar uma reportagem sobre o estudo Inlua, dando destaque aos testemunhos da EP1 que foi quem participou em duas Unidades Curriculares da oferta educativa da UPor.

A sensibilização da comunidade académica e, também, da comunidade envolvente, que envolveu estudantes e professores do ensino secundário e profissionais de uma instituição foi realizada no âmbito da celebração do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência na UPor sobre a importância da educação no ES de estudantes com DID. Uma das profissionais manifestou o seu interesse devido ao conhecimento de potenciais destinatários deste tipo de programas. Nesta ação, estiveram presentes estudantes mentoras e EP. No fim dos discursos, convidou-se, de forma espontânea, uma das

Estudantes-Participantes a “subir ao palco”. A EP2 levantou-se, de imediato, voluntariando-se para proferir um discurso, em que partilhou experiências vivenciadas com a sua participação na vida universitária.

Como sensibilização da comunidade envolvente foi proferida uma entrevista sobre o PP, enquadrada numa rubrica radiofónica, numa estação de rádio local, em que se abordou a importância da educação no ES de pessoas com DID. A locutora deu um feedback positivo e realçou, perante os ouvintes a necessidade de se criar oportunidades para esta população. Posteriormente, foi publicado um texto sobre o tópico da entrevista na página online da estação da rádio.

Posteriormente, sucedeu a redação e divulgação de um artigo de opinião, num jornal de tiragem local, sobre o PP e com carácter de sensibilização da comunidade envolvente para a educação no ES acessível a pessoas com DID.

No âmbito do Dia Mundial da Justiça Social foi efetuada uma sensibilização na comunidade académica sobre a educação no ES para estudantes com DID, através da elaboração e afixação de pequenos cartazes sobre o presente estudo pelas várias Unidades Orgânicas (apêndice 23).

6.10.5. PRINCIPAIS PROCEDIMENTOS GERAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO

Para abordar este ponto, apresentam-se os principais procedimentos tomados quanto à implementação do PP,

6.10.5.1. Principais procedimentos prévios ao início do período letivo

Previamente ao início do período letivo, entre janeiro e fevereiro de 2019, foram tomados determinados procedimentos como os que se apresentam seguidamente.

Seleção de UC com relevância e do interesse de cada EP

Cada EP foi incentivado a escolher UC, módulos e atividades com relevância e relacionados com os seus interesses e objetivos através do Planeamento Centrado na Pessoa. Este procedimento será explanado mais aprofundadamente no próximo ponto.

Identificação do corpo docente e solicitação da sua colaboração

Após a identificação do corpo docente de cada UC selecionada pelos Estudantes-Participantes, solicitou-se, por email, uma reunião a fim de se obter o consentimento da sua colaboração e da participação dos EP. Convidaram-se docentes da UPor a projetar módulos / micro-módulos para o fomento do desenvolvimento de competências para uma Vida Independente.

Abordagem sobre estratégias para o envolvimento de estudantes com DID

Abordou-se com o corpo docente sobre estratégias facilitadoras do envolvimento de estudantes com DID e efetuou-se a disponibilização de apoio face à possibilidade de acomodações e/ou adaptações nas Unidades Curriculares da UPor.

Registo dos Estudantes-Participantes na UPor

Foi entregue o registo dos dados dos Estudantes-Participantes e das atividades académicas em que eles iam participar a elementos da equipa reitoral da UPor e ao diretor da Unidade Orgânica (a que pertenciam as Unidades Curriculares selecionadas pelos EP).

6.10.5.2. Principais procedimentos posteriores ao início do semestre letivo

Os principais procedimentos a seguir descritos dizem respeito à implementação do PP a partir do mês de fevereiro, após o início das aulas das Unidades Curriculares da UPor.

A Investigadora-doutoranda desempenhou papéis de coordenadora do PP e de tutora.

Foi entregue a cada Estudante-Participante um documento com informações gerais sobre os horários das Unidades Curriculares e/ou dos Módulos de Desenvolvimento, no início da sua participação.

Recrutamento de estudantes mentores

Na primeira aula da UC TEC da EP1, procedeu-se à apresentação de um convite aos estudantes das mesmas Unidades Curriculares – estudantes mentores – para se disponibilizarem para apoiar as Estudantes-Participantes face à participação na vida universitária. As que se ofereceram foram as mesmas estudantes que viriam a constituir um grupo, nas aulas, para a realização do trabalho de projeto, ao longo do semestre letivo.

Na UC ART, uma vez que a Investigadora-doutoranda desempenhou o papel de tutora dentro da sala de aula, portanto, apenas quando a turma deu início ao trabalho em grupo, passado cerca de um mês do início das aulas, foi o momento em que a Investigadora-doutoranda convidou as colegas de grupo para o papel de mentoras da EP1 e da EP2, com o propósito da disponibilização de apoio nas atividades curriculares.

Coordenação das estudantes mentoras

Ao longo do segundo semestre de 2019-2020, a Investigadora-doutoranda procedeu à coordenação das estudantes mentoras, orientando o papel por elas desempenhado e oferecendo um apoio constante e permanente, tanto presencialmente, como online.

Reuniões com o corpo docente

Procurou-se, junto do corpo docente, verificar o processo de participação das Estudantes-Participantes e a sua evolução, a fim de saber como este estava a decorrer.

Reuniões com serviços da IES

Procedeu-se a reuniões com vários serviços da IES, a fim de apresentar o PP e solicitar o seu apoio.

Reuniões com as famílias dos Estudantes-Participantes

A Investigadora-doutoranda procedeu a reuniões com a família de cada EP, sempre que se justificou a sua necessidade ou quando foi procurada pela família para a obtenção de informações.

Provisão de apoios aos Estudantes-Participantes

A Investigadora-doutoranda realizou várias reuniões relacionadas com a tutoria com os Estudantes-Participantes.

6.11. SISTEMA DE APOIOS

Apenas “abrir as portas” da UPor a pessoas com DID não é suficiente, pois havia a noção que importava disponibilizar apoios (Lewis, 2017) de forma a contribuir para a participação plena destas pessoas em variados ambientes (Simões & Santos, 2016), do meio universitário.

Assim, a fim de o PP proporcionar uma experiência autêntica na vida universitária aos participantes, deu-se início ao desenvolvimento de um sistema de apoios, através da elaboração do Plano Individual para a participação na vida universitária de cada EP e a auscultação das suas necessidades de apoio.

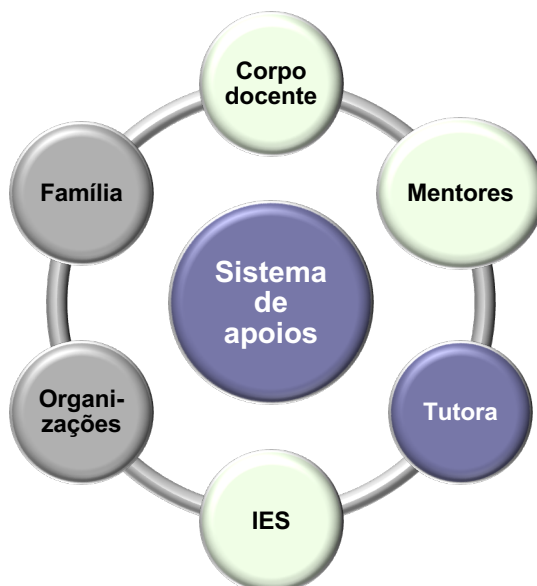
O sistema de apoios foi definido por meio de reuniões com cada EP (e a família em alguns casos) e com os restantes intervenientes implicados.

A intensidade da frequência e o tipo de apoio aos Estudantes-Participantes dependeu das suas necessidades e do seu tipo de participação. Estes apoios foram flexíveis e passíveis de alterações sempre que se justificou ser necessário.

A Figura 13 ilustra a representatividade do sistema de apoios do PP em prol de uma experiência autêntica de cada EP no ambiente universitário, com base nas indicações de Lewis (2017) e Terrion e Leonard (2007) sobre apoios no ES para estudantes com DID.

Figura 13

Representatividade do sistema de apoios do PP para uma experiência autêntica no ambiente universitário



Portanto, o desenvolvimento do sistema de apoios que objetiva proporcionar uma experiência autêntica no ambiente universitário necessita de envolver vários intervenientes, i.e., a Investigadora-doutoranda no papel de tutora, os próprios Estudantes-Participantes e a sua família, o corpo docente, a IES e uma ONG. Este sistema compreendeu o:

- (I) Apoio baseado no PP dirigido aos Estudantes-Participantes e aos intervenientes implicados;
- (II) Apoio com recurso aos serviços da UPor;
- (III) Apoio familiar;
- (IV) Apoio de uma organização.

6.11.1. APOIOS BASEADOS NO PROGRAMA PILOTO

Os apoios baseados no PP dirigidos aos participantes incluíram:

- Tutoria – apoio ao nível académico e social disponibilizado aos Estudantes-Participantes pela tutora (Investigadora-doutoranda);

- Mentoria – apoio ao nível académico e social disponibilizado aos Estudantes-Participantes, por estudantes que frequentaram as mesmas Unidades Curriculares.

Além dos apoios destinados aos Estudantes-Participantes, ainda ocorreu a oferta de apoio aos intervenientes implicados na implementação do PP, como aos estudantes mentores e ao corpo docente.

A provisão de apoios, no âmbito do PP, foi dinamizada em espaços das Unidades Orgânicas da UPor.

6.11.1.1. Apoio tutorial aos Estudantes-Participantes

O apoio tutorial, realizado individualmente e/ou em grupo, consistiu num apoio ao nível académico e ao nível social.

O apoio tutorial foi disponibilizado aos Estudantes-Participantes ao longo de 36 semanas, do 2º semestre do ano letivo 2018-2019 e do 1º semestre do ano letivo 2019-2020, conforme o cronograma elaborado para o efeito (apêndice 5). A carga horária deste tipo de apoio foi variável visto que foi regulado de acordo com as necessidades de cada EP.

A tutoria dirigida aos Estudantes-Participantes incluiu a:

- facilitação, no início, de oportunidades para os Estudantes-Participantes visitarem o *campus*, a fim de estabelecer um nível de conforto com o meio ambiente, as instalações do *campus*, docentes e funcionários, e outros serviços do *campus*; e de uma introdução dos Estudantes-Participantes ao corpo docente, funcionários, estudantes.
- disponibilização de apoio nas atividades curriculares e extracurriculares.

Ao nível académico procedeu-se ao apoio para a participação em UC, como revisão e adaptação de textos das apresentações, revisão das aulas, conclusão de tarefas com apoio. Quanto ao apoio ao nível pessoal, como aconselhamento informal sobre resolução de problemas e no processo de tomada de decisão relacionados com aspetos das suas experiências na vida universitária. Ainda foi disponibilizado apoio ao nível social e para uma Vida Independente.

6.11.1.2. Mentoria

A mentoria consistiu num apoio disponibilizado tanto nas atividades curriculares, dentro e fora das aulas, por estudantes voluntários da mesma UC selecionada pelos Estudantes-Participantes, como em atividades sociais e na vida diária do *campus*.

6.11.1.3. Apoios oferecidos aos colaboradores

A Investigadora-doutoranda ofereceu, frequentemente, a sua disponibilidade para apoiar as estudantes mentoras e o corpo docente, no sentido de facilitar o papel de cada interveniente, no âmbito do presente estudo.

6.11.2. APOIO FAMILIAR PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA PILOTO

O apoio familiar foi solicitado para a promoção da participação dos Estudantes-Participantes na vida universitária.

6.11.3. APOIO COM RECURSO AOS SERVIÇOS DA UPor

Solicitou-se apoio aos Serviços de Apoio ao estudante, como o Serviço de apoio B e Serviço de Apoio A da UPor, visando quer o acesso a atividades extracurriculares, quer o acesso a informação académica e científica para os participantes do PP.

6.11.4. OUTRO TIPO DE APOIO

Articulou-se com uma organização a deslocação de um Estudante-Participante entre a IES e a organização, num dos dias da semana.

SÍNTESE

O desenho e a implementação do Programa Piloto basearam-se nas diretrizes resultantes da Análise contextual (Fase I), e nos contributos provenientes do Quadro Teórico, com destaque para os planos de desenvolvimento de programas (supracitados no capítulo três) compostos por informações extraídas de artigos publicados até ao ano 2018 inclusive (Carroll et al., 2008; Papay & Griffin, 2013; Hines et al., 2016; Baker et al., 2018; Francis et al., 2018).

O desenho do PP implicou a delineação de uma base concetual, o posicionamento das diretrizes resultantes da fase I, a definição de componentes, o estabelecimento da estrutura base e, ainda, o modo de recrutamento dos participantes do estudo Inclua.

A base conceitual do PP resultou da combinação articulada de três estruturas: os princípios fundamentais de inclusão de pessoas com DID no ES, que orientam uma abordagem consistente com o modelo de apoio individualizado inclusivo / inclusão plena identificado por Neubert et al. (2001) e, posteriormente, por Hart et al. (2006); os padrões para o ES inclusivo da *Think College*; e a taxonomia composta por domínios e componentes para programas universitários dirigidos a pessoas com DID.

O Programa Piloto objetivou proporcionar oportunidades de participação de pessoas com DID na vida universitária, em articulação com um sistema desenvolvido de apoios.

A duração do Programa Piloto compreendeu um período letivo (entre n períodos que compõem estes programas), com extensão de um período letivo para atividades investigativas e extracurriculares. Esta duração deveu-se ao enquadramento do PP numa investigação com tempo e recursos limitados.

O plano envolveu as componentes académica (componente-chave visto tratar-se de um programa educativo), social e vida (mais) independente no período letivo do PP, e as componentes investigação e social na sua extensão de período.

A estruturação do programa constituiu-se flexível, personalizada e ajustada aos interesses e objetivos individuais, no sentido em que cada participante foi incentivado a participar em (i) Unidades Curriculares existentes nas unidades orgânicas da UPor, consoante a disponibilidade e o consentimento declarados dos respetivos docentes; (ii) módulos/micro-módulos projetados; e (iii) atividades extracurriculares da IES e também dinamizadas no âmbito do PP.

As condições de recrutamento incluíram a motivação e o interesse; a conclusão da escolaridade obrigatória; a disponibilidade imediata; a autonomia de deslocação na IES; e o comprometimento das famílias no apoio à participação no PP.

Os quatro participantes do primeiro período letivo completo, do estudo Inclua, tinham idades compreendidas entre 18 a 37 anos e compartilhavam um sonho comum, i.e., experienciar a vida universitária. Dos quatro participantes, duas tiveram uma participação no Programa Piloto – EP1 e EP2 – e dois participaram em algumas componentes – EP3 e EP4.

Os motivos apresentados pelos Estudantes-Participantes para a sua participação na vida universitária foram de índole académico, pessoal, social e profissional, como a possibilidade de vivenciar uma experiência na universidade, a aquisição de conhecimentos novos, o desejo de seguir um percurso semelhante a outras pessoas, a criação de relações/amizades, forma de ocupação, autonomia e a obtenção de um emprego.

Quanto à implementação do PP, foi apresentada a caracterização geral dos elementos envolvidos, o plano individual de cada participante, a contextualização das experiências em cada componente, as principais práticas implementadas e o sistema de suportes desenvolvido.

Além dos participantes, os intervenientes no estudo Inclua incluíram elementos de: (i) o corpo docente - 10 docentes, entre os quais nove docentes da IES e uma docente externa;

(ii) o corpo não docente – dois elementos da IES; (iii) o corpo discente – catorze estudantes universitários, destes sete foram mentores; (iv) a família – sete elementos.

As principais práticas adotadas no âmbito do Programa Piloto abrangeram (i) práticas com recurso ao Planeamento Centrado na Pessoa, implementadas ao longo do processo do desenvolvimento do programa; (ii) envolvimento de elementos da comunidade académica; (iii) práticas com base em instrumentos testados e validados, recomendados na literatura especializada, designadamente os *TC Standards*; e (iv) práticas de sensibilização face à inclusão e aprendizagem de pessoas com DID no ES, quer na comunidade académica, quer na comunidade envolvente.

Os participantes foram incentivados a escolher atividades das componentes nas quais estavam interessados e que se relacionavam com os seus objetivos individuais, com recurso ao Planeamento Centrado na Pessoa. Por conseguinte, o plano para a participação na vida universitária constituiu-se personalizado e incluiu primeiramente três componentes – académica (componente-chave - cada participante foi incentivado a participar em Unidades Curriculares existentes nas Unidades Orgânicas da UPor, consoante a disponibilidade e o consentimento declarados dos respetivos docentes), social / Vida no *Campus* e Vida Independente -, em que o pressuposto seria o participante selecionar, no mínimo, uma atividade própria de cada componente. Posteriormente, emergiu uma quarta componente na área da Investigação na extensão do período do PP.

O sistema de apoios desenvolvido para o efeito foi composto por (i) tutoria; (ii) tutoria coadjuvada (tutoria e mentoria, em cooperação) e mentoria (ambas associadas à participação nas Unidades Curriculares da IES); (iii) apoio de serviços da IES; (iv) apoio de uma ONG (apoio no transporte); (v) e apoio familiar. Os participantes receberam apoio para a sua participação nas atividades curriculares e extracurriculares da IES.

A Investigadora-doutoranda desempenhou os papéis de coordenadora do PP, tutora e formadora (de um módulo de investigação). Como tutora, a Investigadora-doutoranda ofereceu apoio quer às estudantes mentoras, quer ao corpo docente. Neste âmbito, o corpo docente foi incentivado a (i) facilitar o envolvimento do participante nas atividades curriculares; e (ii) dar *feedback* sobre a evolução quanto à sua participação.

Em jeito de síntese e a fim de perceber a coerência do desenvolvimento do Programa Piloto, procedeu-se à articulação entre os objetivos do Programa Piloto, as práticas, os procedimentos e as atividades a realizar; as evidências esperadas e os respetivos indicadores.

O Quadro 57 ilustra a coerência do desenvolvimento do Programa Piloto.

Quadro 57

Coerência do desenvolvimento do Programa Piloto

OBJETIVOS GERAIS	PRÁTICAS/PROCEDIMENTOS/ ATIVIDADES	EVIDÊNCIAS	INDICADORES
Promover o processo de participação na vida universitária de pessoas com DID	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planeamento dos processos e procedimentos do PP de forma a garantir, ao participante, o acesso às atividades curriculares e extracurriculares. ▪ Auscultação de interesses de cada participante, com recurso ao Planeamento Centrado na Pessoa. ▪ Seleção de UC, módulos e atividades extracurriculares pelos participantes, com base nos seus interesses e objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano de desenvolvimento do PP. ▪ Plano de Participação elaborado a partir da seleção de UC, módulos e atividades extracurriculares, nas áreas do interesse e de objetivos de cada participante. ▪ Revelação do envolvimento dos participantes em atividades curriculares e extracurriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro ilustrativo do plano de desenvolvimento do PP. ▪ Quadro ilustrativo do Plano para a Participação de cada participante. ▪ Perceções sobre a participação académica e extracurricular, com a manifestação evidente do acesso às atividades.
Providenciar um sistema de apoios para os participantes e os seus elementos colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização e dinamização de um sistema de apoios. ▪ Provisão de apoio tutorial, ao nível académico e ao nível social aos participantes, pela Investigadora-doutoranda. ▪ Recrutamento de estudantes mentores (estudantes da UC) para facilitar a participação na UC e no <i>campus</i>. ▪ Provisão de apoio aos participantes, através das estudantes mentoras. ▪ Disponibilização de apoio ao corpo docente. ▪ Disponibilização de apoio às estudantes mentoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operacionalização de um sistema de apoios para facilitar a participação académica e extracurricular de cada participante. ▪ Revelação do desenvolvimento de relações interpessoais integras entre os participantes e as estudantes mentoras. ▪ Revelação de apoio quanto ao esclarecimento de questões, dúvidas, receios e quaisquer preocupações. ▪ Manifestação da provisão de apoio na realização das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceções sobre a provisão de apoio.
Fomentar oportunidades para o desenvolvimento de competências com a participação de pessoas com DID na vida universitária	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoção de atividades curriculares e extracurriculares. ▪ Articulação do processo de participação com o sistema de apoios desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Listagem das atividades realizadas. ▪ Manifestação de evolução / benefícios aos níveis académico, pessoal e social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceções sobre a evolução do participante. ▪ Perceções sobre os efeitos nos intervenientes implicados no PP.

Com base no Quadro 57 é possível identificar os indicadores que serão apresentados e interpretados no capítulo seguinte, a fim de ser possível responder às questões de investigação do presente estudo, i.e., os indicadores que dizem respeito às perceções. O

primeiro e o segundo indicadores referentes a quadros ilustrativos já estão supracitados no presente estudo.

7. FASE III – REFLEXÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA PILOTO: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No sétimo capítulo começa-se por apresentar os procedimentos aplicados no processo de reflexão e a listagem das atividades realizadas pelos participantes, seguida da reflexão intermédia, por microciclos, e, por fim a reflexão final.

Este capítulo é operacionalizado com a função de avaliação reflexiva e de apresentação e interpretação dos dados.

Assim, neste capítulo, procederemos à interpretação dos dados, em que o significado sugerido para as evidências advém do entendimento acerca das perceções dos intervenientes e da comparação destas evidências com os contributos da revisão de literatura emergentes do Quadro Teórico.

Portanto, a Reflexão pretende abranger a apresentação e a interpretação dos dados sobre as perceções referentes à participação de pessoas com DID nas componentes; aos efeitos percecionados da participação de pessoas com DID na vida académica; às mudanças transformacionais em prol de um ES acessível para estudantes com DID; e ao desenvolvimento de um programa universitário.

O processo de reflexão foi balizado por microciclos, i.e., etapas no processo que incluíram uma reflexão sobre a estrutura base do plano, os aspetos teóricos e práticos e os princípios de desenho curricular, o que levou à introdução de algumas alterações na versão do PP. O Quadro 58 mostra a calendarização de cada microciclo.

Quadro 58

Calendarização dos microciclos

Microciclos	Calendarização
1º microciclo	De 11 de fevereiro a 7 de junho de 2019
2º microciclo	De 8 de junho a 31 de julho de 2019
3º microciclo	De 16 de setembro a 20 de dezembro de 2019

No final dos 1º e 2º microciclos procedeu-se a uma reflexão intermédia e no fim do 3º microciclo a uma reflexão final.

O período temporal do primeiro microciclo coincidiu com o período letivo do segundo semestre do ano letivo 2018-2019 face à participação nas aulas das Unidades Curriculares da IES. O segundo microciclo situou-se entre o fim destas aulas até ao fim do mês de julho

de 2019. O terceiro microciclo coincidiu com o primeiro semestre do ano letivo 2019-2020, de acordo com o calendário da IES. Ao longo dos microciclos, os Estudantes-Participantes tiveram acesso ao apoio tutorial, ao nível académico, social e para uma Vida Independente.

O processo de reflexão foi contínuo e teve em consideração a base concetual do PP, com destaque para os pilares das práticas de um ES inclusivo referenciados no *TC Standards* (Grigal et al., 2012c), as notas recolhidas pela Investigadora-doutoranda, através das sessões no âmbito da coordenação e tutoria e as perceções dos Estudantes-Participantes e das suas famílias e dos elementos da comunidade académica implicados, direta ou indiretamente, na implementação do PP.

7.1. PROCEDIMENTOS APLICADOS NO PROCESSO DE REFLEXÃO

O processo de reflexão foi multifacetado, uma vez que além de envolver os Estudantes-Participantes, explorou as perceções dos vários elementos intervenientes na implementação do PP.

Assim, os dados sobre a participação na vida universitária de pessoas com DID foram recolhidos a partir dos vários intervenientes e utilizados para identificar as alterações necessárias e/ou sugestões de melhorias.

Incorporaram-se procedimentos, articuláveis entre si, que moldaram a forma como o processo de reflexão foi estruturado. Assim, este processo incluiu os seguintes procedimentos gerais, que se encontram posteriormente explanados:

- I. Revisão e aplicação da Escala de Implementação *TC Standards* (Grigal et al., 2012c) para a reflexão sobre as práticas no âmbito do PP;
- II. Revisão e aplicação do Padrão Currículo do *TC Modelo de Padrões de Acreditação* (Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação, 2020);
- III. Apresentação e interpretação dos dados relacionados com as perceções dos intervenientes implicados na implementação do PP e os registos do Diário da Investigadora.

No que concerne ao procedimento I - revisão e aplicação da Escala de Implementação *TC Standards* – procedeu-se a uma reflexão sobre as práticas implementadas tendo por base os *TC Standards* e a apresentação/indicação de sugestões de melhoria.

A escolha deste instrumento teve por base as orientações sugeridas por Baker et al. (2018) e Francis et al. (2018). Para a sua utilização, foi necessário rever o instrumento para definir quais os padrões que se adequavam ao Programa Piloto, visto se tratar de um estudo e, por conseguinte, perceber quais a serem considerados neste processo reflexivo.

Relativamente ao procedimento II - revisão e aplicação dos TC Modelo de Padrões de Acreditação - Padrões ao nível do Currículo -, após a leitura e revisão do documento, procedeu-se ao preenchimento de uma escala de implementação, indicando um nível de pontuação de verificação para cada padrão ao nível do Currículo, a fim de se perceber se o padrão não foi planeado; ou se foi planeado, mas não foi implementado; ou se foi implementado.

Quanto ao procedimento III procedeu-se à apresentação e interpretação dos dados referentes às perceções dos intervenientes na implementação do PP implicados na implementação do PP e aos registos do Diário da Investigadora.

7.2. PRÁTICAS DO PROGRAMA PILOTO PELA LENTE DO INSTRUMENTO *THINK COLLEGE STANDARDS*

A escala de implementação do *TC Standards* (Grigal et al., 2012c) serviu como instrumento de apoio na ação reflexiva das práticas ocorridas na implementação do PP, contribuindo para a reflexão intermédia e a revisão das práticas do PP através da lente dos indicadores e dos pontos de referência, ajudando a determinar os pontos fortes do PP, bem como aqueles onde ainda havia espaço para uma progressão ou implementação.

Assim, a escala de implementação ajudou a determinar até que ponto cada referência estava a ser levada a efeito, enquanto as evidências/os dados listaram itens reveladores dessa prática estar a ocorrer.

A escolha deste instrumento teve por base as orientações sugeridas por Baker et al. (2018) e Francis et al. (2018). Portanto, adotou-se esta escala como instrumento, visto a sua utilização permitir a reflexão sobre o nível de implementação no que respeita a cada padrão, em que cada referência é listada com uma escala de implementação que vai desde o não planeado, passando por implementado, até à implementação completa. Os dados foram alvo de recomendações e/ou de sugestões de melhoria.

Posteriormente, a *Think College* efetuou revisões no instrumento *Think College Standards*, criado em 2011, desenvolvendo um *draft* (National Coordinating Center, 2020). Após contacto com uma das suas autoras a fim de saber o tempo que levaria a surgir a versão final, a mesma referiu que não havia um prazo estipulado, recomendando o uso deste *draft*. Assim, para a utilização deste instrumento, foi necessário revê-lo para se definir quais os padrões que se adequavam ao Programa Piloto, considerando tratar-se de um trabalho de investigação com limitações temporais de implementação e de recursos.

Por conseguinte, começou-se por examinar, pormenorizadamente, este instrumento e transpôs-se os itens para uma grelha designada *Escala de Implementação TC Standards*, a fim de se perceber os padrões e as respetivas referências que seriam aplicáveis no âmbito do PP. Portanto, aferiu-se alguns referenciais de padrões que se aplicaram neste contexto, o que se encontra em congruência com a menção da *Think College* no que respeita a este instrumento, quando afirma que este deve ser visto como sugestivo em vez de universalmente aplicável.

Assim, selecionou-se os referenciais que estavam relacionados com as experiências proporcionadas no estudo Inclua quanto aos padrões Acesso académico, Autodeterminação e Vida no *Campus*. Por conseguinte, no decurso do PP, foi-se refletindo sobre as referências associadas a cada um destes padrões.

As Escalas de Implementação que se encontram nos anexos 2 e 3 mostram os indicadores das práticas que foram implementadas no âmbito do estudo.

Por sua vez, o Quadro 59 ilustra um cruzamento, a título de exemplo, entre categorias provenientes das perceções dos intervenientes no PP e indicadores de dois padrões, concernentes às práticas implementadas, originando o exemplo de uma evidência que é transversal a ambos.

Quadro 59

Cruzamento entre categorias do estudo e indicadores do TC Standards

Categoria	Indicador	Evidência da implementação (e.g.)
Acesso Académico		
Participação na UC TEC	<i>Existem Unidades Curriculares universitárias que são frequentadas por estudantes sem e com DID.</i>	“ter esta experiência com isto tudo, com ART2, com todas as outras que tive, também como ART, ART3, e também como TEC” (EP1)
Desafios	<i>O programa aborda desafios face à participação nas UC.</i>	“foi um desafio, i.e., o ponto de partida do grupo em si, i.e., este grupo tinha elementos, era um grupo heterogéneo. Acho isso também um elemento interessante porque as estudantes regulares estão no terceiro ano com um percurso universitário e a EP1, no fundo, caiu ali de paraquedas, numa experiência sem esse percurso” (D2_TEC)
Autodeterminação		
Participação na componente Vida Independente	<i>Um processo orientado para os estudantes (e.g., PCP) é utilizado para desenvolver e monitorizar os seus objetivos.</i>	“a inserção nesta disciplina ou noutra foi em função dos interesses” (E2_ART)
Participação na UC TEC	<i>São proporcionadas oportunidades para praticar e melhorar as capacidades de autodeterminação.</i>	“tínhamos todos de dar opinião... se não tivesse a opinião de todos os membros não era um trabalho de grupo” (EM2_TEC)

Os dois próximos pontos – 7.3. e 7.4 – vão apresentar dados gerados com base neste instrumento da *Think College* que contribuiu para o processo de reflexão sobre o PP.

As referências que não foram planeadas e/ou implementadas encontram-se apontadas nas sugestões de melhoria (apresentadas posteriormente no presente estudo). Uma das sugestões a destacar prende-se com a promoção da tecnologia para o desenvolvimento de competências para uma Vida Independente, através de apoios individualizados, a fim de evitar a criação de UC específicas apenas destinadas a estudantes com DID.

7.3. APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES-PARTICIPANTES POR COMPONENTES DO PROGRAMA PILOTO

Os Estudantes-Participantes foram incentivados e apoiados a se envolverem em diversas atividades das componentes proporcionadas, de acordo com os seus interesses e objetivos.

Algumas atividades foram dinamizadas no âmbito do Programa Piloto como *Danças do Mundo*; outras constituem atividades da IES.

Com recurso ao Diário da Investigadora, a lista a seguir ilustra as atividades em que os Estudantes-Participantes participaram na vida universitária, por componente. Os apoios disponibilizados aos participantes foram incluídos nesta lista.

Quadro 60

Listagem das atividades realizadas pelos Estudantes-Participantes

COMPONENTE	TIPO DE EXPERIÊNCIA / ATIVIDADE	ÁREA / CAMPO CIENTÍFICO	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO	EP
ACADÉMICA CURRICULAR	UC	Tecnologias	3h / semana	1 semestre 18-19	EP1
		Artes	5h / semana	1 semestre 18-19	EP1, EP2
VIDA INDEPENDENTE	Módulo/Micro-módulo de Desenvolvimento	Literacia em Saúde	1h / sessão	10 sessões 18-19	EP1, EP2, EP3, EP4
		Literacia Financeira	1h30m / sessão	5 sessões 18-19	
		Literacia Visual e Comunicação	1h30m / sessão	3 sessões 18-19	
INVESTIGAÇÃO	Módulo	Iniciação à Investigação	2h / quinzena	1 semestre 19-20	EP1, EP2, EP3

COMPONENTE	TIPO DE EXPERIÊNCIA / ATIVIDADE	ÁREA / CAMPO CIENTÍFICO	CARGA HORÁRIA	DURAÇÃO	EP
APOIOS	Tutoria	Apoio nas atividades curriculares, Vida Independente e Vida no <i>Campus</i>	Semanal	1 semestre 18-19	EP1, EP2, EP3, EP4
			Quinzenal	1 semestre 19-20	EP1, EP2, EP3
	Mentoria	Apoio nas atividades curriculares e Vida no <i>Campus</i>	Semanal	1 semestre 18-19	EP1, EP2
	Apoio da IES	Pesquisa e localização de informação nas bibliotecas	3h	1 sessão 18-19	EP1, EP2, EP3, EP4
VIDA NO CAMPUS	Atividade extracurricular	Promoção de Aprendizagem de Inglês	2h / sessão	2 sessões 18-19	EP1, EP2, EP3, EP4
		Workshop de Língua Chinesa. Introdução à língua e à cultura chinesas.	1h	1 sessão 18-19	EP1, EP2, EP3, EP4
		Workshop de Artes Marciais	1h	1 sessão 18-19	EP1, EP2, EP3, EP4
		Danças do Mundo	1h30m	1 sessão 18-19	EP1, EP2, EP3, EP4
		Concerto solidário de Fado	1h	1 sessão 19-20	EP2, EP3
		Participação num projeto ambiental de reflorestação	---	1 semestre 19-20	EP2, EP3
		Co-design do logotipo para um projeto internacional na área da inclusão de pessoas com DID	2h / sessão	7 sessões 19-20	EP1, EP2, EP3
		Apresentação do logotipo à equipa do projeto internacional	1h	1 sessão 19-20	EP1, EP2, EP3
		Visita ao património histórico-cultural de uma empresa local	3h	1 sessão 19-20	EP1, EP2, EP3
		Ensaio e apresentação de uma coreografia no âmbito do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência	1 h / sessão	5 sessões 19-20	EP1, EP2, EP3
		Voluntariado na UPor	1h / semana	1 semestre 19-20	EP3
		Presença num jogo desportivo na IES	3h	1 sessão 19-20	EP2, EP3
		Polybat	1h / quinzena	1 semestre 19-20	EP1, EP2, EP3
Demonstração pública do Polybat na UPor	---	1 sessão 19-20	EP2, EP3		
			---	1 sessão 19-20	EP1, EP2, EP3

Pela leitura do Quadro 60, os dados parecem indicar que, no geral, os Estudantes-Participantes foram muitos participativos nas experiências proporcionadas e nas atividades da IES.

No período de extensão é evidente que houve um aumento da participação em atividades da IES a que parece dever, em parte, pelo interesse contínuo das Estudantes-Participantes em se manterem na UPor e, por outro lado, por uma maior abertura / disponibilização facilitada da mesma, porventura pela sensibilização efetuada nesta para a inclusão de pessoas com DID.

Quanto à componente académica, constata-se que a EP1 e a EP2 foram as que participaram nas aulas das UC TEC e ART.

No que concerne às experiências proporcionadas na componente Vida Independente, em primeiro ao nível específico e, depois, ao nível inclusivo, todos os Estudantes-Participantes foram participativos.

Relativamente à componente Vida no *Campus*, o participante EP4 foi o que apresentou uma menor frequência quanto à participação em atividades extracurriculares. Os Estudantes-Participantes também foram incentivados e apoiados a participar em eventos à noite e aos fins-de-semana como um concerto solidário num dia da semana à noite e a presença num evento desportivo num sábado, ambos na UPor (DI_ct_out19).

Os Serviços de Apoio A da UPor dinamizaram uma sessão sobre a pesquisa e localização de livros no catálogo das suas suas bibliotecas (DI_ct_mai19).

Os Serviços de Apoio B colaboraram no sentido de operacionalizar a atividade física e o voluntariado (DI_ct_set19).

Os Estudantes-Participantes tiveram acesso às instalações e serviços da UPor segundo os seus interesses na ocupação do seu tempo livre e/ou necessidades face ao seu Plano Individual. O Quadro 61 lista as instalações e os serviços da UPor acedidos pelos Estudantes-Participantes.

Quadro 61

Lista de instalações e serviços acedidos pelos Estudantes-Participantes

Instalações	Leituras e trabalhos	Bibliotecas
	Trabalhos individuais e de grupo	Salas da UPor
	Eventos	Espaços da UPor
	Alimentação	Refeitório
		Bares das Unidades Orgânicas
	Atividade física e lazer	Pavilhão desportivo
Serviços		Espaços de lazer interiores
		Espaços de lazer exteriores
	Saúde	
	Apoio ao estudante	Apoio A Apoio B

As instalações utilizadas pelos Estudantes-Participantes foram variadas como bares das Unidades Orgânicas, refeitório, biblioteca, espaços de lazer interiores e exteriores da UPor, pavilhão desportivo, salas de estudo/trabalho. Os serviços da UPor em que houve a necessidade de aceder foram ao nível da saúde e de apoio. O EP4 desequilibrou-se durante um percurso ocorrido numas escadas e queixou-se de uma dor no pé e, por isso recorreu aos Serviços da área de Saúde da UPor (DI_ct_mai19).

7.4. PROCESSO REFLEXIVO INTERMÉDIO GERAL EM ALINHAMENTO COM O REDESENHO DO PLANO DO PROGRAMA PILOTO

A apresentação dos dados provenientes da reflexão geral intermédia moldou-se a partir dos registos provenientes da escala de implementação *TC Standards* (Grigal et al., 2012c), inserida no anexo 2, dos registos oriundos do Diário da Investigadora, incluindo os *feedbacks* que a Investigadora-doutoranda foi recebendo dos intervenientes na implementação do PP. Nos próximos pontos abordam-se itens da escala de implementação e o alinhamento deste processo com o redesenho do Plano do PP, com as alterações introduzidas.

Posteriormente, será apresentada a reflexão final que se trata de uma apresentação dos dados aprofundada efetuada através das perceções dos intervenientes, em articulação com os registos efetuados pela Investigadora-Doutoranda.

7.4.1. REFLEXÃO INTERMÉDIA SOBRE O PROCESSO DESENVOLVIDO NOS MICROCICLOS EM TORNO DO DESENHO DO PROGRAMA PILOTO

Os próximos pontos apresentam a reflexão efetuada com base nos três pilares já supracitados das práticas referenciadas por Grigal et al., (2012c) – *Acesso académico, Autodeterminação e Vida no Campus*, onde se indicam as alterações introduzidas nas versões do plano, originando os seus (re)desenhos.

As alterações introduzidas encontram-se já descritas, de um modo geral, nestes pontos que se seguem, no entanto, são resultantes dos dados gerados quer da reflexão intermédia, quer da Reflexão Final.

7.4.1.1. Do primeiro ao segundo microciclo: a reflexão gerada

Todos os Estudantes-Participantes estiveram envolvidos no primeiro microciclo que terminou a 7 de junho de 2019.

Acesso acadêmico

As Unidades Curriculares foram selecionadas a partir dos seus interesses e objetivos, a fim de ter relevância nas suas vidas. A EP1 e a EP2 escolheram as Unidades Curriculares após uma reunião com recurso ao PCP, através de uma entrevista. Ambas fizeram questão de a respetiva mãe estar presente na reunião (DI_ct_jan19; DI_ct_fev19).

Foi proposto, em primeiro, à EP1 e, posteriormente, à EP2 e às respetivas famílias a sugestão em relação a uma candidatura às UC isoladas da IES, mas tanto elas como as suas mães não mostraram interesse num potencial certificado, mas sim na sua participação, a título experimental, preferencialmente sem custos acrescidos. Assim, optaram por participar em UC que faziam parte da oferta educativa ao nível de cursos de licenciatura, juntamente com estudantes da IES, mas sem obtenção de créditos (DI_ct_jan19).

O apoio de colegas, designadamente das estudantes mentoras à EP1 e à EP2, esteve associado à participação nas Unidades Curriculares. Estas estudantes pertenciam às respetivas Unidades Curriculares selecionadas pelas Estudantes-Participantes. Além destas Unidades Curriculares, tanto a EP1 e a EP2, como a EP3 e o EP4 escolheram participar em módulos / micro-módulos específicos que foram concebidos apenas para eles no 1º microciclo.

Ofereceu-se uma pasta de arquivo com o logotipo da UPor a cada Estudante-Participante do Programa Piloto. Observou-se que, além de serem responsáveis ao trazerem sempre a pasta e, assim, arquivarem os materiais disponibilizados pelo corpo docente e pela Investigadora-doutoranda (tutora e coordenadora do PP), levou a parecer que também se sentia um determinado orgulho por andarem com estes materiais que identificavam a respetiva IES (DI_ct_mar19).

Somente o EP4 teve a necessidade de utilizar os transportes públicos, portanto foi o único que recebeu apoio da tutora na UPor para este efeito (e.g., DI_ct_mar19).

Deu-se a conhecer aos Estudantes-Participantes algumas oportunidades de aprendizagem de adultos, nas áreas das Línguas (área de interesse revelada pelos EP) através da apresentação da informação alusiva a cursos livres, nas páginas da internet (também partilhadas com as famílias), além de serem dinamizadas três sessões – Inglês, Língua Chinesa e Artes Marciais – (DI_ct_mai19), tanto para eles como aos estudantes sem DID (convidaram-se os estudantes das duas Unidades Curriculares em que a EP1 e a EP2

participavam). Embora alguns desses estudantes tivessem mostrado interesse em participar, acabou por haver incompatibilidades no que respeita a horários (DI_ct_abr19).

O *feedback* dado pelos Estudantes-Participantes quanto à participação nos MD específicos estava a ser positivo, no entanto percebeu-se que a EP3 e o EP4 mostravam-se sempre muito interessados em escutar a EP1 e a EP2 sobre as experiências que elas vivenciavam nas Unidades Curriculares, como a realização de trabalhos e a convivência regular com estudantes universitários (DI_ct_abr19; DI_ct_mai19). De acordo com a EP1 e a EP2 estas experiências estavam a ser muito gratificantes e positivas. A EP1 afirmava, várias vezes, que estava a viver uma experiência idêntica à da sua irmã, pois esta encontrava-se a estudar numa universidade, apesar de ser mais nova que a EP1 (DI_ct_abr19).

A EP1 e a EP2 contaram experiências das Unidades Curriculares à EP3. Ela mostrou-se entusiasmada por elas realizarem trabalhos e conviverem com estudantes da IES, revelando interesse em realizar, também, atividades com esses estudantes.

Foi frequente as EP1 e EP2 relatarem aos EP3 e EP4 experiências vivenciadas com estudantes universitários, no âmbito das Unidades Curriculares (DI_ct_mai19).

Alteração introduzida - substituição de um módulo específico por um módulo inclusivo: 1º redesenho do plano

Quanto ao primeiro redesenho, ao nível da componente Vida Independente, uma vez que, cada vez mais, os Estudantes-Participantes revelavam interesse em estar com os estudantes da UPor, por conseguinte avançou-se com a substituição do módulo com a designação de “Matemática, Arte e Cultura” que estava planeado ser implementado no mês de julho. Planeava-se que este módulo seria específico, i.e., projetado unicamente para os Estudantes-Participantes e seria lecionado por duas docentes – a Investigadora-doutoranda responsável pelo presente estudo e uma docente recém-doutorada na área da Literacia Visual para estudantes com DID, a título de convite. No entanto, quando se procedeu a uma reflexão sobre as perceções escutadas ao longo do percurso do 1º microciclo, os Estudantes-Participantes revelaram, sempre, muito interesse em participar em atividades, em conjunto, com os estudantes universitários.

Estas informações pareceram indicar que, embora a criação de relações pela EP3 e pelo EP4 (ambos sem participação em UC da IES) e os estudantes universitários possa ocorrer, por estarem no ambiente académico, mas a sua concretização foi dependendo, em larga medida, de iniciativas estruturadas (mencionadas na componente Vida social / Vida no *Campus*), em vez de ocorrer de um modo espontâneo. Esta constatação sugere que o

facto de estarem no mesmo local que os estudantes universitários não significa que vá ocorrer, efetivamente, a inclusão destas pessoas e a criação de relações.

Com base na reflexão sobre os *feedbacks* recebidos dos Estudantes-Participantes e considerando o princípio de que as pessoas com DID devem ser incluídas o máximo possível com os devidos apoios, decidiu-se avançar com alterações no Plano, e substituir o terceiro módulo específico pelo primeiro módulo inclusivo, i.e., para pessoas com e sem DID. Assim, prosseguiu-se para o primeiro redesenho do plano. Daí que, procedeu-se à marcação de uma reunião com a docente convidada a fim de se reestruturar a planificação do módulo para tornar este inclusivo e acessível aos Estudantes-Participantes e aos estudantes universitários.

Além disso, pretendeu-se que este módulo fosse ao encontro de interesses comuns na área da Literacia Visual e Comunicação dos participantes com e sem DID. Assim, tanto os Estudantes-Participantes como as mentoras da UC TEC e da UC ART foram auscultadas para a participação neste módulo. Por conseguinte, identificou-se um interesse comum entre os Estudantes-Participantes e as estudantes quanto a esta área, a saber: *comunicar e falar em público*.

Portanto, solicitou-se à docente convidada para criar/ redesenhar um micro-módulo na área de Literacia Visual e Comunicação que proporcionasse um ambiente de aprendizagem, na componente Vida Independente, para todos os participantes, tanto para os Estudantes-Participantes como para as estudantes da UPor com base no interesse comum identificado.

Vida no Campus

Durante o estudo Inclua, os Estudantes-Participantes tiveram acesso à internet da UPor e utilizaram tecnologias para a comunicação entre eles, com os estudantes universitários e com a Investigadora-doutoranda no papel de coordenadora e tutora, incluindo e-mail, mensagens de texto, *Facebook*, entre outros. Neste âmbito, vários grupos foram criados no *WhatsApp* e *Messenger*.

Foi-se percebendo, ao longo do tempo, que a EP1 e a EP2 eram as únicas a conviver com os estudantes da UPor. Apontou-se como possível razão a sua participação no PP, isto porque como os EP3 e EP4 não participavam nas Unidades Curriculares, era mais difícil desenvolver relações com os estudantes da UPor.

Apesar de se ter feito contactos com a associação dos estudantes, notou-se que não emergiam espontaneamente oportunidades de participação em atividades extracurriculares. Assim, constatou-se que as experiências extracurriculares no *campus*

podem realmente ser dificultadas no início de um programa. Então, sentiu-se a necessidade de proceder ao desenvolvimento de atividades extracurriculares destinadas tanto aos Estudantes-Participantes como aos estudantes universitários destas Unidades Curriculares, os quais foram convidados a participar. Apenas estes foram convidados devido à limitação de tempo e de recursos.

Portanto, planeou-se e promoveu-se várias atividades em maio de 2019, no âmbito do PP. Houve dificuldades em gerir os horários disponíveis dos estudantes universitários, o que levou à dinamização de algumas das atividades só com os Estudantes-Participantes, apesar da revelação de interesse de um (ou mais) estudante(s) universitário(s).

Para uma das atividades, ainda conseguiu-se obter a alteração da data para ter a participação de estudantes da UPor. Assim, em junho de 2019, operacionalizou-se, uma atividade designada “Danças do Mundo” aberta aos estudantes das Unidades Curriculares envolvidas. Aceitaram o convite duas estudantes da UC TEC e um estudante da UC ART para a participação nesta atividade dinamizada por uma professora de Dança convidada para o efeito. Quando a atividade finalizou, solicitou-se a partilha do *feedback* sobre a atividade que envolveu pessoas com e sem DID, à respetiva professora. Na sua perceção, a atividade “correu muito bem” referindo que “o sorriso na cara mostrou que realmente eles estavam a gostar e que estavam interessados”, acrescentando que “foi visível em tanto os estudantes” (DI_ct_jun2019) como nos Estudantes-Participantes. A mesma professora mencionou que os estudantes universitários “ajudaram bastante os outros, bastante no sentido de, também não foi preciso estar com nada de especial, mas apoiaram nas limitações” e, por conseguinte, “acho que ajudou porque assim pelo menos não tinha que estar só eu preocupada em ver se estava tudo a funcionar direito e os outros também acabaram por ajudar” (DI_ct_jun2019). Este dado parece sugerir a importância do apoio de colegas, tanto para os Estudantes-Participantes, como para o corpo docente quanto ao auxílio no processo de gestão da dinâmica da aula a fim de se promover um ambiente de aprendizagem acessível a todos.

Por fim, a reflexão intermédia em relação ao primeiro microciclo parece relevar a importância da integração das Unidades Curriculares de cursos da IES na versão final do plano do Programa.

7.4.1.2. Do segundo ao terceiro microciclo: a reflexão gerada

O segundo microciclo finalizou-se no dia 31 de julho de 2019. Todos os Estudantes-Participantes estiveram implicados nesta etapa de reflexão.

Acesso acadêmico

Alteração introduzida – implementação do módulo Literacia Visual e Comunicação

No segundo microciclo foi implementado o módulo Literacia Visual e Comunicação. Este módulo foi dinamizado no âmbito do PP e destinado a pessoas com e sem DID. O *feedback* recebido dos participantes e da docente convidada foram muito positivos.

A formação dos responsáveis pela implementação de um programa é um tópico considerado essencial. Portanto, a investigadora-doutoranda pesquisou oportunidades de formação e realizou, durante o processo, uma formação em Desenho Universal de Aprendizagem, visando dar apoio nesta área, se necessário, ao corpo docente.

Alteração introduzida - proposta e planeamento de uma formação transversal na área da investigação: 2º redesenho do plano

Após a recolha de perceções de estudantes universitárias sobre formas de incluir pessoas com DID no ES e a identificação de necessidades relativamente à utilização de tecnologias digitais, procedeu-se à proposta de uma formação na área da investigação, destinada a pessoas com e sem DID.

Autodeterminação

O plano de atividades de cada EP foi desenvolvido com recurso ao PCP, tanto no início do semestre letivo, como no início da extensão de período do PP. As atividades em que os Estudantes-Participantes participaram foram selecionadas pelos próprios com base nos seus interesses e objetivos. O plano foi revisto, conforme necessário perante mudanças refletidas provenientes das preferências dos Estudantes-Participantes.

O alojamento foi um tópico que não foi abordado por não ter sido necessário para os Estudantes-Participantes, pois todos tinham residência relativamente próxima da UPor.

A EP1, apesar de ter participado uma UC na área das tecnologias, não revelou necessidade de formação nesta área. Por sua vez, a EP2 não necessitou da utilização das tecnologias na UC em que participou, logo esta área não foi identificada por ambas como prioritária. No entanto, parece que importa iniciar um processo de identificação deste tipo de necessidades logo no início de um programa, a fim de colmatar eventuais faltas de pré-requisitos nesta área.

As duas participantes do PP – a EP1 e a EP2 - e, ainda, a EP3 que participou apenas em algumas componentes, prosseguiram na extensão de período devido à sua motivação e ao seu interesse, bem como às experiências positivas relatadas, o que parece indicar que

o plano tem conduzido aos resultados desejados pelas próprias. Estas escolhas foram articuladas com as suas famílias

O apoio na organização e gestão do tempo mostrou ser fulcral, daí que importa relevar este tipo de apoio a ser implementado logo no início de um programa. Porém, considerou-se pertinente a disponibilização de recursos em papel ou digital para este fim.

Os papéis e responsabilidades dos Estudantes-Participantes e das famílias foram abordados oralmente no início da sua participação no estudo e, sempre que necessário, ao longo do processo. Algumas famílias demonstraram um sentido elevado de preocupação com os seus filhos. Este é um aspeto que deve ser tomado em atenção no início de um programa, aquando se aborda as responsabilidades da família, a fim de esta preocupação não condicionar a participação no programa.

Vida no *Campus*

Alteração introduzida - proposta e planeamento da expansão da componente Vida no *Campus*: 2º redesenho do plano

Um princípio em que este programa se ancora é que as pessoas com DID devem ser incluídas o máximo possível, com os apoios necessários.

Portanto, ao se envolver participantes com DID no ambiente universitário, só faria sentido que eles fossem incluídos autenticamente no *campus*, com os devidos apoios. Assim, importava a participação dos Estudantes-Participantes em atividades extracurriculares da IES e não em atividades desenvolvidas no âmbito do PP que, por sua vez, são mais limitadas em recursos e interações.

Conforme já descrito, no primeiro microciclo foi difícil gerir as atividades extracurriculares uma vez que eles não tinham o estatuto de estudante universitário, no entanto envidou-se esforços no sentido de uma procura contínua de atividades no *campus* em que fosse possível a sua participação, mesmo sabendo que seria necessário recorrer a constantes solicitações de autorização. Porém, só desta forma pareceu viável a componente Vida no *Campus* e, por conseguinte, se expandir no terceiro microciclo. Então, avançou-se com a proposta e o, conseqüente, planeamento desta expansão.

A reflexão intermédia sobre o segundo microciclo parece sugerir como experiências a integrar na versão final do plano do Programa, (i) atividades com estudantes sem DID (e.g., *workshops*) promovidas pela IES, (ii) apoios individualizados em Literacias e (iii) apoios em atividades na vida diária no *campus*, consoante as necessidades de cada pessoa. Como veremos, de uma forma mais aprofundada, na Reflexão Final, há evidências como “eles

podem ter sessões mais individualizadas para os capacitar também” (D_LF) e “notei-os, às vezes, no bar a fazer contas” (D_LF) que reforçam estes dois últimos apoios supracitados.

7.4.1.3. Terceiro microciclo: reflexão gerada

O PP teve uma extensão de período e assim foi expandido ao terceiro microciclo em resposta à necessidade de oferecer aos Estudantes-Participantes mais oportunidades de participação na vida universitária. As EP1, EP2 e EP3 foram as participantes desta etapa compreendida entre 16 de setembro e 20 de dezembro de 2019.

Acesso Académico

Alteração introduzida – implementação do módulo *Iniciação à Investigação*

No terceiro microciclo foi implementada uma formação com a designação *Iniciação à Investigação*, visando o desenvolvimento de competências transversais, com recurso às tecnologias digitais.

Vida no Campus

Após contactos com serviços da UPor e respetivos consentimentos, tornou-se viável a participação das Estudantes-Participantes em várias atividades extracurriculares no *campus*, de acordo com os seus interesses e preferências, tais como voluntariado, eventos desportivos, eventos solidários, projetos, atividade física, entre outras. A participação nestas atividades foi gradualmente aumentando ao longo deste microciclo. Deste modo, as atividades baseadas no PP já não foram sentidas como necessárias, pelo contrário, quanto mais as Estudantes-Participantes participavam, mais interessadas se mostravam em tomar conhecimento da agenda das próximas atividades.

Reuniu-se vários relatos de interações e convivência entre as Estudantes-Participantes e os estudantes universitários. A título de exemplo, teve-se conhecimento da EP3 combinar idas às compras, fora da UPor, com a estudante universitária a quem ela fazia voluntariado no refeitório, visando o apoio a essa estudante. Da EP2, houve relatos de idas às lojas/café existentes no espaço da UPor, com as estudantes universitárias.

As estudantes que desempenharam o papel de co-investigadoras nesta etapa organizaram, por iniciativa própria, uma festa de aniversário à EP2 na UPor.

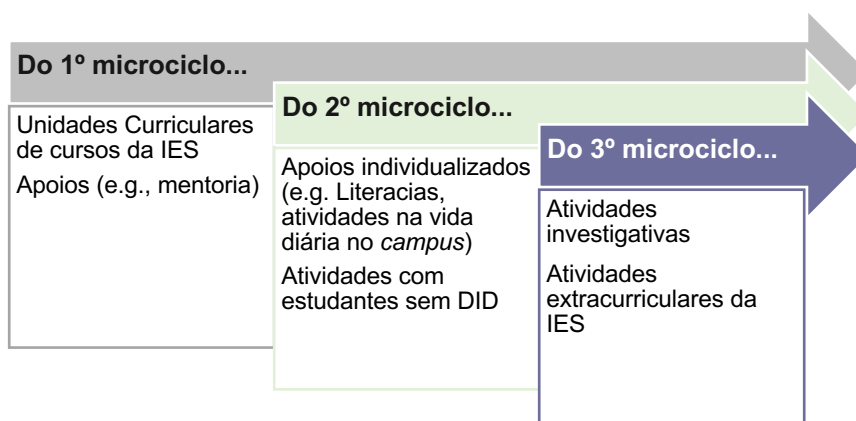
A reflexão intermédia sobre o terceiro microciclo parece sugerir a promoção de experiências facultativas que, ao serem integradas na versão final do plano do PP, poderão complementar a formação académica dos estudantes. As atividades facultativas abarcam

atividades extracurriculares da IES e atividades investigativas como *Iniciação à Investigação*.

Em suma, a Figura 14 ilustra as experiências de cada microciclo que se destacaram para a integração na versão final do Plano do Programa.

Figura 14

Experiências a integrar na versão final do Plano do Programa



Embora a única experiência, de caráter obrigatório, seja a integração de UC da IES no Plano, os apoios individualizados em Literacias e outras atividades na IES como na área da Investigação (e.g., projetos de investigação, entre outras) devem ser incentivadas porque são passíveis de complementar a formação das pessoas com DID em várias áreas.

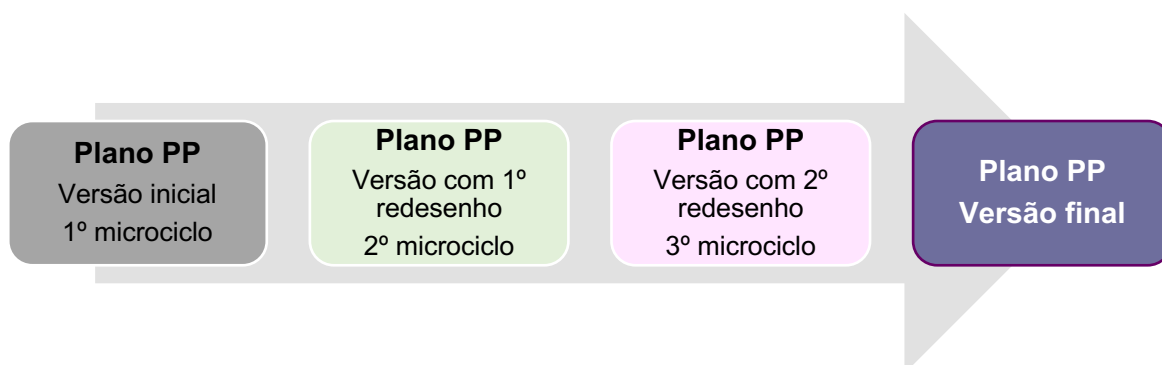
A reflexão sobre a versão final do Plano é remetida para a Reflexão Final que será apresentada adiante.

7.4.2. EVOLUÇÃO DO DESENHO DO PLANO PARA A PARTICIPAÇÃO NA VIDA UNIVERSITÁRIA DO PROGRAMA PILOTO

Pelo exposto nos pontos anteriores, perceb-se que a evolução do desenho do plano dependeu do processo de reflexão efetuado ao longo do percurso. Com a reflexão levada em consideração ao longo dos três microciclos, foram introduzidas alterações no plano, originando as versões de acordo com os dois redesenhos efetuados até se chegar à versão final. A Figura 15 ilustra as versões do plano para a participação na vida universitária.

Figura 15

Versões do Plano para a participação na vida universitária



Conforme supramencionado, as alterações, ilustradas no Quadro 62, introduzidas nas versões do plano, são resultantes dos dados gerados quer da reflexão intermédia (já apresentada), quer da reflexão final (ainda por apresentar).

Quadro 62

Alterações introduzidas nas versões do Plano para a participação na vida universitária

Alteração introduzida	Micro-ciclo	Fonte	Evidência (e.g.)
Substituição do planeamento do módulo específico “Matemática, Arte e Cultura” pelo do módulo inclusivo Literacia Visual e Comunicação	1º	Diário da Investigadora	A EP1 e a EP2 contaram experiências sobre as UC à EP3. Ela mostrou-se entusiasmada por as colegas realizarem trabalhos e conviverem com estudantes da IES, revelando interesse em realizar, também, atividades com esses estudantes (DI_ct_mai19).
		Docente	“eles [EP] precisam de interagir com outros e de resolver e de estarem com outros. Não é estarem numa turma e estarem à parte. Eles precisam de estar a fazer com outros. Os outros ajudam” (D_LF).
Implementação do módulo Literacia Visual e Comunicação	2º	Docente	“estarem com pares é extraordinário para qualquer um deles, para qualquer elemento do grupo” (DE_LVC).
Proposta e planeamento da expansão da	2º	Estudante-Participante	“eu gostava de ter [aulas/atividades] com os outros estudantes” (EP2_29_7_19).

componente Vida no <i>Campus</i>		Família (pai)	“A EP3 gosta, i.e., gostou imenso de vir para cá precisamente por causa deste <i>mix</i> que lhe estava a dizer que vocês têm da parte intelectual e da parte lúdica” (P_EP3).
Proposta e planeamento de uma formação na área da investigação	2º	Estudante Mentora	“fazer entrevistas a professores ou então fazer observação às crianças e acho que podia ser interessante também para eles poderem observar as crianças ou até entrevistar alguém” (EM2_TEC).
Implementação do módulo <i>Iniciação à Investigação</i>	3º	Estudante (Co-investigadora)	“trabalho colaborativo” (Co5).

Após o 1º microciclo ocorreu a primeira alteração introduzida na versão inicial do plano, i.e., substituiu-se o planeamento do módulo específico “Matemática, Arte e Cultura” pelo do módulo inclusivo Literacia Visual e Comunicação, o qual foi implementado no 2º microciclo. Por sua vez, após o 2º microciclo emergiu a proposta e planeamento de uma formação na área da investigação, a qual foi implementada no 3º microciclo. Ainda surgiu, no 2º microciclo, a proposta e planeamento da expansão da componente *Vida no Campus*, designadamente em atividades extracurriculares da IES. Após esforços envidados, conseguiu-se seguir com esta dimensão, ao lado de estudantes universitários.

No Quadro 63 antecipa-se alguns dados referentes à versão final do plano, porém serão alvo de aprofundamento em pontos posteriores do presente estudo referentes à Reflexão Final. Assim, este quadro apresenta a evolução do desenho do plano, expondo os dois (re)desenhos que o plano sofreu até à sua versão final, bem como um panorama das experiências realizadas, por componente.

Quadro 63

Evolução do (re)desenho do Plano para a participação na vida universitária e respetiva descrição das alterações traduzidas

Componente	PP Versão inicial 1º microciclo - início da experiência: fevereiro 2019 março/abril 2019 maio/junho 2019			PP 1º Redesenho 2º microciclo -início da experiência: junho 2019	PP 2º Redesenho 3º microciclo - início da experiência: setembro/outubro 2019	PP Versão final
Académico	UC IES					UC da IES (caráter obrigatório) Apoios
Vida Independente	MD Literacia em Saúde Específico PP			Reflexão Intermédia I	Reflexão Intermédia II	Reflexão Final
	MD Literacia Financeira Específico PP		MD <i>não implementado</i> Matemática, Arte e Cultura Específico PP			
Investigação				MD Literacia Visual e Comunicação Inclusivo PP	Módulo Iniciação à Investigação Inclusivo PP	Outras atividades (e.g., atividades investigativas, ...)
Extra-curricular	Atividades Extracurriculares IES / PP			Atividades extracurriculares IES	Atividades extracurriculares IES	Atividades extracurriculares Apoios
Profissional						Estágios / Projetos Apoios

7.5. CURRÍCULO DO PROGRAMA PILOTO PELA LENTE DO MODELO DE PADRÕES DE ACREDITAÇÃO PARA PROGRAMAS DO ENSINO SUPERIOR

Neste ponto apresenta-se a contextualização da seleção do Modelo de Padrões de Acreditação para Programa do ensino Superior, a sua tradução e a implementação dos padrões concernentes ao *Currículo*, tendo em consideração a verificação dos níveis de implementação face ao programa Piloto.

7.5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA SELEÇÃO DO MODELO DE PADRÕES DE ACREDITAÇÃO

Após a pesquisa efetuada, na Fase I, sobre recursos existentes na *Think College relacionados com este tópico*, procedeu-se à seleção do instrumento *Model Accreditation Program Standards for Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability* (The National Coordinating Center Accreditation Workgroup, 2020) com o propósito deste documento contribuir para a configuração de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID.

Os Padrões do Modelo de Acreditação de programas foram desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho de Acreditação do Centro Nacional de Coordenação (*National Coordinating Center, NCC*), entre 2015 e 2020. O NCC, administrado pelo *Think College do Institute for Community Inclusion*, Universidade de Massachusetts, Boston, está encarregue de disponibilizar assistência técnica, coordenação, e avaliação de programas de demonstração.

A escolha deste documento deveu-se às razões apontadas seguidamente.

a) Principais destinatários do instrumento

O instrumento destina-se, principalmente, a programas educativos, ao nível do ES, acessíveis a pessoas com DID. Portanto, o foco do presente estudo enquadra-se no perfil do documento.

b) Percorso de desenvolvimento do instrumento referenciado na literatura

O percurso do desenvolvimento deste instrumento encontra-se descrito por The National Coordinating Center Accreditation Workgroup (2020). Este grupo de autores referiu que o NCC foi convocado para desenvolver e recomendar padrões e componentes de programas educativos, ao nível do ES, acessíveis a pessoas com DID. Por conseguinte, constituiu um Grupo de Trabalho para a Acreditação que, por sua vez, conduziu um teste de campo destes padrões, recolhendo contributos significativos. Mais recentemente, este processo

também foi descrito por The Think College National Coordinating Center Accreditation (2021).

Como o instrumento já foi testado cientificamente, por conseguinte, leva ao aumento do nível de credibilidade do instrumento em causa.

c) Finalidades do instrumento

Atendendo a que se pretendia verificar os níveis de implementação quanto à estrutura curricular da versão do Programa Piloto para gerar a proposta da estrutura curricular, logo considerou-se que faria sentido o uso deste instrumento (The National Coordinating Center Accreditation Workgroup (2020).

Os padrões deste instrumento facultam diretrizes para as IES sobre como (i) desenvolver e melhorar programas; (ii) validar os programas no contexto das IES; e (iii) dar aos estudantes e suas famílias uma garantia de qualidade (The Think College National Coordinating Center Accreditation, 2021).

A conjugação das razões apontadas acima levou à seleção deste instrumento.

7.5.2. TRADUÇÃO DO MODELO DE PADRÕES DE ACREDITAÇÃO PARA PROGRAMAS DO ENSINO SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Após a seleção do instrumento *Model Accreditation Program Standards for Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability* (The National Coordinating Center Accreditation Workgroup, 2020), estabeleceu-se contacto, através de email, com uma das investigadoras seniores (*Senior Research Fellow*) da *Think College* - Meg Grigal - que pertence ao Grupo de Trabalho, a fim da solicitação e obtenção de autorização da tradução e utilização deste instrumento. No email apresentou-se uma descrição geral do presente estudo e as principais finalidades da aplicação deste instrumento. Entretanto, Meg Grigal autorizou a tradução do instrumento e solicitou o envio da Versão portuguesa após a conclusão do processo de tradução.

Assim, a versão original do instrumento *Model Accreditation Program Standards for Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability* (The National Coordinating Center Accreditation Workgroup, 2020) foi traduzida, obtendo a sua Versão portuguesa (Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação, 2020).

A Investigadora-doutoranda compôs e coordenou um Grupo de Tradução constituído por: (i) a própria; (ii) uma Orientadora Científica; e (iii) duas pessoas externas ao presente

estudo, a título de colaboração, uma com formação em tradução e outra pessoa com dupla nacionalidade (dos EUA e portuguesa).

Para a tradução do instrumento em causa, adotou-se procedimentos de um processo designado *Back-translation* (Tyupa, 2011, p. 36), em que o percurso seguido para a tradução do instrumento foi:

Tradução direta > recomposição das versões > *back-translation* > recomposição das versões > revisão > versão final.

Como alguns termos usados no instrumento não eram comuns às designações portuguesas presentes neste estudo, a fim de um consenso, a Investigadora-doutoranda partilhou com o Grupo de Tradução os termos a utilizar na versão portuguesa, a saber:

- *Intellectual Disability* - Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais;
- *Course / Coursework* - Unidade Curricular;
- *Person-centered planning* - Planeamento Centrado na Pessoa (PCP);
- *Universal Design for Learning (UDL)* - Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Houve designações do idioma original que se mantiveram na Versão portuguesa ou foram colocadas entre parêntesis como *Comprehensive Transition and Postsecondary Program*.

Com base nas indicações referenciadas por Tyupa (2011) e Pinto (2014), descreve-se, seguidamente, as etapas adotadas no processo de tradução do instrumento.

Etapa 1 - Tradução direta

Tradução direta do instrumento por duas pessoas independentes, i.e., por a Investigadora-doutoranda e a pessoa externa com formação na área da tradução, a fim de reduzir a probabilidade de erros e de interpretações divergentes dos padrões.

Etapa 2 - Recomposição das versões

Recomposição das duas versões obtidas da tradução direta, em que estas foram comparadas e mescladas noutra versão pela Investigadora-doutoranda.

Etapa 3 - *Back-translation*

Tradução da versão para o idioma original efetuada pela pessoa externa com dupla nacionalidade.

De acordo com Pinto (2014), a *back-translation* contribui para aumentar a qualidade da versão final. A mesma autora realçou que se a pessoa que efetuar esta etapa for fluente nos idiomas em causa, assim, o processo apresentará uma melhor qualidade.

Etapa 4 - Recomposição das versões

Recomposição das versões, pela Investigadora-doutoranda, com base na comparação entre estas e com o instrumento original. Foram introduzidas algumas alterações para a melhoria da versão.

Etapa 5 - Revisão

Revisão da versão por uma Orientadora Científica. Foram propostas algumas alterações.

Apesar de Tyupa (2011) acreditar que a etapa mais crítica seja o processo de revisão, no entanto, a revisora, em causa, é especialista nesta área e detém uma compreensão geral do assunto que está envolvido no processo de tradução do instrumento.

Etapa 6 – Versão final

Obtenção da versão final após a integração das alterações propostas e a sua leitura integral.

Após a finalização do processo de tradução, procedeu-se ao envio da Versão portuguesa do Modelo de Padrões de Acreditação (anexo 4) a Meg Grigal que, por sua vez, conduziu à sua disseminação na página da *Think College*⁶.

Após várias releituras da Versão portuguesa do Modelo de Padrões de Acreditação (Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação, 2020), foi sugerida uma reformulação do texto como proposta da sua pré-adaptação, no sentido de ter sofrido umas alterações, de forma a alinhar-se com o sistema da IES portuguesa, antes de, porventura, poder vir a ser adaptada através da sua aplicação num curso implementado. A Proposta de pré-adaptação da Versão portuguesa do Modelo de Padrões de Acreditação encontra-se exposta no anexo 5.

7.5.3. PADRÕES DO CURRÍCULO: VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE IMPLEMENTAÇÃO QUANTO AO PROGRAMA PILOTO

Uma vez que um dos propósitos do presente estudo consistiu em configurar a estrutura curricular para um programa educativo, ao nível do ES, acessível a estudantes com DID, de entre os padrões do Modelo de Padrões de Acreditação (Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação, 2020) considerou-se adotar os Padrões do

⁶ *Model Program Accreditation Standards (Portuguese translation)*.
Think College. Resources.
<https://thinkcollege.net>

Currículo para verificar os níveis de implementação destes Padrões em relação ao Programa Piloto e, ainda, elencar os elementos-chave inerentes.

Por conseguinte, construiu-se uma escala de implementação para o efeito com os respetivos padrões e procedeu-se ao seu preenchimento, com base nas experiências do Programa Piloto já supracitadas, indicando um nível de pontuação para cada padrão e mencionando, após a apresentação do quadro, o tipo de evidência de cada padrão no caso de “Implementado”.

Os níveis de implementação utilizados foram: **0 - Não foi planeado; 1 – Planeou-se, mas não foi implementado; e 2 – Implementado.**

O Quadro 64 ilustra a escala de implementação dos Padrões do Currículo face ao Programa Piloto e o seu respetivo preenchimento.

Quadro 64

Escala de implementação dos Padrões do Currículo

PADRÕES DO CURRÍCULO	ESCALA DE IMPLEMENTAÇÃO			NOTAS
	2	1	0	
1 - Consiste num plano de estudos consistente com a missão do programa.	X			
2- O programa utiliza e documenta uma abordagem de PCP que proporciona ao estudante a escolha de opções no âmbito do programa.	X			
3 - Os estudantes com DID participam em Unidades Curriculares , de várias áreas, existentes na oferta educativa da IES , fazendo parte do plano curricular de cursos de licenciatura ou de outros cursos certificados.	X			
4 - O programa é acessível a estudantes com DID que frequentam fisicamente a IES, com a possibilidade de algum ensino à distância, apenas se for estritamente necessário e aplicável.	X			
5 - O programa inclui experiências em contexto de trabalho, projetos, estágios, aprendizagem baseada no trabalho ou outras atividades de desenvolvimento de competências profissionais necessárias para permitir aos estudantes obter e manter um emprego alinhado com os seus objetivos.			X	Não foi planeado devido à limitação temporal e de recursos, mas é considerado muito relevante.
6 - O programa inclui o envolvimento dos estudantes em atividades sociais/extracurriculares realizadas no <i>campus</i> . O apoio individualizado e/ou as atividades necessárias para melhorar as competências sociais dos estudantes devem constar no plano.	X			
7 - O programa inclui apoio individualizado e/ou outras atividades concebidas para apoiar o desenvolvimento das competências para uma vida independente dos estudantes e deve ser orientado através do PCP.	X			Foi implementado, mas a sua frequência e intensidade poderá ser maior dado que as evidências sugerem a substituição dos módulos em apoios individualizados.

Com base na leitura do Quadro 64, os elementos-chave percebidos para o plano curricular de um programa universitário são:

- Alinhamento do plano de estudos com a missão do programa;
- Plano curricular composto por UC da oferta educativa da IES, em regime presencial;
- Seleção de atividades curriculares e extracurriculares com recurso ao PCP;
- Apoios individualizados (e.g., vida diária no *campus*, Literacias);
- Experiências em contexto de trabalho/Estágios/Projetos.

Constata-se que o único padrão que não foi planeado, nem implementado, no Programa Piloto diz respeito à dimensão profissional. Embora esta dimensão seja considerada muito

relevante, aquando a fase do seu desenho, notou-se que não estavam reunidas as condições necessárias para a implementar devido ao tempo definido para a realização do presente estudo e aos recursos necessários para a implementação deste padrão.

No âmbito da promoção para uma Vida Independente, a Investigadora-doutoranda disponibilizou vários apoios em contextos naturais como o fomento da utilização do dinheiro em serviços da UPor (e.g., DI_mar_19), no entanto a sua frequência e intensidade poderá se elevar visto que as evidências já supracitadas no ponto 7.7. - Perceções face à experiência da participação de pessoas com DID na componente Vida Independente - sugerem a substituição dos módulos por apoios individualizados.

Com base nas orientações necessárias para revisão da versão portuguesa do instrumento Modelo de Padrões de Acreditação (Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação, 2020), preencheu-se o Quadro 65 com evidências relativas a cada padrão.

Quadro 65

Evidências dos Padrões ao nível do Currículo

N.º PADRÃO	EVIDÊNCIAS	LOCALIZAÇÃO
1	Objetivos gerais	Coerência do desenvolvimento do Programa Piloto (Quadro 57)
	Listagem das atividades em que participaram os EP	Listagem das atividades realizadas pelos Estudantes-Participantes (Quadro 60)
	Quadro que ilustra as atividades necessárias para a participação no PP	Estrutura Base do Plano para a participação na vida universitária (Quadro 45)
2	Ferramentas utilizada para o PCP	Reunião inicial e PATH (apêndice 22)
3	Citações sobre a participação em UC da oferta educativa da IES e com regime presencial	Perceções quanto à experiência da participação de uma pessoa com DID na Unidade Curricular TEC
		Perceções quanto à experiência da participação de pessoas com DID na UC ART (Ponto 7.6)
4	Listagem das atividades em que participaram os EP	Listagem das atividades realizadas pelos Estudantes-Participantes (Quadro 60)
	Citações sobre a participação em UC da oferta educativa da IES com regime presencial	Perceções quanto à experiência da participação de uma pessoa com DID na Unidade Curricular TEC Perceções quanto à experiência da participação de pessoas com DID na UC ART (Ponto 7.6)
5	O padrão não foi planeado	
6	Listagem das atividades em que participaram os EP	Listagem das atividades realizadas pelos Estudantes-Participantes (Quadro 60)
	Citações sobre a Interação e envolvimento	e.g., Perceções face à experiência da participação de co-investigadoras, com e sem DID, no módulo <i>Iniciação à Investigação</i> (Ponto 7.8)
7	Disponibilização de apoios, em contextos naturais, pela Investigadora-doutoranda como o fomento da utilização do dinheiro em serviços da UPor	Diário da Investigadora (e.g., DI_mar_19)

A leitura do Quadro 65 mostra que não há evidências do padrão 5, pois este não foi planeado, embora seja considerado muito relevante. Daí que se sugere a integração da componente profissional na configuração de um programa educativo, ao nível do ES, acessível a pessoas com DID, a ser definida e apresentada num dos pontos seguintes.

7.6. COMPONENTE ACADÉMICA PARA A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA VIDA UNIVERSITÁRIA: PERCEÇÕES

Com base nas percepções dos intervenientes face à participação nas experiências proporcionadas na Componente Académica (dimensão curricular), i.e., a componente-chave do Programa Piloto, apresentam-se e interpretam-se os dados do estudo seguidamente. Esta componente abrangeu a participação de duas participantes – EP1 e EP2 - nas Unidades Curriculares de cursos de licenciatura da UPor, em articulação com um sistema de apoios desenvolvido para o efeito.

7.6.1. PERCEÇÕES QUANTO À EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE UMA PESSOA COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA UNIDADE CURRICULAR TEC

Neste ponto segue-se com a apresentação e interpretação dos dados concernentes às percepções de duas docentes, cinco estudantes da UC (três mentoras e dois estudantes da turma), e da Estudante-Participante 1 sobre a experiência da sua participação na Unidade Curricular TEC, no âmbito do Programa Piloto.

7.6.1.1. Participação da EP1 na Unidade Curricular TEC: percepções

A categoria *Participação* foi composta por subcategorias que seguem uma linha referencial baseada em Ainscow et al. (2006), conforme já supracitado no presente estudo. Além das subcategorias *aceitação*, *pertença*, *integração*, *interação*, *envolvimento geral*, *envolvimento no processo de tomada de decisões* e *colaboração* já delineadas e com evidências, ainda emergiu a subcategoria *participação em atividades curriculares*, conforme apresentado seguidamente.

Aceitação

Aceitação pelos estudantes da turma

Na primeira hora da segunda aula da UC TEC (por opção do corpo docente porque a primeira aula foi reservada para explicar primeiramente à turma sobre a colaboração no presente estudo), a Investigadora-doutoranda dirigiu-se à sala de aula, apresentou o estudo, e questionou se haveria alguém / algum grupo interessado e disponível em aceitar os Estudantes-Participantes, como também em desempenhar o papel de estudantes mentores.

Apesar da maior preocupação da docente D1_TEC ser a aceitação da EP1 pelos estudantes da UC, conforme já mencionado anteriormente, tal não veio a acontecer, pois

segundo o relato da mesma docente «o que viemos a ver foi exatamente o contrário, os grupos logo: “eu quero ficar”». E, portanto, “a aceitação dos outros... correu muito bem” (D1_TEC).

Aceitação por iniciativa própria

Conforme relatou a estudante EM3_TEC “nós a recebemos de braços abertos e espero que ela tenha sentido dessa forma”. Esta aceitação ocorreu por iniciativa própria conforme sugerem os testemunhos de dois intervenientes e da EP1. Uma das docentes evidenciou a importância deste tipo de aceitação declarando: “o grupo que aceitou foi o grupo que quis, i.e. muito importante” (D1_TEC). Uma das estudantes mentoras declarou que: “a minha vontade foi logo trazer um jovem desses para o meu grupo” (EM1_TEC). O que se confirma com a narrativa da EP1, pois disse que: “a própria EM1_TEC é que falou comigo. Nós acabámos por entrar num trabalho”, acrescentando, ainda que, “entretanto, eu me juntei a elas para falarmos de crianças” (EP1_10_09_19).

Pertença

Sentimento de pertença

Constata-se nas narrativas algumas evidências relativas ao sentimento de pertença. Uma das docentes percebeu a manifestação da EP1 no sentido de “sentir-se em casa” (D1_TEC). Em resposta à questão se houve um sentido de pertença, uma estudante respondeu: “acho que sim, acho que sim” (E1_TEC).

Integração

Integração no início do semestre

Quanto à integração no início do semestre, uma das estudantes mentoras considerou que “a EP1 foi uma jovem que se integrou logo muito bem” (EM1_TEC). Em contrapartida, na percepção de outra das estudantes mentoras “inicialmente foi um bocado difícil a integração dela, mas depois vimos que ela era muito faladora”, o que levou a mudar de opinião e a achar que “foi muito fácil a integração” (EM2_TEC).

Integração na turma e no grupo

Face à integração da EP1 na UC, a D1_TEC considera que “ela esteve sempre integrada, quer na turma, quer no grupo”. Tanto que a mesma docente refere que “isso prova-se, se quisermos um indicador, o meu indicador disso, foi o trabalho desenvolvido e as apresentações”. O que a leva a concluir que a EP1 esteve “completamente integrada”, visto que “ela fez igual aos outros colegas perfeitamente integrados” (D1_TEC). Nesta linha de

ideias, o testemunho da outra docente da UC também revela a integração da EP1 uma vez que “não havia diferenças, nós nem, praticamente, notamos que estava ali uma pessoa, um membro externo digamos assim, perfeitamente integrado”, conforme relatou D2_TEC. A mesma docente salientou no seu relato que esta integração é justificada pelo “próprio objetivo e a estratégia da disciplina em si, que é muito por trabalho de projeto, trabalho colaborativo, desenvolver capacidades transversais, competências transversais e também de conteúdo relacionadas com a disciplina em si” o que, na sua percepção levou a “que houvesse essa boa integração no grupo” (D2_TEC).

O depoimento de uma estudante mentora corrobora as afirmações anteriores, considerando-se que “acho que ela se adaptou muito bem” (EM1_TEC). Uma afirmação que está em consonância com a de outro estudante que aborda a integração da EP1 nos seguintes termos: ela realmente ficou incluída no grupo dela, não que não ficasse na turma” (E2_TEC), exemplificando que “numa delas [apresentação] gostei da parte em que ela fez os piolhos para as colegas e aí foi... quando eu notei que ela estava a ser integrada mesmo e que ela ia chegar até ao fim” (E2_TEC). O mesmo estudante argumentou que a EP1 “estava confortável com o que estava a fazer”.

Interação

Natureza da Interação no início do semestre

As três estudantes mentoras abordaram a interação que ocorreu nas primeiras aulas, em que a EM1_TEC afirmou que “no início achei que ela era um bocadinho mais reservada, mais tímida”. A consonância é evidente num outro testemunho, através do qual a mentora EM2_TEC afirma que “no início foi difícil, mas, mas com o desenrolar da conversa”, prosseguindo o seu discurso dizendo que “então foi muito mais fácil a interação com ela”. A mesma estudante reconhece que “ela [EP1] estava muito nervosa e nós também estávamos muito nervosas porque não sabíamos como é que havíamos de agir perante aqueles jovens” (EM2_TEC). Este depoimento sugere que não era só a EP1 que estava nervoso e talvez pouco à vontade, o mesmo sucedeu com as mentoras.

Outra mentora menciona que “no início era muito calma, tranquila” (EM3_TEC), justificando que “se calhar tinha medo de falar porque nós podíamos repreender”. Esta suposição pode ser mais comum do que parece, pois também no artigo de Tuffrey-Wijne et al. (2020), um formando com dificuldades de aprendizagem confessou se ter questionado se as pessoas o iam julgar. Este trabalho abordou o estado de nervosismo dos formandos, em primeira pessoa, tratando-se de um trabalho inovador por ser também da coautoria de pessoas com dificuldades de aprendizagem que frequentaram um curso

de formação na universidade. O mesmo também se evidencia congruente quanto ao tópico do estado de nervosismo observado na EP1, uma vez que estes formandos como também não tiveram acesso ao ES, relataram que a maioria estava muito nervosa quando iniciou o curso. Daí que este grupo compartilhou algumas dicas dirigidas ao corpo docente como sugestão para ajudar futuros formandos a ficarem menos nervosos, as quais, porventura, poderão se aplicar a estudantes, com DID que frequentam UC da IES. Neste âmbito, para facilitar a interação inicial, a coordenadora/tutora do programa poderá disponibilizar ao corpo docente indicações como as mencionadas por Tuffrey-Wijne et al. (2020), i.e.:

- (i) recorrer a uma dinâmica de “quebra-gelo” no primeiro dia;
- (ii) esclarecer (e.g., com o auxílio de um slide) que não há perguntas erradas ou disparatadas;
- (iii) tranquilizar os estudantes.

Interação entre a EP e os estudantes universitários

Uma das mentoras considerou que a EP1 “se sentiu mais à vontade connosco do que com a turma, e depois não falava tão à vontade como falava connosco para a turma” (EM3_TEC). Este dado parece indicar que, pelo facto de a metodologia desta UC envolver um trabalho em equipa, que facilmente pode tornar-se comum, para qualquer estudante, interagir mais tempo com os colegas do grupo, até por questões relacionadas com a realização do trabalho. Para uma das estudantes da turma “nota-se muito mais que ela está muito à vontade com o grupo dela e que com os outros não conhece tão bem e é normal porque não interagiu connosco” (E1_TEC). Por outro lado, a mesma estudante, testemunhou que esta ocorrência acabou por não suceder apenas com a EP1, pois conforme o seu depoimento:

“muitas vezes estava cada grupo preocupado com a sua apresentação e não podíamos conviver muito entre grupos e, então, eu não tive muito tempo que falei com, não falei muito com a EP1, no entanto, sempre que falei pareceu-me excelente, sempre muito querida” (E1_TEC).

A mesma estudante confessou que “foi muito bom mesmo, gostei muito de estar com a EP1”. Porventura, uma das características pessoais da EP1 que pode ter contribuído para esta interação pode estar relacionada com o facto de que “ela [a EP1] tinha essa veia de tão faladora” (EM2_TEC). Por sua vez, a própria EP1 comentou que “sei que gosto, senti-me bem aqui na universidade e também com as colegas” (EP1), acrescentando, noutro

momento de que “eu convivi com os outros também, com a turma, com as duas turmas do segundo e do terceiro” (EP1_10_09_19).

Interação entre a EP e o corpo docente

Na percepção de uma mentora, “elas [as docentes] ficaram com receio, com um bocadinho de receio, mas depois ambientaram-se” (EM3_TEC). Por outro lado, a narrativa de uma das estudantes da turma revelou que a EP1 “conviveu muito com o grupo, mas não com as professoras e com o resto das colegas como deveria ter sido” (E1_TEC). Este relato leva a entender que, na opinião da estudante, ainda se poderia ter feito algo mais para a promoção da interação na sala de aula, levando em consideração as indicações supracitadas de Tuffrey-Wijne et al. (2020).

Qualidade das relações estabelecidas

Quanto à relação estabelecida com as mentoras, para uma delas “a relação que criámos com a EP1, sem dúvida, com a EP1” (EM2_TEC) foi considerada boa. Quanto ao corpo docente, outra mentora mencionou que, quanto à “professora D1_TEC, acho que estive muito bem com a EP1” (EM1_TEC).

Na opinião da EP1, as relações “foram boas” (EP1_10_09_19), acrescentando no seu discurso que “também gostei das minhas colegas e da professora que foram prestáveis” (DB_EP1_27_2_19).

Uma mentora também abordou a relação da EP1 com a tutora, referindo que “a relação que ela tem com a Marisa é uma relação muito boa” (EM2_TEC).

Utilização de redes sociais

A utilização de redes sociais para a comunicação sobre o trabalho, no âmbito desta UC, foi evidenciada através do discurso da EP1, ao afirmar que: “acabei por falar com a EM3_TEC e a EM2_TEC no *Facebook* para ver qual era o nome que íamos dar ao trabalho” (EP1_10_09_19).

Envolvimento

Revelação de interesse e empenho

Os discursos dos estudantes indicam a capacidade de envolvimento da EP1, bem como mostram a revelação de interesse quanto à sua participação na UC TEC. Uma mentora referiu que a EP1 “tinha vontade de estar ali, tinha vontade de participar” (EM1_TEC), acrescentando que “ela queria também ter o contributo dela no trabalho”.

Um dos estudantes observou que a EP1 simplesmente “estava contente a fazer o que estava a fazer” (E2_TEC).

As mentoras reconheceram o empenho da EP1, como se infere dos seus testemunhos. A título de exemplo, uma das mentoras disse: “notei que ela se entregou muito” (EM1_TEC), além de que “ela estudava muito” e, portanto, “notava-se que ela preparava, trazia a parte dela toda estudadinha”. Outra das mentoras expressou “que ela se mostrou bastante empenhada” e “trabalhadora” (EM3_TEC). A própria EP1 contou que “estou muito empenhada nisso, nos trabalhos” (EP1_eg2), tal era a vontade de ser estudante universitária, pois ela partilhou que “quando cá cheguei, pensei: “bem, vou tratar disto” (EP1). Além do empenho demonstrado nas aulas, a EP1 contou que depois do jantar costuma “estar no computador, a ver os trabalhos que eu tenho aqui na *pen*” (EP1_eg1).

Nível de envolvimento

Uma docente mencionou que a EP1 teve uma “excelente participação” (D1_TEC). O discurso da outra docente foi consonante ao referir “concordo plenamente” (D2_TEC).

Uma das docentes reconheceu “que é importante realçar a exigência perante o trabalho que este grupo tinha de desenvolver: foi exatamente igual à exigência dos outros grupos e a aprendizagem foi exatamente, todos os grupos passaram por isto” (D2_TEC).

Na perceção de uma mentora “também foi muito bom a participação dela e o envolvimento que ela teve mesmo durante todo o trabalho e toda a preparação que foi necessária” (EM2_TEC).

Outra mentora referiu que “ela [EP1] também conseguiu” envolver-se (EM1_TEC), contudo a mesma mentora considerou que constituiu um fator de dispersão “quando ela teve mais Unidades Curriculares” visto que «começou a ficar mais “tenho de fazer, tenho de fazer aquilo”». Por isso, na perceção da mentora a EP1 “não estava tão envolvida ao nível de quando nos juntávamos para fazer os trabalhos porque também estava preocupada porque tinha de Saúde para fazer, tinha outros” (EM1_TEC). Trata-se, na verdade, de um dado relevante, que adquire importância na ponderação da quantidade de UC, por semestre, a constar no plano curricular de um programa acessível a esta população.

Por sua vez, uma estudante da turma referiu que “nota-se mesmo que ela estava envolvida” (E1_TEC). A mesma estudante reforçou o envolvimento da EP1, no seu discurso, ao afirmar “que ela se envolveu imenso na Unidade Curricular. Acho que até se envolveu mais do que outras pessoas que lá estavam sem qualquer deficiência e isso marcou-me imenso” (E1_TEC).

Envolvimento no processo de tomada de decisões

Expressão / solicitação de opiniões

Na percepção da docente D1_TEC, a EP1 expressou as suas opiniões como se infere do testemunho: “o nome, o título do projeto”. Por sua vez, a outra docente reconheceu que as opiniões da EP1 foram levadas em consideração pelo grupo, pois aludiu a que “é importante realçar aqui foi a temática do grupo, escolhida por este grupo, teve em consideração as opiniões da EP1” (D2_TEC). Um conjunto de discursos das estudantes mentoras corroboram a afirmação desta docente: “nós também nunca decidíamos sem lhe perguntar se ela concordava, qual era a opinião dela” (EM1_TEC); “tínhamos todos de dar opinião (...) por exemplo, o título do projeto que também tínhamos todos de dar opinião, a imagem, todos os passos tinham que ter a opinião de todos”, reconhecendo que “se não tivesse a opinião de todos os membros não era um trabalho de grupo” (EM2_TEC); “EP1 concorda com isto?” (EM3_TEC).

Apresentação e discussão de ideias

A apresentação de ideias para o trabalho esteve patente tanto nos discursos de mentoras, como no da EP1. Uma mentora disse que “perguntávamos qualquer coisa e ela dava logo ideias” (EM2_TEC). Outra mentora afirmou que “foi ela também que deu ideias para o nosso logótipo, ela ainda tinha mais ideias, tinha sempre ideias para dar” (EM3_TEC).

A própria EP1, quanto a este tópico, partilhou: “estive com a conversa com a EM3_TEC e falar com a EM2_TEC e com a EM1_TEC, a ver uma maneira de conseguir fazer o trabalho também para o apresentar” (EP1_10_09_19). Nos seus registos, apresentou a seguinte afirmação: “gostei de ter ideias do trabalho e dos piolhos” (DB_EP1_27_3_19).

Ainda neste âmbito, contou que “combinava com a EM3_TEC e com a EM2_TEC, é falar sobre o trabalho” (EP1_eg2). Além de realçar que foi “dando umas dicas para elas verem também o que é que dá com as crianças, os brinquedos, coisas sobre como a criança devia aprender a brincar, como devia aprender a vestir-se” (EP1_eg2).

Concretização de escolhas

As mentoras expressaram nos seus discursos que a EP1 fez escolhas quanto ao trabalho desenvolvido, como se infere na afirmação dada pela EM1_TEC: “foi ela que escolheu a imagem”, além de que “nós integrámos também o que ela pesquisava e o que ela achava que devia estar no trabalho”. A mesma mentora acrescentou ainda que “nós tentávamos sempre não propor nada específico, deixávamos ao critério dela”. O depoimento de outra

mentora foi consonante, ao afirmar que “foi ela que escolheu algumas imagens dos jogos para fazermos na planificação” (EM3_TEC).

Revelação de falta de opinião

Apesar das afirmações supracitadas sobre o envolvimento da EP1 no processo de tomada de decisões quanto ao trabalho de projeto, uma das mentoras chamou a atenção para o facto de ela, por vezes, acabar por “concordar connosco” e daí afirmar que a EP1 “não era muito crítica” (EM1_TEC). Todavia, a mesma mentora reconheceu que “deveríamos ter primeiro pedido a opinião dela e depois dar a nossa, pronto, se calhar aí errámos nós”.

Participação em atividades curriculares

Tomada de iniciativa na realização de tarefas

A tomada de iniciativa da EP1 na realização de tarefas foi evidente nos discursos das mentoras. Uma delas disse que “muitas vezes, nós estávamos a escrever um texto e ela no computador começava a pedir para nós ditarmos para ela também escrever no computador dela” (EM2_TEC). A narrativa de outra mentora corrobora ao afirmar que a EP1 estava «sempre pronta para “olha o que eu procuro?”, «”olha deixa-me escrever este texto que tem a ver com o tema”» (EM3_TEC).

Realização de tarefas

Na perceção de uma das docentes, a EP1 “fez igual aos outros colegas” (D1_TEC), acrescentando no seu discurso, a título de exemplo, o facto de “ela ter feito os piolhos em miniatura”. Neste âmbito, a EP1 também exemplificou ao contar que falava com as colegas “para ver qual era o nome que íamos dar ao trabalho”.

Utilização de tecnologias para a realização de tarefas

A utilização do computador portátil para a realização de tarefas foi incidente em testemunhos tanto das mentoras, como da EP1. Uma das mentoras mencionou que a EP1 “trazia o computador e ela autonomamente começava a pesquisar coisas sobre o tema” (EM2_TEC). Uma afirmação que é corroborada pelo discurso de outra mentora ao explicitar que a EP1 “começava a ver ficheiros e via um interessante e começava a copiar para o Word e nós aproveitávamos essa informação” (EM3_TEC). Por sua vez, a EP1 relatou que “levava sempre o computador para pesquisar umas coisas do trabalho” (EP1_eg2) e começava por “ligar o computador e fazer o que tenho de fazer” (EP1_10_09_19).

Realização de pesquisas

Na percepção das mentoras, a EP1 procedeu à realização de pesquisas no âmbito das tarefas atribuídas em relação ao trabalho de projeto, como se infere nos testemunhos que passamos a citar seguidamente. De acordo com o testemunho de uma mentora, a EP1:

“ela pesquisava, por exemplo houve um jogo que nós no final, até faz parte da nossa planificação, o jogo das diferenças. Foi ela que pesquisou sozinha, foi ela que encontrou. Sim, ela conseguia, pronto, conseguia fazer as pesquisas dela e conseguia participar no trabalho” (EM1_TEC).

O testemunho de outra mentora corrobora a narrativa supracitada, afirmando que a EP1 “pesquisa e faz” (EM3_TEC), acrescentando, ainda, a mesma mentora que a EP1 “gostava de pesquisar as imagens para pormos no *PowerPoint*, gostava de fazer, procurar na Internet o tema que era a Saúde, do seu corpo e ela procurava na Internet” (EM3_TEC). Além das pesquisas efetuadas pela EP1 durante a realização do trabalho em grupo, nos encontros marcados para o efeito, uma mentora, através do seu discurso, evidenciou que a EP1 também fazia um trabalho em casa de pesquisa, mencionando que a EP1 “trazia jogos, e trazia imagens e trazia muitas coisas boas para o nosso trabalho. Nós chegámos a utilizar, por exemplo o jogo das diferenças” (EM2_TEC).

Por sua vez, quanto a este assunto, a EP1 disse: “em TEC o que fazer, procurar sobre o trabalho que nós estamos a desenvolver com crianças” (EP1_10_09_19) e, portanto, na sua percepção, a EP1 partilhou que “eu consegui ver umas coisas na internet sobre as crianças”.

Envolvimento nas apresentações

Quanto ao envolvimento nas apresentações do trabalho nas aulas, que ocorreram ao longo do semestre, uma das docentes mencionou que:

“é importante realçar que todos os grupos tinham esse tal nervosismo de apresentar o trabalho, a comunicação oral, todos, mas uma coisa que eu reparei na EP1, a EP1 apesar desse nervosismo, e não sei se foi através do grupo que fez isso, ela levava os cartões escritos, mas eu acho que isso é de valorizar porque ela levava aquilo que tinha de dizer e sabia quando tinha que dizer, o que tinha que dizer e porque é que dizia aquilo” (D2_TEC).

Na percepção de uma mentora “ir lá para a frente apresentar, para ela foi tudo uma novidade e acho que ela esteve melhor do que nós, ao início, porque ela conseguia” (EM1_TEC). O discurso de outra mentora salientou que “ao nível das apresentações, e assim, safou-se muito bem e mostrou ser a EP1 que é” (EM3_TEC).

Por sua vez, na opinião da EP1 “senti-me ótima, experiência ótima”, no entanto, ela considerou que “da primeira vez como estava assim meia” (EP1_eg2), porventura tímida, receosa, portanto na “primeira vez pensava que não correu bem” (EP1_10_09_19). Os discursos da EP1 sobre “TEC com os trabalhos que já apresentei” (EP1_eg2), no geral, considerou que “correu bem as apresentações” (EP1_10_09_19). A EP1 nos seus registos escreveu que “gostei de apresentar os trabalhos com (o) meu grupo” (DB_EP1_27_3_19), além de ter registado que “a aula que mais gostei foi TEC, porque estivemos a apresentar os trabalhos” (AS_EP1_30_3_19).

É verdade que, conforme se infere do testemunho de uma docente, que a EP1 “na primeira ela estava nervosa igual aos outros” (D1_TEC). Todavia, a mesma docente reconheceu que “o primeiro momento é o primeiro momento, é igual para todos, qualquer pessoa quando vai conhecer outros novos estará mais acanhada, mas rapidamente isso foi ultrapassado” (D1_TEC).

Na percepção de um estudante da turma “ela estava na apresentação e havia lá pessoas que estavam muito mais desconfortáveis na apresentação e nervosas do que a EP1. A EP1 estava a apresentar mesmo” (E2_TEC). Para a EP1, ela estava “bem, senti-me bem, calma, a habituar” (EP1_10_09_19).

Colaboração

Ajuda dada às colegas

A EP1 contou que “também acalmava as colegas que andavam sempre um bocado nervosas, ajudava-as” (EP1_10_09_19). Esta afirmação foi corroborada por duas mentoras como se infere tanto no discurso da EM1_TEC ao mencionar que «no fim ela estava sempre “calma, calma, vai correr bem”», como na narrativa da EM3_TEC ao contar que “era ela que nos acalmava naquelas situações”, em particular, antes das apresentações orais do trabalho nas aulas.

Trabalho colaborativo

Os testemunhos das mentoras evidenciam que houve, realmente, um trabalho colaborativo dentro e fora da sala de aula entre os elementos do grupo da EP1. Pois, além de admitirem “toda a ajuda que ela nos deu” conforme relatou a mentora EM2_TEC, ainda salienta que

não foi um trabalho efetuado separadamente. Pelo contrário, na percepção da mesma mentora “nos dias de trabalho autónomo, nós juntávamo-nos” (EM2_TEC), acrescentando que “o facto de fazermos sempre um trabalho todos juntos, quando trabalhávamos, estávamos todas” (EM2_TEC), parece ter levado a uma efetiva colaboração visando a concretização do trabalho de projeto. O depoimento doutra mentora corroborou a afirmação, reforçando que “juntarmo-nos para fazer o trabalho em conjunto” (EM3_TEC).

7.6.1.2. Desafios percebidos no contexto da Unidade Curricular TEC: percepções

Nos testemunhos sobre desafios percebidos no contexto da UC TEC encontrou-se não só em relação à EP1, mas também desafios relativamente aos estudantes da turma, bem como comuns a ambos.

As subcategorias da categoria *Desafios* emergiram das narrativas das pessoas inquiridas.

Desafios percebidos em relação à Estudante-Participante 1

Aceitação

Aceitação no grupo de trabalho

Embora na percepção de um estudante, quanto à participação da EP1, considere que “correu bem”, no entanto o mesmo estudante referiu que:

“consigo ver neste curso pessoas que não quisessem ficar com gente... As pessoas aqui ainda são um bocado competitivas, embora na licenciatura não tenham que o ser, mas sendo grupos grandes é mais fácil, sendo grupos mais pequenos em que o trabalho de cada um conta mais, acredito que haja pessoas que conseguissem não aceitar” (E2_TEC).

O discurso do estudante da turma permite pôr em causa, mesmo que a título de suposição, uma possível e iminente falta de aceitação da EP1 pelos grupos de trabalho, já constituídos na aula precedente. Na verdade, este assunto também foi mencionado por uma das docentes da UC TEC, mas no papel de preocupação inicial, previamente à implementação do PP.

Preconceitos face às capacidades de pessoas com DID

O testemunho do mesmo estudante da turma supracitado parece relacionar a eventual (falta de) aceitação com o “dificultar o trabalho entre aspas” (E2_TEC) em grupo.

Como se constata, parece que os dados gerados permitem considerar, mesmo que a título de hipótese, a inferência de falta de conhecimento em relação às capacidades das pessoas com DID, refletindo, porventura, os preconceitos face a esta população.

Comunicação

Apresentação pessoal

Na opinião de um estudante da turma «a primeira barreira creio que foi logo os estudantes se apresentarem e a dizerem “nós estamos aqui, nós somos assim, mas queremos trabalhar, queremos fazer parte”» (E2_TEC). Portanto, a exposição da EP1 na UC TEC “foi a primeira barreira” que ela teve de enfrentar, na perceção deste estudante, o qual admite que “não sei se teria a coragem de chegar à frente e dizer isso, nem sequer sei se teria a coragem de querer vir para a universidade de fazer algo”.

Expressar em público

“Eu acho que o principal foi... o facto de expressar-se e de ser ela a apresentar uma coisa que ela participou e fez também e ser ela a participar ao público e a expressar-se, pronto, tinha que ter à vontade” (EM2_TEC).

Levantar-se da cadeira de uma sala de aula e falar perante uma audiência, i.e., a turma da UC e o corpo docente parece indicar um passo, mais além, no seu progresso. Os testemunhos espelham a experiência da participação da EP1 ao lado das suas colegas sem DID, sugerindo um aumento significativo de confiança.

Percurso académico

Participação na UC sem antecedentes académicos

Tanto uma das docentes, como um estudante da turma da UC TEC abordam a participação da EP1 sem um percurso académico desenvolvido como um desafio conforme é inferido no testemunho que se passa a citar:

“foi um desafio, i.e., o ponto de partida do grupo em si, i.e., este grupo tinha elementos, era um grupo heterogéneo. Acho isso também um elemento interessante porque as estudantes regulares estão no terceiro ano com um percurso universitário e a EP1, no fundo, caiu ali de paraquedas, numa experiência sem esse percurso” (D2_TEC).

Portanto, é perceptível que a EP1 não partiu da mesma base de conhecimentos que as estudantes do seu grupo, o que leva a indiciar que ela iniciou a sua participação em desvantagem perante o nível de conhecimentos das restantes colegas, visto encontrarem-se no terceiro ano, i.e., no último ano do curso de licenciatura. No entanto, pode-se visualizar duas vantagens quanto a este facto: uma incide no provável aumento de maturidade que é pressuposto os estudantes do último ano terem comparativamente aos estudantes do primeiro ano, a outra é que a UC foi escolhida pela própria EP1, de acordo com os seus interesses e objetivos, o que parece implicar a existência de uma maior motivação para a sua participação, independentemente dos requisitos que a UC possa deter.

Na perceção de uma mentora “para a EP1 acho que houve imensos desafios porque foi tudo um mundo novo para ela, ela, nós já estávamos habituadas a ir lá para a frente apresentar, para ela foi tudo uma novidade” (EM1_TEC). Por sua vez, uma estudante da turma que observou o processo de participação da EP1 ao longo do semestre comentou que “tínhamos este trabalho que era muito virado para a Educação e talvez a EP1 não tivesse muito familiarizada com todos os processos, planificação, isso pode ser um desafio para ela” (E1_TEC).

É verdade que “a articulação com estudantes com outro nível de conhecimento” (D2_TEC) pode constituir-se um desafio, porém a EP1, com uma experiência de vida pessoal e profissional (sob a forma de voluntariado) em contextos educativos e formativos, também poderá ter um contributo, no sentido de ser uma mais-valia, no trabalho de projeto, cujo visava ter uma aplicação na área da educação.

Desafios percebidos em relação à Estudante-Participante 1 e aos estudantes da turma

Metodologias pedagógicas

Metodologia pedagógica adotada na UC

Os relatos das duas docentes da UC TEC foram consonantes ao considerarem que a metodologia adotada não era um desafio apenas para a EP1, mas sim “o trabalho de projeto era um desafio para todos” (D1_TEC). A outra docente, através do seu discurso, fundamentou “porque elas têm de mobilizar conhecimentos, têm de ir buscar muita informação, muito conhecimento, a apropriação do conhecimento que eles desenvolvem” (D2_TEC). E, por conseguinte, “as dificuldades foram as mesmas para todos, o ultrapassar

as dificuldades. Até acho que este foi um dos grupos que teve o melhor” (D2_TEC) trabalho.

Desafios percebidos em relação às Estudantes Mentoras

Trabalho em grupo

Modo de trabalhar em grupo

Os desafios percebidos no contexto da UC foram testemunhados por uma das mentoras ao afirmar que “para nós também, claro que houve desafios. Nós tivemos de aprender a partilhar o trabalho” (EM1_TEC). A mesma estudante, que por sua vez foi mentora da EP1, explicou que “nós estamos habituadas a dividir tarefas, cada uma está aí no seu...” canto. Todavia, o seu depoimento sugere que desta vez o modo de trabalhar em grupo era diferente (agora é que seria realmente um trabalho desenvolvido em grupo!?). Isto porque a mesma estudante contou que “nós tivemos de acalmar e perceber agora que temos de integrar a EP1, temos de trabalhar com a EP1 e não podemos estar a trabalhar no nosso mundo só, temos de trabalhar mais” (EM1_TEC), porventura, em colaboração.

7.6.1.3. Apoios no âmbito da Unidade Curricular TEC: percepções

O apoio disponibilizado pela Investigadora-doutoranda, no papel de tutora, incluiu o apoio nas atividades curriculares, fora das aulas e, além deste a mesma procedeu, ainda, à promoção do desenvolvimento de competências transversais no contexto universitário.

A categoria *Apoios* compôs-se pelas subcategorias *apoio tutorial às EP, às mentoras e ao corpo docente; mentoria; e apoio da família*.

Apoio tutorial à Estudante-Participante nas atividades curriculares

Importância do apoio da tutora

Quando se mencionou o apoio nas atividades curriculares que a EP1 recebeu fora da aula, pela Investigadora-doutoranda (tutora), uma docente comentou: “por isso [pela tutoria] é que, olha, correu muito bem” (D2_TEC) no que respeita ao processo de participação. Este dado sugere a importância que o apoio tutorial representa para a inclusão e aprendizagem de um estudante com DID no ES.

Preparação prévia para as aulas

Nos dias das aulas em que ocorria a apresentação oral do trabalho de projeto, houve uma sessão de tutoria, com duração aproximada de uma hora, com a EP1, antes das respetivas aulas. Nestas sessões procedeu-se à preparação da apresentação do trabalho de projeto,

com a revisão da apresentação, a leitura dos textos e a simulação da apresentação, tentando perceber as melhores formas de comunicar e falar em público (e.g., D1_ct_mar19). Daí que uma das estudantes mentoras proferiu: “toda aquela preparação que a Marisa [Investigadora-doutoranda] tinha com ela” (EM2_TEC).

Fomento da autonomia

Na percepção de uma mentora, a Investigadora-doutoranda (tutora) “também dava a liberdade à EP1 que ela precisava. Não estava ali sempre em cima dela” (EM1_TEC). A mesma mentora, acrescentou, que “também a deixou crescer sozinha, deu-lhe asas para voar um bocadinho sozinha que eu acho que era o que ela também precisava”.

Apoio tutorial às estudantes mentoras

Apoio constante às estudantes mentoras

Na percepção de uma estudante mentora a Investigadora-doutoranda (tutora) “Marisa se disponibilizou sempre a ajudar-nos. Eu acho que sim, que foi o mais adequado. Apoiou-nos sempre, esteve, mostrou-se sempre vontade e apoio” (EM1_TEC).

Apoio tutorial ao corpo docente

Apoio ao corpo docente

Uma das docentes revelou que “a minha maneira de trabalhar com eles não me preocupou, porque com todo o apoio da Marisa eu saberia” (D1_TEC) e, por conseguinte, por meio do apoio, sempre disponível, da Investigadora-doutoranda (tutora), a docente prosseguiu o seu discurso afirmando que “com tudo isso explicado da parte da Marisa, não tive preocupações” (D1_TEC).

Apoio à Estudante-Participante nas atividades curriculares pelas mentoras (mentoria)

O apoio nas atividades curriculares disponibilizado pelas estudantes mentoras (no presente estudo as mentoras são estudantes das mesmas turmas das Unidades Curriculares em que participaram os Estudantes-Participantes) à EP1 ocorreu tanto na sala de aula, como fora da aula quando se reuniam para realizar as tarefas do trabalho de projeto.

Apoio à participação na UC

Na percepção de uma mentora, o lema foi ““estou aqui mesmo para ajudar” (EM3_TEC). Nesta linha de ideias, um dos estudantes referiu “as colegas não iam deixá-la desistir”

(E2_TEC). Esta máxima levou a que uma das mentoras tenha testemunhado: “acho que conseguimos” (EM1_TEC), no que respeita ao apoio académico curricular.

Estas afirmações são corroboradas por dois estudantes da turma inquiridos que abordaram este tópico através do reforço quanto ao apoio dado pelas mentoras nos seguintes termos: “acho que o grupo dela a ajudou” (E2_DTE) e “o grupo também em que ela ficou, ajudou muito” (E1_DTE), repetindo com o seu discurso que as mentoras “ajudaram imenso, acho que o grupo foi excelente nisso, sim” (E1_DTE).

O reconhecimento do papel desenvolvido pelas mentoras na aula foi realçado no discurso de uma das docentes: “as estudantes acabaram por fazer quase o nosso trabalho” (D2_DTE).

Uma das mentoras, quando questionada sobre se constatou a falta de algum apoio, a EM3_TEC respondeu: “acho que um apoio à parte não, já tinha o teu, o da mãe, e depois o nosso”.

Apoio nas tarefas do trabalho em grupo

Uma estudante mentora relatou quanto ao funcionamento do trabalho em grupo que “tentávamos sempre por uma reunião” (EM3_DTE), prosseguindo com o seu discurso afirmando que para a realização das tarefas do trabalho de projeto “estivemos sempre com a EP1” (EM3_DTE). Outra mentora conta, especificamente através do seu depoimento, que “ficava sempre uma de nós a ajudá-la no computador” (EM2_DTE). Por sua vez, uma docente mencionou “que é importante isso, o conceito de trabalhar em grupo” (D2_DTE).

Apoio na superação de barreiras quanto à participação na UC

Mesmo que a título de suposição, na perceção de um estudante da turma “no caso da EP1, se ela teve barreiras, creio que o grupo a ajudou com isso, muito, e se teve, também não se notaram assim muito” (E2_DTE). Este dado sugere que é provável que a EP1 tenha superado os obstáculos com o apoio das mentoras.

Apoio no processo de tomada de decisões

Os dados gerados parecem indicar o apoio das mentoras à EP1 no processo de tomada de decisões com a narrativa que expõe a situação ocorrida e partilhada por uma mentora quando “às vezes queríamos puxar mais um bocadinho por ela, para ela também dar a opinião dela” (EM1_DTE). Outra das mentoras comentou: “estou ao lado dela para apoiá-la para o que ela quiser” (EM3_DTE).

Apoio da família

Apoio no processo de participação da Estudante-Participante

O testemunho de uma docente realça as qualidades da família da EP1 ao afirmar que ela “está muito bem estimulada, quer dizer, mesmo que isto não acontecesse, aquela família é exemplar” (D1_TEC). Uma mentora também salienta o papel da mãe no apoio à EP1 ao afirmar que “notava-se que ela preparava muito em casa, também pelo incentivo da mãe” (EM1_TEC). A mesma mentora acrescentou “que o facto de a EP1 também ter a mãe que apoia muito, também ajudou”.

Além da mãe como elemento fulcral de apoio à EP1 na participação académica, os dados gerados parecem indicar o envolvimento de outros elementos da família nuclear (pai e irmã) como se infere do testemunho da EP1 que passamos a citar:

“foi a minha irmã M que me ajudou numas partes, só que depois também nos trabalhos de TEC também tinha o meu pai para mandar imprimir para eu continuar a ler, a ler, ainda mais a minha irmã. É ela sempre que me ajudou” (EP1_eg2).

De um modo geral, parece que a participação da EP1 na UC TEC foi facilitada, bem como os desafios inerentes foram superados devido, em parte, à motivação, interesse e empenho da própria, bem como aos vários tipos de apoios disponibilizados à Estudante-Participante.

7.6.2. PERCEÇÕES QUANTO À EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA UNIDADE CURRICULAR ART

Neste ponto procede-se à apresentação e interpretação dos dados concernentes às percepções de três docentes, sete estudantes da UC (quatro mentoras e três estudantes da turma), da Estudante-Participante 1 e da Estudante-Participante 2 sobre a experiência das suas participações na Unidade Curricular ART, no âmbito do Programa Piloto.

7.6.2.1. Participação das Estudantes-Participantes na Unidade Curricular ART: percepções

A partir da categoria *Participação*, apresenta-se seguidamente as subcategorias delineadas com base em Ainscow et al. (2006), já supramencionadas, com exceção da subcategoria *aceitação* visto que não houve evidências. Porém, emergiu uma nova subcategoria, como também se sucedeu quanto à participação na outra UC, i.e., *participação em atividades curriculares*.

Pertença

Sentimento de pertença

Um conjunto de testemunhos das mentoras da UC ART abordam o sentimento de pertença das Estudantes-Participantes ao grupo. Uma mentora referiu “que elas sempre se sentiram parte do nosso grupo” (EM1_ART), apesar de outra mentora considerar que “no início era estranho para ela [EP1]” (EM3_ART), acrescentando “que a EP1 foi um bocadinho mais difícil” e “a EP2, sempre, desde o início acho que ela sentiu logo parte do nosso grupo”. No entanto, na perceção da mesma mentora, “elas só se viam a nós” e, por conseguinte, “elas não se sentiam parte inteiramente da turma porque as pessoas também nunca lhes, nunca falaram muito, eles estavam todos no seu projeto, não havia aquela, aquela conversa na turma” (EM3_ART). No entanto, “havia algumas pessoas que elas estavam mais próximas e fez com que elas também ajudassem a pertencer” (EM4_ART) conforme refere outra das mentoras.

Apesar dos dados sugerirem que o trabalho, por ser em grupo, pode ter levado a um maior sentido de pertença aos elementos do grupo, parece que a “conversa de turma” não foi facilitada nem para as Estudantes-Participantes, nem para os estudantes da turma.

Integração

Integração no grupo e na turma

Os testemunhos de duas mentoras espelham, do seu ponto de vista, a integração da EP1 e da EP2 como se infere nas citações “elas se sentiram integradas” (EM1_ART), não só no seu grupo, como também “sentirem-se integradas num grupo grande, que além do nosso grupo tinha a turma toda” (EM3_ART).

Integração nas atividades das aulas

Na opinião de um dos docentes houve a integração da EP1 e da EP2 nas atividades das aulas como se infere a partir do testemunho que passamos a citar: “a derivação delas nas aulas destas pessoas foi plena. Fizeram as aulas da mesma forma, da mesma forma, integraram-se nas atividades das aulas como outra pessoa poderia ter sido integrada” (D2_ART).

Interação

Interação entre as Estudantes-Participantes e os estudantes universitários

Na perceção de uma mentora, a EP1 e a EP2 no “início estavam um bocadinho envergonhadas, mas era normal” (EM3_ART). Outra mentora comentou que no “início, se

calhar, elas sentiram-se um bocado mais constrangidas quando tinham, por exemplo na aula de ART2, quando tinham de cantar ou de fazer algum, alguma dança”. Acho que elas se sentiam porque nós já conhecíamos em turma e já nos sentíamos um pouco à vontade, elas entraram ali desamparadas. Acho que nesse aspeto, sentiam-se um bocado constrangidas” (EM2_ART). No testemunho recolhido da EP2, a referência ao receio da rejeição sentido inicialmente quanto aos estudantes universitários, parece que foi superado como se infere do seguinte excerto: “eu senti-me assim um bocado com medo que eles nos rejeitassem, que nos, mas afinal não” (EP2_eg2).

Uma situação semelhante parece ter ocorrido com a EP1 no início do semestre, pois uma mentora disse que a “EP1 esteve um bocadinho mais reticente, mas acho que é normal porque no fim ela já, estavam mais confortáveis connosco” (EM3_ART). Na perceção das mentoras, “a EP1 foi um bocadinho mais difícil de conquistar isso, mas ela logo para o final” (EM1_ART) parece que foi melhorando, pois, a mentora EM4_ART mencionou que “ela começou a ficar mais faladora mais para o fim”. Na perceção de uma mentora a EP1 “tem muito medo em interagir com as pessoas” (EM3_ART). Outra mentora referiu que ela “falava mais só com a EP2” (EM2_ART), como também que “às vezes chegávamos mais tarde e elas já estavam na mesa à nossa espera e não estavam a falar com outras pessoas da turma” (EM2_ART). No entanto, a mesma mentora também admitiu que “a nível da turma houve algumas pessoas que também interagiram”. Esta afirmação foi corroborada por outra mentora que disse que “havia algumas pessoas que elas estavam mais próximas” (EM4_ART). Os dados sugerem um maior nível de interação das mentoras com a EP2, como se infere a partir das narrativas que passamos a citar: “gostei muito da EP2 porque ela falava muito, era muito querida connosco, queria sempre partilhar a comida dela connosco” (EM3_ART), além de que “perguntava sempre se estávamos bem” (EM2_ART).

Uma estudante da turma partilhou que:

“na realidade, eu acho que nós temos medo daquilo que nós não conhecemos e na verdade eu nunca percebi como é que eu haveria de lidar com elas, se, se de igual forma como se fossem colegas, como outras colegas da minha turma ou se haveria de dar uma atenção especial” (E1_ART).

Esta evidência sugere que não são só as Estudantes-Participantes, pois os estudantes também revelam receios quanto à forma de lidar com pessoas com DID. Por outro lado, a mesma estudante contou que “eu fiquei com a ideia que elas sempre foram tratadas pelas colegas de grupo de forma igual” (E1_ART).

Os dados obtidos a partir da narrativa de um estudante que estava a frequentar apenas esta UC com a turma, parecem indicar um nível satisfatório de interação “pela maneira que elas se interagiam com os outros estudantes, até mesmo comigo, que me sinto muito mais estrangeiro, fora o momento da aula em si, quanto dentro da aula em si (E2_ART).

Outra estudante da turma partilhou uma sua observação ao expressar que “eu vi no grupo em que elas estavam, elas gostavam de falar uma com a outra e com os demais elementos do grupo, não se inibiam” (E3_ART). A mesma mentora prosseguiu o seu discurso, partilhando “elas sentiam-se iguais” e, portanto, na sua opinião “elas se desinibiram totalmente, mesmo a relação que elas tinham dentro do grupo, acho que foi amadurecendo com o tempo porque, claro lá está, as colegas também a conheciam melhor, elas também conheciam melhor as colegas” (E3_ART).

Por sua vez, a EP1, nos seus registos das primeiras aulas da UC ART expressou: “gostei muito dos meus colegas que são muito simpáticos” (DB_EP1_25_2_19).

A EP2, quanto a essas aulas escreveu que “eu gosto de ART2, é muito divertido. Os meninos são nossos amigos” (AS_EP2_25_2_19). Quando inquirida, ao longo do semestre letivo, a EP2 mencionou que “tenho umas colegas simpáticas. Eu adoro-as” (EP2_eg1). A EP2 reforçou este sentimento positivo nos seus discursos, pois partilhou também que “eu gosto das minhas colegas. Elas fazem-me rir. São muito brincalhonas, dizem muitas piadas, eu gosto de tudo” (EP2_27_05_19). A EP2 descreveu um dos momentos vivenciados com as mentoras no intervalo de uma das aulas referindo que: “primeiro fomos tirar um café, depois fomos ao Multibanco e depois fomos comprar pastilhas para uma menina que estava doente, mas não havia pastilhas. Depois voltámos para a sala”. (EP2_27_05_19). Quando inquirida como se sentiu perante esta experiência, a EP2 respondeu: “senti-me bem, mas ao mesmo tempo estava assim um bocado com medo de sair da sala, como eu não sai com autorização de ninguém” (EP2_27_05_19). Esta vivência acabou por ser uma experiência que ela não se esquece, pois voltou a repetir numa das entrevistas em grupo o quanto gostou de “sair com as minhas colegas da sala de aula, sem ninguém saber” (EP2_eg2). Isto porque não tinham a necessidade de pedir licença à docente para sair, conforme se efetuava no ensino básico.

Depois do semestre terminar, a EP2 partilhou que as colegas da turma “diziam-nos olá e cumprimentavam, precisavam, perguntavam se precisávamos de alguma coisa” (EP2_eg2), além de reforçar que “trataram-me muito bem” (EP2_29_07_19).

Interação entre as Estudantes-Participantes e o corpo docente

Na percepção de uma mentora, a interação entre as Estudantes-Participantes e o corpo docente “dependia do, do professor”, acrescentando que “na minha opinião acho que às vezes não ligaram muito à presença delas e se focavam mais nos estudantes, nós, da licenciatura, que temos de ter a nota para acabar a licenciatura” (EM2_ART). A mesma mentora referiu que “se calhar o professor de ART2 era o que interagia mais”, prosseguindo o seu discurso sobre o corpo docente expressando que “o de ART3, era tanto a elas, tanto a nós, ele também não ligava muito” e, por sua vez, “a professora de ART1, ela também não podia fazer muito porque nós estávamos a trabalhar em grupo, mas de certa forma também não interagia muito com o nosso grupo” e, assim, “também não viu as limitações que às vezes podíamos ter” (EM2_ART). Os discursos das restantes mentoras mostraram concordância com o desta mentora.

A mentora EM4_ART acrescentou que a docente de ART1 basicamente só «fazia algumas perguntas “então o é que a EP2 e a EP1 vão fazer agora?”».

Por sua vez, a mentora EM2_ART relatou que:

“a professora quando estava, esteve a avaliar o nosso trabalho disse que até ia para casa sentir-se mal porque nós trabalhámos bem com elas e ela própria, às vezes, não sabia lidar. E acho que eles, como também como nunca se depararam com, com um caso destes, também tiveram algumas dificuldades e que não era por de parte, mas não davam tanta atenção”.

Do ponto de vista de outra mentora os docentes “ao não lhes dar atenção a elas também não nos deram atenção a nós no trabalho” (EM3_ART). Portanto, a mesma mentora considera que os docentes “não compreenderam as dificuldades que nós tivemos do ponto que é, só focaram numa apresentação que nós fizemos, não viram os outros, o esforço que nós fizemos durante as aulas e naquele dia” da apresentação final. Estes testemunhos parecem evidenciar reservas da parte do corpo docente sobre como lidar com pessoas com DID em contexto de aula, o que sugere a importância da necessidade de uma formação prévia no âmbito da inclusão e aprendizagem no ES.

A docente de ART1 relatou que «eu própria me sentia a tratar ou a lidar com elas como se elas tivessem essas idades. Portanto, a esse nível eu não me sinto completamente à vontade para dizer “eu tratei-lhes exatamente igual às outras”». Este dado parece revelar que a docente considera que não conseguiu tratar da mesma forma que as outras estudantes. A mesma docente parece fundamentar com o facto de ter “dificuldade em tirar

o lado paternalista ou maternalista” (D1_ART). Isto porque a docente contou que “às vezes sinto que os estudantes tratavam, as tratavam mais de igual do que eu”.

Uma vez que não houve conhecimento antecipado deste dado, parece emergir a denotar a necessidade de uma maior transparência da parte do corpo docente no que respeita ao *feedback* transmitido sobre o decurso do processo, a fim de haver tempo para resolver eventuais problemas, daí parecer ser fulcral a reunião inicial para a apresentação dos estudantes com DID ao corpo docente e mentores, além de reuniões mensais ou intermédias (a meio do semestre) com o corpo docente a fim de apoiar no processo de inclusão e aprendizagem dos estudantes com DID. Estas reuniões poderão ser via presencial ou online.

Envolvimento geral

Motivação e revelação de interesse e empenho

Na perceção do docente de ART2 “havia um prazer grande em estarem nas aulas, sobretudo no caso da, da EP2. A EP1 é um bocadinho diferente. Eu tenho muita dificuldade em, em interpretar os sinais que ela dá” (D2_ART). O mesmo docente acrescentou em relação à EP2 “senti sempre que ela estava com uma vontade muito grande e que tinha um prazer muito grande em estar lá” (D2_ART). Para a docente de ART1, “a EP1 e a EP2, com uma vontade sempre enorme, e participaram sempre, isso é verdade, nunca faltaram” (D1_ART).

O docente de ART3 realçou a iniciativa das Estudantes-Participantes ao afirmar que “até senti que nalguns casos e estou a falar especificamente na primeira parte do, do, do semestre onde o trabalho era mais individual comigo do que em grupo e que elas eram das primeiras a avançar e queriam mostrar” (D3_ART).

O testemunho de uma mentora expressa que “a EP2 mostrava muito interesse em querer fazer e procurava fazer” (EM1_ART). Todavia, outra mentora admitiu através da sua declaração que: “eu confesso que, ao início, estava um bocado reticente com o trabalho que elas poderiam fazer, mas mostraram sempre interesse em fazer, em estar” (EM2_ART).

Uma estudante da turma, que observou as Estudantes-Participantes, considerou que “no caso delas foi claro a motivação delas e o seu trabalho em consequência disso” (E1_ART). Inclusive, esta estudante fez questão de descrever uma das situações observadas que parece revelar a motivação e o interesse da EP1, conforme se infere a partir do testemunho que passamos a citar: “algumas pessoas notaram que ela se estava a sentir mal,

preocuparam-se e perguntaram se ela queria ir lá fora e ela não queria, de todo, sair da aula, abandonar a aula, e ficou lá” (E1_ART), prosseguindo com o discurso: “É um sinal forte de perseverança, persistência perante, no fundo, perante um objetivo que ela definiu que queria cumprir. Ela sabia, como todas nós, que estas últimas aulas eram super importantes. Ela não queria falhar” (E1_ART).

Na percepção de outro estudante da UC, “elas foram exemplares. Exemplares no sentido de até terem superado muitos dos estudantes nacionais propriamente, primeiro pela assiduidade, pela pontualidade, pelo interesse em estar sintonizadas com aquilo que está sendo desenvolvido no momento” (E2_ART).

A EP1 pronunciou-se nos seus registos sobre a subárea ART3 da seguinte forma: “gostei de ouvir as histórias e de poemas” (DB_EP1_25_3_19).

Os dados sugerem a revelação de empenho, compromisso e responsabilidade das Estudantes-Participantes relativamente à sua participação na UC ART. O docente de ART2 referiu que elas “tinham a preocupação de procurar coisas em casa, isso sem dúvida nenhuma para trazerem elementos” (D2_ART). Para o docente de ART3 elas “eram das mais empenhadas que ali existiram, faziam. Eu pedia-lhes qualquer coisa e elas eram, sabia que faziam” (D3_ART). Por sua vez, a docente de ART1 consente que “é verdade o empenho. é verdade o prazer, é verdade nunca faltarem mesmo doentes quererem vir, tudo isso é, é, é, eu acho que isso tem esse significativo ou tem algum significado” (D1_ART).

Uma estudante da turma afirmou que “elas empenharam-se, eu vi que sim” (E1_ART). Na percepção do estudante E2_ART, “elas estavam assim preocupadas nesse sentido em estar verdadeiramente entretidas, conectadas, sintonizadas com aquilo que seria o desenvolvimento da Unidade Curricular. O que não necessariamente foi verificável em outros estudantes” e, por conseguinte, “foi um ponto que sobressaiu e que foi assim muito interessante perceber esse comprometimento e esse engajamento das duas”, a par “da seriedade que elas atribuíram ao longo das aulas, semana a semana” e, ainda, “pelo empenho, e comprometimento que elas tiveram ao longo do processo” (E2_ART). Daí que o mesmo estudante mencionou que “percebo e acho o quão foi louvável foi a seriedade e o empenho que elas tiveram porque pressupõe-se que deveríamos ter tido um procedimento à parte, um procedimento específico e não foi o que aconteceu necessariamente, mas eu acho que isso não foi negativo, ao contrário” (E2_ART).

Outra das estudantes inquiridas mencionou que elas “eram meninas muito responsáveis” (E3_ART).

Nível de envolvimento

A prestação revelada pelas Estudantes-Participantes parece ter correspondido ao que era expectável para o docente de ART2 como se infere do seu testemunho, cujo passamos a citar:

“a EP1 e a EP2 foram alunas que apareceram às aulas, havia atividades para fazer durante as aulas e dentro daquilo que elas conseguiam fazer, participaram nas aulas e, portanto, acho que foi mais ou menos idêntico àquilo que seria antecipável, seria esperado” (D2_ART).

O mesmo docente afirmou que “em relação a estas duas pessoas, não, não houve dificuldade da parte delas” (D2_ART).

Por sua vez, outro docente salientou que “quando era para apresentar um trabalho, elas também gostavam de ser, de se levantar e de irem mostrar” (D3_ART).

Para uma das mentoras, “do que nós fomos observando delas e do que elas nos iam dizendo e assim, eu acho que elas se, também, por um lado também gostaram muito de participar e de fazer as coisas connosco” (EM1_ART). Daí que a mesma mentora disse: “eu considero uma participação muito positiva delas” (EM1_ART). Esta afirmação foi corroborada com os testemunhos das restantes mentoras.

Uma das mentoras ainda salientou que “toda a gente achou que a participação delas foi positiva, foi muito boa” (EM3_ART), pois segundo o seu testemunho “elas fizeram bem, elas gostaram de fazer e elas gostavam de sentirem-se incluídas naquilo que estavam a fazer”.

Uma das estudantes da turma comparou a participação das Estudantes-Participantes com a dos estudantes da turma através do seu relato: “foi tal e qual como a nossa. Houve em todas as aulas havia apresentações e elas estiveram sempre presentes e a fazer a parte delas sem qualquer tipo de problema” (E1_ART).

A narrativa do estudante E2_ART foi consonante visto que para ele “foi uma participação muito significativa”, acrescentando que:

“sobretudo por uma espécie de desinibição que eu diria, mas também ao que seja natural, acho que para todo o mundo, sendo que no princípio nós temos um certo receio, um certo gelo que permeia as relações interpessoais apesar de que desde

o princípio elas sempre foram muito cordiais, muito educadas nesse sentido, mas que ao longo do desenvolvimento da disciplina esse gelo foi sendo rompido. Então nas últimas semanas, inclusive na última semana em si e na apresentação elas estavam bastante sociáveis, bastante à vontade, eu diria, para fazer o trabalho, para apresentar o trabalho, para a interação propriamente com os outros estudantes” (E2_ART).

Uma das estudantes inquiridas pronunciou uma opinião congruente, dado que afirmou que “eu acho muito, muito positiva, sim, acho que sim. Tanto uma como outra, acho que participaram bem” (E3_ART).

Quando a EP1 e a EP2 foram inquiridas sobre o que gostaram mais de fazer na universidade, ambas nomearam os trabalhos no âmbito desta UC, como é possível constatar nos seguintes depoimentos: “por exemplo como o trabalho que foi do segundo, do segundo ano, do ART” (EP1) e “eu gostei muito de fazer o teatro” (EP2_eg2).

Envolvimento na atividade de avaliação

O docente de ART3 foi o único que questionou as Estudantes-Participantes sobre o seu eventual interesse na sujeição à atividade de avaliação da subárea como as suas colegas da turma. Uma vez que elas queriam participar da mesma forma que os estudantes da turma, prontamente responderam afirmativamente, i.e., que também desejariam passar por esse processo de avaliação. No fim desta atividade, face a este momento, a EP2 mencionou “consegui” (EP2_25_03_19). Ela levou tal atividade com seriedade que partilhou “que me saiu um peso de cima de mim” (EP2_25_03_19), após a conclusão da realização da atividade.

Envolvimento no processo de tomada de decisões

Expressão de opiniões

Na percepção de uma das mentoras, a EP2 “gostava muito de nos dar o *feedback*, que estava a ficar muito giro e que ela gostava muito” (EM1_ART). Esta afirmação é corroborada pelo testemunho de outra mentora que partilhou que a EP2 disse que “estava tudo muito lindo” (EM3_ART).

Revelação de falta de opinião

Todavia, do ponto de vista da docente de ART1 «nunca as vi tomar uma atitude e eu muitas vezes até provoquei isso “então, mas EP2, o que acha? O que gostava de acrescentar a isto? Senhora professora não tenho nada a acrescentar”» (D1_ART).

Participação em atividades curriculares

Tomada de iniciativa na realização de tarefas

Algumas narrativas evidenciam a tomada de iniciativa das Estudantes-Participantes na realização de tarefas, designadamente de um docente e duas mentoras, como se infere dos testemunhos que passamos a transcrever seguidamente. Na opinião do docente “elas também gostavam de ser, de se levantar e de irem mostrar (D3_ART); para uma mentora a EP2 “perguntava sempre” (EM1_ART) o que era necessário fazer e, ainda, para outra mentora, a EP2 questionava “é preciso alguma coisa? É preciso alguma coisa?” (EM3_ART), a fim de saber “se precisávamos de ajuda”, segundo a mesma mentora.

Falta de iniciativa própria na realização de tarefas em grupo

Contudo, a perceção da docente de ART1 espelha a falta de iniciativa das Estudantes-Participantes como se infere do testemunho que passamos a citar:

«o que eu sentia é que elas ficavam à espera do que é que os outros diziam: «olha agora faz isto» e elas faziam. Não tinham essa competência ou essa capacidade de iniciativa própria. Ficavam sempre à espera do que é que as outras diziam «olha agora pinta aqui» e elas “de que cor eu pinto? A cor que tu quiseres. Então achas que ficas, achas que fica bem esta cor? E se eu pintar daquela?”. A postura delas era sempre uma, alguém, demasiado, não sei como dizer isto, dependente dos outros» (D1_ART).

Realização de tarefas

A realização de tarefas foi evidente nos dados obtidos através das narrativas de todas as mentoras e das próprias Estudantes-Participantes.

Do ponto de vista de uma mentora “talvez a EP1 tinha mais dificuldades a fazer as coisas, mas conseguia fazer tudo” (EM2_ART). Outra das mentoras fez questão de salientar que “nós podemos provar que eles têm capacidades porque elas conseguiam fazer o que nós fizemos” (EM3_ART). Por sua vez, uma mentora disse que elas “fazem num ritmo mais

diferente” (EM1_TEC), e outra mentora acrescenta ao discurso da colega quanto ao ritmo ser “mais lento” (EM4_ART).

A EP1 partilhou que “nós fizemos uma praia e um sol e depois decidimos apresentar Sofia de Melo Breyner” (EP1_eg2) e, enquanto é inquirida, canta ““cai a chuva do telhado” (EP1_eg2), uma das músicas aprendidas em ART2. Por sua vez, a EP2 contou que “fiquei toda feliz. À minha maneira, mas conseguia” (EP2_eg1).

Realização de pesquisas

Uma das mentoras mencionou que a EP1 “gostava muito de fazer as partes mais, mais de procurar as imagens” (EM1_ART), através de pesquisas na Internet.

Envolvimento nas apresentações

Passado cerca de um mês de aulas da UC ART, os estudantes organizaram grupos de trabalho para dar início ao projeto. Aproximadamente no último mês de aulas, procederam, em cada aula, a uma apresentação do trabalho a fim de cada grupo receber o *feedback* dos docentes. Neste âmbito, uma estudante mentora partilhou face às EP que “a nível do trabalho que fizemos em grupo já apresentarem em turma, aí já se sentiam bastante à vontade porque foram conhecendo a turma” (EM2_ART). Uma das estudantes da turma que observou a apresentação das Estudantes-Participantes referiu que “mesmo na apresentação final, achei, dentro das suas limitações, claro, achei que tiveram uma apresentação boa e esforçaram-se, sim, acho muito positiva” (E3_ART). Outra das estudantes disse que “elas provaram que, motivadas e querendo fazer alguma coisa, levar a cabo alguma coisa que elas seriam capazes realmente de fazer. Provaram isso” (E1_ART),

Colaboração

Ajuda dada às colegas

Uma das mentoras abordou a ajuda constante que recebeu das Estudantes-Participantes, afirmando que “apoiaram-nos sempre” (EM2_ART).

Trabalho colaborativo

Um estudante descreveu o trabalho que observou das Estudantes-Participantes com o grupo, através da seguinte narrativa:

“nas vezes em que estávamos trabalhando, com a mão na massa propriamente para fazer a caixa, produzir em termos de ART1, é o que seria o nosso trabalho

final e elas estando num grupo, pelo que eu pude perceber demonstraram, assim, um espírito de trabalho e equipe muito fortificado. Eu estou aqui, eu faço parte da cocolaboração, do cotrabalho e da cogestão. Eu acho que esse é um exemplo” (E2_ART).

7.6.2.2. Desafios percebidos no contexto da Unidade Curricular ART: percepções

Além dos desafios percebidos no contexto da UC ART em relação às EP, também se evidenciaram desafios relativamente aos estudantes da turma, bem como desafios comuns a ambos e, ainda, ao corpo docente.

As subcategorias da categoria *Desafios* emergiram das narrativas das pessoas inquiridas.

Desafios percebidos em relação às Estudantes-Participantes

Desafios imperceptíveis

Na percepção de uma estudante da turma “na realidade, olhando de fora para o grupo delas as duas e, portanto, em conjunto com a meninas que a acompanhavam eu não vi nenhum conflito, nenhuma barreira” (E1_ART).

Aceitação

Aceitação no grupo de trabalho

Uma das estudantes mentoras exteriorizou que “estava reticente quando nós oferecemos para elas ficarem no nosso grupo” (EM2_ART). Com este testemunho infere-se alguma hesitação e/ou algumas reservas provavelmente quanto à forma de lidar com esta população.

Comunicação

Comunicação oral

Para uma das mentoras, o desafio percebido em relação à EP1 ocorreu “no início foi só mesmo a comunicação, connosco foi um bocadinho mais difícil com a EP1 do que com a EP2, mas acho que foi só isso” (EM3_ART).

Desafios percebidos em relação às Estudantes-Participantes e aos estudantes da turma

Exposição

Exposição em contexto de aula

Na perceção de uma das docentes, a UC ART “é uma disciplina que expõe muito os estudantes”. Portanto, nesta linha de pensamento a docente transmitiu que:

«muitas vezes, alguns têm alguma dificuldade com isso mas não é, não é por ser a EP1 ou a EP2 ou por ser outra pessoa com, com problemas de aprendizagem, tem dificuldades nisso, tem dificuldades em se expor, tem dificuldades em cantar, tem dificuldades em: “eu não sei fazer, eu não sei desenhar, eu não sei”, portanto é, é uma, é uma disciplina que os estudantes se têm de expor muito» (D1_ART).

No depoimento recolhido, como se viu, a referência aos estudantes que manifestam dificuldades no seio da UC espelha o tipo de discurso em que se tende a olhar para as limitações em vez das capacidades.

Uma estudante da turma partilhou o facto de os desafios serem iminentes para todos, tanto para os estudantes sem DID, como para s EP, como se infere a partir do testemunho que passamos a citar:

“para nós que somos estudantes daquela Unidade Curricular, para nós já é um desafio, alguma barreira é lógica. Para mim também houve barreiras nessa disciplina, nessa Unidade Curricular, também houve. Nós somos mais tímidos, e essa disciplina, essa cadeira não é basicamente, não se dirige às pessoas tímidas, porque nós temos de representar, porque nós temos de cantar, porque nós temos inúmeras coisas que não estamos habituados a fazer. Agora imagino para pessoas como a EP2 e a..., maior, claramente e para mim que foi um desafio” (E3_ART).

A EP2, quando questionada sobre os desafios da sua participação na UC ART, contou que “foi fazer o teatro” (ENTV4_EP2). A mesma partilhou que o maior desafio foi “ler o papel do teatro. Tive que o ler e tive que perder o medo porque eu tinha medo de falar alto. Tinha medo de berrar” (EP2_eg2).

Quando os estudantes inquiridos da UC ART foram questionados sobre eventuais desafios percebidos no contexto da UC em relação às EP, constatou-se que o discurso de um deles evidenciou a sua superação perante a exposição, exemplificando com uma situação que observou numa aula com a EP1, através da dramatização, i.e.:

“o desafio, tipo por exemplo, a disciplina de ART tinha três frentes [subáreas], então o desafio de, por exemplo mobilizar um texto consideravelmente extensivo e de personificar esse texto no sentido de dramatizá-lo, no sentido de trazer o seu conteúdo mais realisticamente possível. E esse foi um dos episódios que eu me lembro e que a EP1, por exemplo, ela se expôs à frente de todos e foi, se propôs à atividade e foi lá para cumprir” (E2_ART).

Trata-se, na verdade, de uma ocorrência relevante porque este dado parece indicar uma maior visibilidade, uma vez que as limitações das pessoas com DID já são conhecidas, (e em jeito de reflexão questiona-se: quem não tem limitações?), mas quando o assunto incide na iniciativa e capacidade de superar desafios, realizando tarefas ao lado de outras pessoas sem DID, sugere uma experiência positiva da participação de pessoas com DID em UC da oferta educativa de uma IES.

O mesmo estudante reforçou este assunto, ao prosseguir o seu discurso, mencionando que “elas tiveram os mesmos desafios que nós tivemos, então acho que em nada isso é negativo, mas ao contrário, potencializou, e muito, não só a atuação delas em sala de aula, mas eu diria que o próprio aprendizado que a gente absorve, assimila depois de ter feito a disciplina” (E2_ART). Este testemunho evidencia a atuação positiva das Estudantes-Participantes em contexto de aula e a influência proveniente da observação relativa à participação das Estudantes-Participantes nos conhecimentos adquiridos no âmbito desta UC. I.e., o relato deste estudante sugere que, além dos conhecimentos que já eram pressupostos adquirir quanto a esta UC, ainda vivenciou uma experiência de inclusão no ES.

Atitudes do corpo docente

Posturas distintas do corpo docente da mesma UC

Para um dos estudantes da turma, um dos desafios foi o facto de ser “uma disciplina também excepcional nesse sentido de termos tido três professores e cada um, evidentemente, com a sua própria postura, com a sua própria maneira de conduzir a sua frente”, acrescentado o mesmo estudante que esta dinâmica “às vezes é um tanto conflitante porque como a gente tem algo feito a várias mãos, não necessariamente essas mesmas mãos estão na mesma sintonia”, e, portanto, na sua opinião “elas tiveram os mesmos desafios que nós tivemos” (E2_ART).

Desafios percebidos em relação aos estudantes da turma

Interação

Entendimento do modo de comportamento com pessoas com DID

O receio quanto ao saber lidar com pessoas com DID pode tornar-se um real entrave quando se trata de estar ao lado dessa pessoa e de trabalhar com ela no contexto de uma UC. Para uma estudante da turma “a minha maior dificuldade foi perceber como é que eu haveria de me comportar com elas” (E1_ART).

Uma das mentoras partilhou que, no momento da composição dos grupos “senti-me um bocado reticente a nível de não saber lidar” (EM2_ART). A mesma estudante prosseguiu o seu relato justificando: “porque tive uma vez a experiência de ter uma pessoa com Síndrome de Down na minha turma, mas praticamente não lidava muito com, com essa pessoa. Ele ia para a aula, tinha uma professora, ao lado dele, especial e depois ia para a aula de ensino especial e não interagíamos muito” (EM2_ART).

Este testemunho sugere que o receio de não saber lidar com pessoas com DID pode levar à perda de oportunidades de interação com as mesmas. A par desta suposição, parece que é necessário (des)construir o papel que estes estudantes podem ter na sala de aula, no sentido de se promover a inclusão e a aprendizagem conjunta, em vez de uma educação de cariz mais segregada, pois a inclusão pode surtir em benefícios mútuos, como evidencia a literatura especializada nesta matéria.

Desafios percebidos em relação às estudantes mentoras

Trabalho em grupo

Processo de tomada de decisão quanto ao tipo de trabalho e à distribuição de tarefas

Na perceção de uma estudante mentora, o processo de tomada de decisão quanto ao tipo de trabalho a realizar e as tarefas a distribuir pelos elementos constituíram um desafio no contexto desta UC, como se infere do seu relato quando afirma que o que “foi mais difícil no nosso trabalho, foi pensar o que elas poderiam fazer. Tínhamos além de pensar o que tínhamos de fazer, tínhamos de dividir esse trabalho e facilitá-lo para elas fazerem” (EM3_ART).

Apesar de a Investigadora-doutoranda (tutora) ter oferecido apoio constante às mentoras, denota-se que este grupo teve um acréscimo de trabalho nas aulas por ser o único e com duas Estudantes-Participantes.

Este dado parece indicar quer a necessidade de uma sensibilização destinada ao corpo docente e estudantes sobre com enfoque nas capacidades, talentos e dons de cada pessoa, quer a importância da concretização de uma reunião prévia para a apresentação dos estudantes com DID quer aos docentes, quer aos colegas, Este procedimento poderá possibilitar a revelação dos talentos e dons dos estudantes com DID e, assim, facilitar o processo de tomada de decisão em relação aos contornos de um trabalho em grupo. Quanto ao esforço envidado pelo grupo, parece ser necessário ter em consideração a distribuição regular de estudantes com DID pelos vários grupos a fim de não sobrecarregar o mesmo, o que terá de ser alertado ao corpo docente antes do início das aulas.

Desafios percebidos em relação ao corpo docente

Composição da turma

Turma heterogénea

Apesar da abertura do corpo docente à ideia da participação de pessoas com DID nas aulas da UC ART, a experiência não foi isenta de desafios, como se infere do testemunho de um docente que passamos a citar:

“era mais o desafio do que a preocupação no sentido em que, não era só a questão de os integrar, era também de perceber como é que, como é que no ensino, no ensino superior como é que as coisas funcionavam com estas turmas mistas, com pessoas efetivamente um bocadinho diferentes umas das outras” (D3_ART).

Além da integração, na opinião deste docente o facto de ter pessoas com DID na aula tornou-se desafiador. Este dado sugere um realce dado à diferença no que respeita às limitações, em vez da diversidade de capacidades que se trata de características únicas que podem levar ao enriquecimento do grupo, enquanto turma.

7.6.2.3. Apoios no âmbito da Unidade Curricular ART: percepções

Segundo Uditsky e Hughson (2008), especialistas na inclusão de estudantes com DID no ES, os tutores não estão presentes nas aulas porque os colegas/mentores podem disponibilizar qualquer tipo de apoio necessário. Foi nesta linha de ideias que se tinha planeado a mentoria dentro e fora das aulas e o apoio tutorial apenas fora das aulas. Porém, um dos docentes de ART determinou a condição de a Investigadora-doutoranda, no papel de tutora, estar presente nas aulas. Esta anuiu e, por isso, esteve presente em vários momentos das aulas de ART2 e ART3. Todavia, a Investigadora-doutoranda (tutora)

tentou tornar-se o mais “invisível” possível a fim de evitar influenciar a interação própria que ocorre nas aulas.

Passado cerca de um mês de aulas, os estudantes da UC ART começaram a desenvolver um trabalho em grupo, na sala de aula. Convidaram-se as colegas de grupo a apoiarem a EP1 e a EP2, desempenhando o papel de mentoras e elas aceitaram. Assim, a partir desse momento deu-se início a uma tutoria com a coadjuvação das colegas de grupo. Esta tutoria coadjuvada ocorreu dentro da sala de aula e, logo, percebeu-se que esta poderia ser expandida para fora da sala de aula, desde que houvesse disponibilidade da parte das mentoras.

A mais valia percebida da tutoria coadjuvada foi a cooperação que pode ser posta em prática durante o tempo do apoio, em que as mentoras apoiavam em conteúdos da UC, e a tutora articulava com o desenvolvimento de competências transversais.

No âmbito deste ponto do estudo, a categoria *Apoios* compôs-se pelas subcategorias *apoio tutorial às EP, às mentoras e ao corpo docente; mentoria; e apoio da família*.

Apoio tutorial às EP nas atividades curriculares

Apoio à participação na atividade de avaliação

O professor de ART3, conforme já supracitado, perguntou à EP1 e à EP2 se elas estavam interessadas em realizar a atividade de avaliação desta subárea, tal como os colegas da turma numa das aulas, elas responderam prontamente que sim. Então, elas prepararam-se, em casa, para esta atividade e receberam apoio da Investigador-Tutora para esta atividade. Face a este apoio, a EP2 disse que “eu sei que posso estar muito nervosa, mas a Marisa acalma-me sempre e faz-me muito rir” (EP2_eg1).

Apoio às EP nas atividades curriculares pelas mentoras (Mentoria)

Apoio à participação na UC

Os dados evidenciam o apoio disponibilizado nas atividades curriculares pelas estudantes mentoras às EP. Uma mentora considerou “que elas [EP1 e EP2] devem ser tratadas exatamente como qualquer outra pessoa, portanto acho que nós também tentámos sempre que elas não, não se, não ficassem de parte; participassem sempre” (EM1_ART). Outra das mentoras partilhou que “ajudámos a aprender alguma coisa sobre o que estávamos a fazer” (EM3_ART). Por sua vez, a perceção de uma estudante da turma é consonante visto que disse que “esse grupo inclui essas pessoas, essas alunas muito bem” (E3_ART), prosseguindo com o relato de que o grupo “foi realmente muito bom para elas porque

sempre acompanharam e nunca trataram esse grupo, nunca tratou essas, essas pessoas, portanto as alunas de uma forma diferenciada”.

Apoio nas tarefas do trabalho em grupo

Na percepção de uma mentora, as Estudantes-Participantes embora recebessem “algum apoio, mas fazem” as tarefas. Uma afirmação que é corroborada pelo testemunho da EP2 ao relatar que “foi/foram os meus colegas” que apoiaram nas tarefas do trabalho em grupo” (ENTV4_EP2).

7.6.3. REFLEXÃO NO ÂMBITO DA COMPONENTE ACADÊMICA DO PROGRAMA PILOTO

A categoria *Participação* foi composta por subcategorias que seguem uma linha referencial baseada em Ainscow et al. (2006), conforme já supracitado no presente estudo. Além das subcategorias *aceitação, pertença, integração, interação, envolvimento geral, envolvimento no processo de tomada de decisões e colaboração* já delineadas e com indicadores, ainda emergiu a subcategoria *participação em atividades curriculares*, conforme apresentado seguidamente.

Por conseguinte, os dados gerados evidenciam que o processo de participação das Estudantes-Participantes, foi percebido em ambas as Unidades Curriculares, ao lado de estudantes universitários sem DID, o que nos leva a sugerir a sua viabilidade.

As preocupações das docentes de TEC que antecederam o início da participação da EP1 nas aulas revelaram-se infrutíferas, pois veio a verificar-se a aceitação da parte dos estudantes da UC.

Os docentes e os estudantes da UC TEC reconheceram o interesse e empenho da EP1 e revelaram percepções positivas em relação à sua participação, daí que parece que ficaram impressionados com a sua participação na UC.

Os dados gerados refletem a aceitação e a integração das Estudantes-Participantes em que se denota nos testemunhos das mentoras a valorização da presença delas nas aulas. Apesar de no início, algumas estudantes referiram que não tinham certeza como agir com as Estudantes-Participantes, no sentido de não quererem dizer ou fazer alguma coisa que fosse considerada errada. Porém, as evidências mostram que o nível de conforto em lidar com as Estudantes-Participantes foi aumentando com o tempo e, por conseguinte, parece que as interações se tornaram mais naturais.

Por sua vez, o mesmo aconteceu com as Estudantes-Participantes pois, no início, os seus testemunhos evidenciam sentimentos de nervosismo que foram diminuindo gradualmente

com as interações com os estudantes sem DID. Estes, principalmente as estudantes mentoras parece que ajudaram a guiar e a direcionar as Estudantes-Participantes por meio das atividades curriculares e apoiaram-nas no processo de tomada de decisões.

A análise das percepções das docentes de TEC sobre a participação da EP1 permitiu evidenciar que as metodologias adotadas na UC facilitaram a sua integração.

As estratégias metodológicas adotadas são importantes, a par da dimensão afetivo-emocional que também é necessária ter em consideração em prol da aprendizagem. De acordo com Moriña (2019), esta dimensão está vinculada às relações estreitas mantidas entre docentes e estudantes, o que acaba resultando numa maior motivação do estudante para aprender e permanecer no ES.

Os dados gerados sugerem que a boa relação que a EP1 criou com o corpo docente da UC TEC e com as estudantes mentoras também influenciou o seu processo de participação e, não só, também a sua motivação para continuar no período de extensão, tal como já supracitados nos “Motivos” de participação. Os dados gerados sugerem que as metodologias adotadas pelo corpo docente e as relações desenvolvidas na sala de aula são fatores facilitadores da inclusão de estudantes com DID no ES.

Por outro lado, pelas evidências obtidas em relação à UC ART, parece que o corpo docente, talvez por não estar familiarizado com pessoas com DID no contexto universitário, sentiu incertezas face às suas interações com as Estudantes-Participantes. Esta situação ocorrida é mencionada congruentemente nos resultados do estudo de Kelley e Westling (2013), em que mostram que alguns docentes têm receios de não saber lidar na sala de aula com pessoas com DID, como expressou uma docente que achou que estava a ser paternalista e daí parece ter revelado dúvidas sobre como envolver pessoas com DID nas aulas da UC ART.

Na verdade, não é a primeira vez que isto parece ocorrer, pois os resultados do estudo de Wintle (2012) também mostram o dito receio, mas só em relação à pessoa com DID. Julga-se que isto poderá ocorrer com alguns docentes por ser a primeira vez que têm de lidar com pessoas com DID nas suas aulas, durante um semestre letivo e, por isso, a docente D1_ART deu a entender que não tinha certeza de como abordar ou como falar com as Estudantes-Participantes. Esta incerteza também revelada por alguns estudantes parece tratar-se de um desafio que não é surpreendente, dado algumas destas pessoas não terem experiência anterior de trabalhar, estudar ou conviver com pessoas com DID.

Porventura, alguns dos sentimentos e das atitudes do corpo docente pode dever-se a uma combinação de incerteza, incompreensão dos objetivos do programa e o nível de capacidade em saber envolver pessoas com DID nas suas aulas e como realizar procedimentos avaliativos quanto à participação destas pessoas. Apesar de os docentes terem aceitado a participação das Estudantes-Participantes nas suas Unidades Curriculares, porém isso pode não eliminar sentimentos de hesitação ou dúvidas.

Reconhece-se que os docentes que consentiram colaborar no estudo Inclua, apenas receberam informações gerais sobre o projeto e os participantes, no entanto, não receberam uma formação específica e também não conseguiram articular a sua agenda para conhecer as Estudantes-Participantes antes da primeira aula a que elas foram assistir.

Portanto, as evidências parecem sugerir a necessidade de uma formação nesta área, com a partilha de casos reais, por professores com experiência de IES internacionais que têm este tipo de curso em funcionamento. Parece que também poderá fazer a diferença um procedimento inicial logo à partida, i.e., uma reunião prévia entre o docente, o tutor e o estudante com DID que poderá colmatar estes receios porque se criará um momento de esclarecimento de dúvidas antes mesmo de os estudantes assistirem às aulas.

Os dados gerados sugerem que a colaboração e o envolvimento do corpo docente, as metodologias adotadas, a tutoria, a mentoria, a motivação e interesse das próprias Estudantes-Participantes contribuíram para a facilitação do seu processo de participação nas Unidades Curriculares durante um semestre letivo. Estas evidências alinham-se com resultados do estudo de Björnsdóttir (2017).

Constata-se que os desafios tocaram a vários intervenientes, tanto às EP, como ao corpo docente e aos estudantes, no entanto já era exetável por ser um programa inovador e um público novo no contexto universitário.

Pelo tipo de desafios que foram expostos nas narrativas das pessoas inquiridas quanto à participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares, estes revelaram-se principalmente de índole atitudinal (e.g., preconceitos face às capacidades de pessoas com DID); e de âmbito académico (e.g., participação na UC sem antecedentes académicos). Estes tipos de desafios que pareceram transparecer nos depoimentos recolhidos são congruentes com estudos que abordaram este tópico como o estudo de Alqazlan et al., (2019) que elencou as barreiras existentes no âmbito académico.

Esta análise sugere que não é a deficiência da pessoa, em si, que causa obstáculos, mas sim uma combinação de desafios impostos pelo ambiente e pelas pessoas envolventes,

em consonância com os resultados do estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016). Pelos dados gerados, parece que se as pessoas tiverem a compreensão do que as pessoas com DID são capazes (são capazes de aprender, são capazes de trabalhar, são capazes de...) o que facilitará a mitigação de obstáculos.

Quanto à formação de grupos, no contexto de trabalhos de grupo, constata-se que na UC ART, as Estudantes-Participantes ficaram colocadas no mesmo grupo, no entanto, julga-se que poderia ter sido mais vantajoso estarem em grupos distintos, tanto para as próprias, como para as estudantes universitárias.

Quanto às evidências relativas aos apoios percebidos para a participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares, estas refletem apoios nas atividades curriculares, baseados no PP, disponibilizados pela Investigadora-doutoranda (tutora) e dirigidos (i) às próprias Estudantes-Participantes; (ii) às mentoras; (iii) ao corpo docente. A par do apoio da tutoria, há evidências do apoio disponibilizado pelas mentoras e pela família às Estudantes-Participantes,

O apoio disponibilizado pelas mentoras às Estudantes-Participantes foi direcionado à promoção da facilitação da sua participação nas Unidades Curriculares, nas tarefas do trabalho em grupo, na superação de barreiras e no processo de tomada de decisões. Pelos dados gerados, parece que a participação das Estudantes-Participantes nas aulas das Unidades Curriculares foi facilitada pela ajuda que receberam das mentoras, o que leva a correlacionar a mentoria como um dos fatores facilitadores deste tipo de participação. Estas evidências são congruentes com os resultados do estudo de Hafner et al (2011).

O Quadro 66 apresenta uma matriz dos principais pontos fortes e fracos que parecem ter emergido através das evidências e propõe-se sugestões de melhoria face aos pontos fracos relacionados com a participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares.

Quadro 66

Matriz da Participação nas Unidades Curriculares

	Principais pontos fortes	Principais pontos fracos	Sugestões de melhoria
UC TEC	Metodologia da UC		
		Interação no início do semestre Reservas, dúvidas e desconhecimento sobre como lidar com pessoas com DID	Disponibilização de estratégias ao corpo docente para facilitar a interação nas primeiras aulas (e.g., indicações dadas por Tuffrey-Wijne et al., 2020) Formação dirigida ao corpo docente e mentores
	Tutoria (apoio disponibilizado pela tutora) Mentoria (apoio disponibilizado pelas mentoras)		
	Apoio disponibilizado pela família		
UC ART	Metodologia da UC		
		Interação no início do semestre Reservas, dúvidas e desconhecimento do sobre como lidar com pessoas com DID	Disponibilização de estratégias ao corpo docente para facilitar a interação nas primeiras aulas (e.g., indicações dadas por Tuffrey-Wijne et al., 2020) Formação dirigida ao corpo docente e mentores
		Solicitação de <i>feedback</i> (contínuo) ao corpo docente	Apresentação de vários formatos à escolha do corpo docente para a recolha e análise de dados sobre a avaliação no início das aulas
		Distribuição (irregular) de EP na formação de grupos	Solicitação ao corpo docente para a formação de grupos com apenas um estudante com DID por grupo
		Reunião (em falta) para a apresentação das EP ao corpo docente	Reunião prévia, presencial ou online, para a apresentação dos estudantes com DID ao corpo docente

	Principais pontos fortes	Principais pontos fracos	Sugestões de melhoria
	Tutoria (apoio disponibilizado pela tutora) Mentoria (apoio disponibilizado pelas mentoras)		
	Tutoria coadjuvada – apoio disponibilizado pela tutora e pelas mentoras, em cooperação		

Pela leitura do Quadro 66, as principais sugestões de melhoria relacionam-se com o corpo docente, i.e., na importância da preparação antecipada dos procedimentos com corpo docente antes do início das aulas, como a apresentação dos estudantes com DID e na dinamização de uma formação incluindo metodologias de avaliação de estudantes com DID. A fim de acompanhar o processo de participação de estudantes com DID em UC, parece importar a solicitação de *feedback*, a meio do semestre, a fim de ser possível ajustar o plano e os apoios às necessidades de cada estudante.

Em suma, o processo de participação das Estudantes-Participantes foi evidenciado em ambas as Unidades Curriculares, com destaque para a interação com o corpo discente e a colaboração com os mesmos, aspetos estes que só são possíveis de ocorrer se as pessoas com DID frequentarem os mesmos ambientes que os seus pares sem DID.

A aceitação, a participação sem antecedentes académicos, as atitudes do corpo docente foram percecionadas como os principais desafios, no entanto, o presente estudo mostra evidências da sua superação através de efeitos positivos percecionados, os quais se encontram apresentados no ponto 7.9.1.

Portanto, uma combinação de fatores (porventura facilitadores) parece ter influenciado o processo de participação de pessoas com DID como a sua motivação, o sistema de apoios, o envolvimento ativo do corpo docente e discente, as metodologias e práticas adotadas pelo corpo docente.

7.7. Componente Vida Independente para a participação de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na vida universitária: perceções

A componente Vida Independente envolveu a participação em Módulos / Micro-módulos de Desenvolvimento (MD) projetados no âmbito do PP.

Os quatro EP participaram em três módulos/micro-módulos considerados de desenvolvimento em prol de uma Vida (mais) Independente.

Estes módulos foram projetados e implementados no âmbito do PP. Dois destes módulos foram específicos – Literacia em Saúde (LS) e Literacia Financeira (LF) -, uma vez que foram criados unicamente para os participantes com DID, e dinamizados no 1º microciclo. O terceiro módulo implementado foi Literacia Visual e Comunicação (LVC), este constituiu-se um módulo inclusivo por se destinar a pessoas com e sem DID e, por isso, além dos

quatro EP, participaram também duas estudantes mentoras da UC TEC. Este módulo foi dinamizado no 2º microciclo.

7.7.1. PARTICIPAÇÃO EM MÓDULOS DE DESENVOLVIMENTO: PERCEÇÕES

Neste ponto segue-se com a apresentação e interpretação dos dados concernentes às perceções de cinco docentes (quatro da IES e uma externa convidada), duas estudantes da IES (mentoras da UC TEC) e dos quatro Estudantes-Participantes sobre a experiência da participação destes na componente Vida Independente.

A categoria *Participação* foi composta pelas subcategorias *Pertença, Integração, Interação, Envolvimento e Colaboração*.

Pertença

Sentimento de pertença

Na perceção de uma docente, os Estudantes-Participantes revelaram “sentir-se como fazer parte também enquanto estudantes daqui” (D1_LS). Este dado sugere o sentimento de pertença dos EP ao ambiente universitário.

Gosto em estar na universidade

Os testemunhos de dois docentes revelam o gosto dos Estudantes-Participantes em estar na universidade. Na perceção de uma docente “eles iam contentes, estavam satisfeitos por irem para lá, gostaram de estar na sala onde houve a formação” (D3_LS). Esta afirmação é corroborada por outra docente que mencionou “que eles gostavam muito de estar na, na universidade e de vir às sessões” (D_LF). A primeira docente citada ainda acrescentou que os Estudantes-Participantes “sentiram-se muito valorizados por virem à Universidade, por estarem com professores nas várias áreas” (D3_LS).

Integração

Integração

Uma docente mencionou em relação aos Estudantes-Participantes que “eles começaram a sentir-se integrados” (D1_LS) no contexto universitário.

Por sua vez, a docente do módulo inclusivo salientou que “sem qualquer tipo de diferença, as, as duas jovens [estudantes universitárias] que participaram pareciam-me que estavam completamente no grupo como o grupo estava completamente nelas, i.e., não se notava diferença absolutamente nenhuma” (DE_LVC). Este dado parece indicar a integração mútua, i.e., uma integração de ambas as partes. tanto dos Estudantes-Participantes, como

das estudantes universitárias no módulo inclusivo, sugerindo que é possível criar um ambiente de aprendizagem acessível a todos os estudantes.

Familiarização com os espaços e as dinâmicas

Na percepção do docente D2_LS “sendo até um espaço novo” a Unidade Orgânica onde decorreu os micro-módulos de Literacia em Saúde, “até me pareceu que o grupo estava bastante familiarizado com as dinâmicas, portanto, sendo certo que eu entrei na terceira sessão ou quarta sessão, mas de qualquer forma me pareceu que isso estava bem”. O mesmo docente ainda acrescentou que “curiosamente, a minha primeira sessão até foi numa sala diferente do que estava a acontecer e também não foi por aí que senti que houvesse qualquer tipo de constrangimento” (D2_LS). Este testemunho foi corroborado por outra docente que referiu que os Estudantes-Participantes “dominavam já os espaços e, portanto, foi uma questão de tempo também que tiveram de ter” (D1_LS).

Interação

Interação entre os Estudantes-Participantes e o corpo docente

No âmbito dos módulos específicos, segundo a percepção de uma docente de LS, a interação neste tipo de módulos parece resumir-se à “interação” que ocorre “connosco” (D1_LS), i.e., com o corpo docente e, porventura, com os colegas com DID. Por sua vez, um docente de LS contou que, quando “quebrado, digamos o gelo, pareceu-me que as coisas se tornavam rapidamente dinâmicas e relativamente simples e fáceis de interagir” (D2_LS).

No final da última sessão do módulo de Literacia Financeira, conforme sugerido pela docente, a mesma, o grupo e a Investigadora-doutoranda (a convite) realizaram um lanche partilhado, em jeito de despedida (DI_ct_jul2019).

Um outro dado que importa valorizar diz respeito à partilha das experiências vividas nas Unidades Curriculares da UPor pela EP1 e EP2 com o corpo docente dos módulos específicos, conforme se infere a partir do testemunho de duas docentes, em que uma refere que “faziam referência a outras unidades, do que tinham para fazer ou relatório para apresentar ou um trabalho de grupo” (D1_LS) e, ainda, disse que houve “partilha de informação sobre as outras Unidades Curriculares que frequentavam” (D1_LS).

Para a docente de LVC a interação ocorrida “é tão gratificante, é tão fantasticamente gratificante que nós levamos muito mais do que damos”.

Interação (existente/inexistente) entre Estudantes-Participantes e estudantes universitários

Uma docente comentou que “a não ser no primeiro dia com os estudantes da Associação que, que estiveram presentes e entregaram-lhe documentos ou algum material que a própria Associação dá aos estudantes caloiros” (D1_LS), que “não houve depois uma interação entre estes e os outros” estudantes. Também outra docente disse que os Estudantes-Participantes “não interagem com outros colegas” (D3_LS), mas que chegaram a partilhar com ela “que interagiam com os outros colegas e que se sentiam em pé de igualdade” no contexto das UC TEC e ART.

O testemunho da docente de LF foi consonante, afirmando que, a interação entre colegas sem DID “fica por desenvolver” (D_LF). Estas evidências sugerem que a interação com os estudantes universitários é praticamente inexistente por se tratar de uma experiência específica, i.e., unicamente destinada a pessoas com DID. Daí que parece que a interação entre os Estudantes-Participantes e os estudantes universitários tenha ocorrido no módulo inclusivo de LVC. A docente que dinamizou este módulo, em que participaram seis pessoas -quatro EP e duas estudantes (mentoras) da UC TEC -, disse em relação à experiência que “era como se fosse uma turma” (DE_LVC). A mesma docente partilhou no final de uma das aulas que “o facto de a turma ser diversa/heterogénea, permitiu a existência de interações e de aprendizagens, que não teriam sido possíveis se o grupo fosse homogéneo” (DI_ct_jun2019). Esta diversidade expressa envolveu pessoas com e sem DID, designadamente:

“jovens que, de uma forma voluntária participam nisto e vêm, já acabaram as aulas, estavam em época de exame e ainda assim tiram horas para participar e fazer um conjunto de aprendizagens paralelas, só tenho que também dar os parabéns às duas. Achei-as extraordinárias” (DE_LVC).

Independentemente da razão que levou às duas estudantes universitárias a participar no módulo de Literacia Visual e Comunicação, também importa realçar que este módulo foi criado com base nos interesses tanto dos Estudantes-Participantes como das estudantes, porque as pessoas envolvidas foram antecipadamente auscultadas sobre os seus interesses e objetivos.

Uma das estudantes expressou: «cheguei lá e começaram a falar para mim e eu ”oh, já estou no meu mundo!”» (EM3_TEC), prosseguindo o seu discurso contando que “estivemos à vontade” (EM3_TEC). A outra estudante abordou a relação com a EP1 (a

primeira EP que ela conheceu) para depois falar dos restantes EP ao afirmar que “é muito bom a relação que criámos com a EP1, sem dúvida, com a EP1 e agora com os outros jovens, agora com a oportunidade do *workshop* também foi muito bom” (EM2_TEC).

Os Estudantes-Participantes, que participaram pela primeira vez numa experiência com estudantes universitárias, i.e., a EP3 e o EP4 expressaram um parecer positivo como se infere a partir dos seus testemunhos que passamos a citar: “as duas [estudantes universitárias], gostei muito com elas” (EP3_eg2) e “foi bom” (EP4_eg2).

Por sua vez, a docente de LVC disse que “estarem com pares é extraordinário para qualquer um deles, para qualquer elemento do grupo” (DE_LVC). A mesma docente acrescentou que “eles naturalmente se juntaram e aconteceu situações em que até as duas jovens [estudantes universitárias] ficaram juntas, como não”, i.e., «eles naturalmente se juntaram de uma forma completamente natural, não foi nada “agora vem cá ajudar”» (DE_LVC).

Os dados referentes à interação sugerem que é um dos elementos essenciais que distingue a participação em UC da IES e em UC específicas (apenas para estudantes com DID), num programa inclusivo e acessível a esta população.

Envolvimento

Motivação e revelação de interesse e empenho

Na perceção de uma docente, os Estudantes-Participantes “manifestaram sempre com diferentes graus, é evidente, cada um deles, com as suas características, mostraram interesse e motivação para estar, para estar aqui” (D1_LS). Outra docente mencionou que as Estudantes-Participantes “eram participativas, mais umas do que outras, é óbvio” (D3_LS), prosseguindo o seu discurso relatando que “participavam bastante”, que até “tinha gizado um programa para cada uma das aulas e tanto era a participação que não consegui dar tudo”. Apesar de a maioria das Estudantes-Participantes revelar interesse, no entanto, a mesma docente expressou que “havia um que não dizia nada” (D3_LS). Os módulos específicos foram projetados para todos os participantes com DID, como ocorre nos programas com UC específicas, no entanto, os interesses individuais variam. Porventura, poderá ser mais vantajoso a disponibilização de um apoio individualizado na área da Literacia que uma pessoa com DID necessitar do que participar em todos os módulos conforme ocorreu com o EP4 no presente estudo.

Por sua vez, a docente do módulo de Literacia Financeira narrou que os Estudantes-Participantes “estiveram sempre muito motivados, envolvidos nas tarefas” além de que

“aderiram sempre às, às propostas de trabalho de uma forma muito, muito voluntária” (D_LF), como também mostraram que “tinham facilidade em usar a calculadora e o telemóvel” (D_LF). Porém, a mesma docente realçou que “o que notei, por vezes, neles é, é uma, um sentimento de derrota, de incapacidade, de desistir, às vezes, rapidamente da tarefa, mas depois de reforçados retomam” (D_LF). Este dado sugere a importância do reforço positivo e de comunicar frequentemente o reconhecimento pelo seu esforço. A mesma docente também notou que “a autonomia está pouco trabalhada com eles” (D_LF), daí que este testemunho parece evidenciar a necessidade do seu desenvolvimento. A docente ainda aludiu, no âmbito da revelação de empenho, que “notei-os, às vezes, no bar a fazer contas” (D_LF). No enquadramento da promoção para uma Vida (mais) Independente, a Investigadora-doutoranda incentivou o envolvimento dos Estudantes-Participantes em atividades da vida diária no *campus*, dinamizando vários apoios individualizados, em contextos naturais da IES como o fomento da identificação e utilização do dinheiro em serviços da UPor.

Nível de envolvimento

Na perceção de um docente de Literacia em Saúde, “pareceu-me muito, muito interessante até a participação de cada um deles individualmente” (D2_LS). O mesmo docente acrescentou que:

“a adesão, também acho que foi aumentando aos temas e até culminou com a entrega dos trabalhos que, que eu tinha, entretanto, sugerido que fossem realizados e, portanto, sim, devo dizer que o grupo pareceu-me que ia estando cada vez mais dinâmico à medida que o tempo ia passando”.

Colaboração

Trabalhar para todos (no módulo inclusivo)

A docente de LVC considerou “que as coisas foram tão fluídas, as coisas foram tão de todos, não houve de facto diferenças, se estávamos a trabalhar para DID ou para não DID, estávamos de facto a trabalhar para todos” (DE_LVC).

7.7.2. REFLEXÃO NO ÂMBITO DA COMPONENTE VIDA INDEPENDENTE DO PROGRAMA PILOTO

Os dados gerados revelam aspetos ocorridos do processo de participação dos Estudantes-Participantes em módulos específicos como o sentido de pertença, integração, interação

(com o corpo docente) e envolvimento. No entanto há outros aspetos inerentes à concetualização deste processo que só se tornaram evidentes em testemunhos no âmbito do módulo inclusivo como (i) interação entre os Estudantes-Participantes e as estudantes universitárias, e (ii) colaboração. As evidências sugerem que estes últimos aspetos mencionados estão relacionados com o facto de ser um módulo inclusivo, dirigido a pessoas com e sem DID, o que pode potencializar oportunidades para ocorrer mais aspetos que estão associados ao sentido dado à participação.

A interação com o corpo docente foi evidente em qualquer tipo de módulos apontando o envolvimento ativo do corpo docente como fator facilitador do processo de participação.

Embora, o *feedback* dado pelos Estudantes-Participantes quanto aos módulos específicos sejam positivos, nem que seja pelo facto de terem a oportunidade de estarem no espaço da universidade como a chamada *inclusão local* por O'Brien e Bonati (2019), em que apesar dos estudantes com DID estarem neste espaço, continuam a ter aulas segregadas com estudantes também com DID. Julga-se, pelas evidências do presente estudo, que se perdem aspetos fulcrais e influentes para a participação na sociedade e a melhoria do perfil de empregabilidade, o que leva a privilegiar as atividades em que eles podem estar ao lado dos estudantes sem DID.

A motivação revelada nos testemunhos aponta para um dos aspetos que facilitou a participação dos Estudantes-Participantes nos módulos, assim como a interação ocorrida com os estudantes universitários e a colaboração. Estes aspetos fulcrais sugerem que o desenvolvimento de competências para uma Vida (mais) Independente pode ser promovido em variadas atividades com estudantes universitários sem DID, não havendo a necessidade de projetar módulos ou UC apenas para pessoas com DID.

Portanto, as evidências resultantes parecem mostrar que nem todas as pessoas com DID podem ter as mesmas motivações para determinadas Literacias (como também não precisam de desenvolver as mesmas competências). Por isso, depreende-se que as áreas específicas de competências para uma vida (mais) independente devem ser consideradas para cada pessoa com DID; de acordo com as suas necessidades expressas através de um processo de PCP. Estas constatações encontram-se alinhadas com os resultados do estudo de Uditsky e Hughson (2008). Este estudo realça que as competências que algumas pessoas presumem que devem ser ensinadas em ambientes especiais ou separados podem ser aprendidas pela participação com colegas na vida quotidiana e nos espaços da universidade, ou através de apoios individualizados.

Estas pessoas também podem ser apoiadas para se tornarem mais independentes através de aspetos de um programa inclusivo como apoios individualizados disponibilizados pelos mentores e/ou pela tutora na utilização de ferramentas tecnológicas (e.g., aplicativos móveis), na utilização de meios de comunicação (e.g., redes sociais) para o envio de lembretes, notificações, listas de tarefas a fazer antes de ir para a aula, materiais para levar para a aula, prazo dos trabalhos a realizar. O uso da tecnologia no sentido de aumentar a independência do estudante, tanto no *campus* quanto em qualquer outro lugar, está alinhado com os resultados do estudo de Evmenova et al.,(2019) e de Paiewonsky et al. (2017).

Os espaços das IES podem proporcionar muitas oportunidades, ao longo do dia, a pessoas com DID, para desenvolver e aplicar competências para uma Vida (mais) Independente, em contextos naturais e com dicas dadas de forma natural, na hora do almoço (desenvolvimento de estilos de vida saudável), na orientação pelo *campus*, utilização do dinheiro.

Em suma, com a participação dos Estudantes-Participantes nos módulos projetados, a Interação com estudantes universitários e colaboração foram aspetos evidenciados apenas nos módulos inclusivos o que implica que as atividades sejam realizadas com estudantes sem DID. Portanto, os estudantes com DID podem ser incentivados a se tornarem o mais independentes possível por meio de imersão em atividades com estudantes sem DID em contextos formais e informais da universidade, como também através de apoios individualizados.

7.8. COMPONENTE DE INVESTIGAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA VIDA UNIVERSITÁRIA: PERCEÇÕES

Neste ponto apresenta-se o enquadramento do desenvolvimento de um módulo de *Iniciação à Investigação*, seguido da apresentação e respetiva reflexão dos dados concernentes às perceções de sete co-investigadoras sobre a experiência da sua participação durante um semestre letivo. Este módulo foi implementado no terceiro microciclo.

7.8.1. ENQUADRAMENTO DO MÓDULO *INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO*

Dos testemunhos à ideia gerada de um módulo na área da investigação

Após a realização de entrevistas a intervenientes implicados no PP, no final do ano letivo 2018-2019, objetivando a recolha das perceções sobre as suas experiências face ao

estudo Inlua, deparou-se com narrativas a abordar elementos relacionados com a área da investigação e das tecnologias. O testemunho de uma das estudantes mentoras da UC TEC, inquirida em junho de 2019, aponta para a relevância da participação de EP numa UC do seu curso em que precisam de “fazer entrevistas a professores ou então fazer observação às crianças e acho que podia ser interessante também para eles poderem observar as crianças ou até entrevistar alguém” (EM2_TEC). Outra das estudantes mentoras destacou o tema das “Tecnologias” (EM3_TEC), como uma área importante a desenvolver com os Estudantes-Participantes. Também foi nesta mesma linha de ideias que uma docente declarou que é “fundamental a utilização das novas tecnologias” (DE_LVC).

Perante as evidências espelhadas nas narrativas citadas, inferiu-se as palavras-chave *observação* e *entrevistas* remetendo à área da investigação, designadamente aos instrumentos de recolha de dados. Por conseguinte, equacionou-se a possibilidade de a Investigadora-doutoranda (com formação em TIC e em Educação de Adultos; com experiência académica em Metodologias de Investigação na Educação e como autora de artigos científicos), dinamizar um módulo visando a *Introdução à investigação*, destinado a pessoas com e sem DID - participantes do estudo Inlua e estudantes dos cursos de licenciatura/mestrado. Pensou-se, então, que a área da investigação poderia ser um meio de incluir pessoas com DID no meio universitário, além de possibilitar uma articulação entre as componentes académica, social e Vida Independente. Por conseguinte, através deste módulo, idealizou-se proporcionar uma experiência inclusiva e acessível, com benefícios mútuos para os participantes deste módulo, em detrimento de módulos específicos na componente Vida Independente (pois, os tópicos abordados nos módulos desta componente podem se constituir tópicos alvos de investigação e serem abordados com estudantes sem DID).

No que concerne às competências a desenvolver com uma iniciativa deste tipo, idealizou-se um leque amplo abrangendo as três componentes. Este leque inclui o desenvolvimento de competências relativas ao papel de co-investigador identificadas na literatura científica (e.g., Embregts et al., 2018) como competências relacionadas com comunicação, criação de relações; colaboração, pensamento crítico; além da autodeterminação (e.g., identificação das suas próprias áreas de pesquisa, escolha de tarefas); competências de co-investigador; competências digitais (e.g., pesquisas na internet, digitação de instrumentos de recolha de dados); competências sociais (e.g., trabalhos em grupo).

Revisão de literatura sobre a ideia gerada em relação ao módulo na área da Investigação

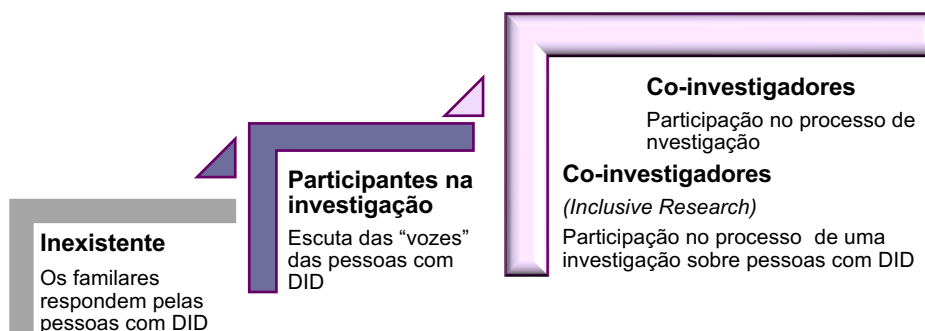
Prosseguiu-se, assim, para uma revisão de literatura sobre este assunto, iniciando pelo papel desempenhado pelas pessoas com DID na área da investigação. Constatou-se que esta população costuma ser alvo de estudos, através das suas famílias, o que as leva a um papel inexistente, ou pela escuta das suas “vozes”, na primeira pessoa, desempenhando o papel de participantes de uma investigação, mas raramente são elas próprias envolvidas como investigadores (Kubiak, 2017; Nind, 2017; Ryan et al., 2015).

No entanto, há um crescente reconhecimento da sua participação ativa no processo que compreende as etapas de uma investigação, atribuindo às pessoas com DID o papel de co-investigadores (Nind, 2017; O'Brien et al., 2014; Ryan et al., 2015). A título de exemplo, Nind (2017) faz referência a um papel desempenhado por pessoas com DID na área da investigação. Papel este que ocorre no contexto de uma “investigação inclusiva” (*Inclusive Research*) em que a investigação é conduzida por, com e para pessoas com DID, constituindo uma oportunidade de aprender e conhecer juntos, levando à coprodução de conhecimento, por pessoas com e sem DID. Com base em trabalhos de investigação da mesma autora (e.g., Nind & Vinha; 2012; Nind, 2014; Nind, 2017) inferiu-se que, apesar de as pessoas com DID já revelarem um papel ativo neste tipo de investigação, ainda podem ter um papel mais amplo, conforme evidencia o estudo de Ryan et al. (2015), no sentido do tópico da investigação não se destinar ou revelar de interesse apenas para as pessoas com DID, mas também para todas as pessoas. O estudo deste autor ilustra como os estudantes com e sem DID se envolveram numa investigação-ação participativa, em que os estudantes para os seus projetos escolheram tópicos que envolveram áreas de interesse comuns quanto aos aspetos da experiência universitária, incluindo questões sobre nutrição, diversidade e cultura. Assim, percebeu-se que estes projetos de investigação se distinguiram de projetos de “investigação inclusiva” (*Inclusive Research*) pelo facto de serem desenvolvidos com e por pessoas com DID, mas neste caso, para pessoas com e sem DID; em vez de ser apenas para pessoas com DID, não descurando o valor que também têm estes estudos.

A Figura 16 ilustra os papéis desempenhados pelas pessoas com DID na área da investigação, segundo as ilações resultantes da revisão de literatura.

Figura 16

Papéis desempenhados na área da investigação por pessoas com DID



Com o estudo de Ryan et al. (2015), percebeu-se que emerge um potencial por explorar quanto ao envolvimento de pessoas com e sem DID na área da investigação. Os resultados do estudo do mesmo autor mostram que a unidade desenvolvida numa universidade nesta área, constituiu-se como uma forma de inclusão académica, o que permitiu aos estudantes com DID a oportunidade de fazer parceria no processo de investigação, em vez de serem os sujeitos ou, somente, os destinatários da investigação. Este indicador conduziu a um processo de reflexão que permitiu compreender que, além das experiências curriculares e extracurriculares que foram desenvolvidas no âmbito do PP, também se poderiam criar outras oportunidades de incluir pessoas com DID no meio universitário, designadamente experiências relacionadas com a investigação tal como a ideia emergente passível de ser desenvolvida neste contexto.

Dos pareceres positivos à conceção do módulo

Após a exposição da ideia às Orientadoras Científicas, com a sua concordância, tomou-se os procedimentos necessários, a fim da obtenção do parecer positivo do Conselho de Ética e, assim, avançou-se para o terceiro microciclo com a conceção e implementação de uma Unidade de *Iniciação à Investigação*.

Para a conceção desta Unidade, teve-se em consideração a análise proveniente da revisão de literatura efetuada sobre a forma como pessoas com DID realizam investigação (em conjunto com estudantes/investigadores sem DID) e os elementos curriculares das formações nesta área, concretamente em termos de conteúdos, resultados de aprendizagem, recursos, estratégias e atividades para ajudar a orientar a prática

pedagógica (e.g., Hancock et al., 2008; Nind & Vinha, 2012; Ryan et al., 2015; Salmon et al., 2017).

A componente de Investigação que se pretendeu traduzir numa Unidade designada “Iniciação à Investigação”, pressupôs ter a duração de um semestre letivo, com um regime presencial. No entanto, como já explanado noutro capítulo do presente estudo, uma vez que a frequência foi quinzenal, de forma a incluir todos os conteúdos já previamente definidos, foi necessário distribuir os conteúdos por dois semestres e, assim, perfez o módulo I e o módulo II. Porém, apenas ocorreu a dinamização do módulo I no 1º semestre.

Com o delineamento do seu plano pretendeu-se estabelecer uma conexão, desde o início, da parte teórica a um projeto com um tópico específico e definido nas primeiras sessões. Assim, à medida que se abordava as etapas de investigação, as respetivas atividades práticas efetuadas nas sessões já estavam associadas ao tópico selecionado. A título de exemplo, para a tarefa de elaboração de um guião de entrevista, já se trabalhava questões direcionadas ao tópico selecionado.

Quantos aos conteúdos, o módulo I (que acabou por ser o único) visou contribuir, essencialmente, para uma compreensão básica do processo de investigação e da terminologia associada, como também de conhecer os métodos de recolha de dados. Por sua vez, o módulo II tinha como objetivo a recolha de dados e com esses dados partir para a sua análise, apresentação e interpretação, bem como a sua disseminação. Porém, não foi possível atingir este ideal devido ao confinamento provocado pela pandemia relacionada com a COVID-19. Ainda assim, foi possível dinamizar o módulo I, como explanado no próximo passo.

A aprendizagem cooperativa foi a base metodológica principal adotada, em que se privilegiou a dinâmica de grupos, ocorrendo em todas as sessões a formação de díades / tríades, mantendo-se os mesmos subgrupos, desde o início ao fim do semestre. Através da incidência de atividades de natureza prática, propositou-se também dar ênfase à aprendizagem pela experiência. Estas metodologias possibilitam que as pessoas com DID, além de aprenderem com os elementos do seu próprio grupo, também poderão aprender pela observação dos outros.

Expectava-se a compilação dos trabalhos desenvolvidos ao longo das etapas do processo de investigação, durante os dois módulos para a elaboração de um portefólio final, a incluir a concretização do projeto de *Iniciação à Investigação* e a apresentação dos dados, mas não foi exequível devido à interrupção ocorrida.

O módulo *Iniciação à Investigação em ação*

Num primeiro passo, constituiu-se um grupo formado por sete elementos voluntários - três co-investigadoras participantes do estudo Inclua (Co1, Co2 e Co3) e quatro co-investigadoras mestradas (Co4, Co5, Co6 e Co7). Ao apresentar os dados, far-se-á referência aos co-investigadores como participantes neste módulo, em vez de diferenciar entre participantes com e sem DID. Só se incluirá esta informação quando for necessário ilustrar especificidades face aos dados obtidos.

A partir deste grupo constituiu-se três subgrupos – duas díades e uma tríade – com uma participante do estudo Inclua em cada subgrupo. Estes subgrupos foram partes integrantes no módulo, mantendo-se sempre as mesmas co-investigadoras, com o propósito de facilitar a criação de relações mútuas e a realização das tarefas em cooperação e colaboração.

Uma vez que esta iniciativa se enquadrava no estudo Inclua, quando pensou-se escolher um nome, visando criar um grupo na rede social para comunicação entre os elementos do grupo e a Investigadora-doutoranda (formadora), como também para partilha de recursos e de perceções sobre o trabalho desenvolvido (ou a desenvolver), emergiu a designação “Inclua Investiga”. E, assim, foi esta a designação atribuída ao grupo numa rede social (DI_ct_set19).

A Co2 e a Co1 foram as primeiras a dar a sua opinião sobre tópicos que desejavam investigar, no sentido de obter respostas a uma determinada questão do seu interesse próprio, cuja poderia se tornar na questão de investigação. O tópico comum a duas co-investigadoras foi conhecer as experiências de estudantes com DID que estavam a frequentar um curso numa IES, em Santarém. As restantes co-investigadoras concordaram com o tópico, sem sugerir outro e, ainda, expressaram o seu interesse comum em também terem contacto com essa realidade, visto que no ano letivo anterior tinham vivenciado uma experiência com a EP1 numa UC (DI_ct_set19). Assim, as co-investigadoras decidiram focar o projeto neste tópico, daí que o título sugerido foi: “Vozes” de estudantes com DID sobre a vida universitária “(DI_ct_out19).

O objetivo geral que as co-investigadoras estabeleceram para alcançar este propósito incidiu em conhecer, descrever e refletir sobre as experiências vivenciadas por estudantes com DID que se encontravam a frequentar um programa no Ensino Superior no segundo semestre do ano letivo de 2019-2020.

Com base na linha de pensamento de Nind (2017), o projeto acabou por se identificar com algumas características que se encontram associadas à *Inclusive Research*. Pois, além de ser uma investigação conduzida com e por pessoas com DID, por estas serem envolvidas na maioria das etapas (as que foram possíveis realizar antes do confinamento) do processo da investigação, também o tópico por elas apontado teve em vista as pessoas com DID, no papel de estudantes universitários.

Quanto ao plano do primeiro módulo, além da terminologia associada ao assunto, as sessões focaram-se, essencialmente, nas etapas do processo de investigação compreendidas até à recolha de dados, distribuídas por cada uma das sessões. A título de exemplo, quanto à etapa relativa à revisão de literatura, uma das sessões foi dedicada a aprender a fazer pesquisas de artigos em bases de dados, em articulação com o tópico selecionado, i.e., as palavras-chave que os subgrupos selecionaram já se encontram relacionadas com a experiências de estudantes com DID no ES.

Com esta atividade, verificou-se a distribuição de tarefas pelos próprios elementos do subgrupo, em que as co-investigadoras distribuíram as tarefas com base no idioma do artigo e as competências de cada uma quanto à língua estrangeira. Este procedimento levou a que umas restringiram a pesquisa ao idioma português, outras ao espanhol e outras ao inglês.

A dinâmica das sessões teve sempre uma componente prática e de grupo, em que após uma breve revisão, se iniciava por uma apresentação dos conteúdos, através de recursos de leitura acessível (com tamanho maior da letra e imagens associadas ao texto). Esta apresentação era seguida de atividades em que as co-investigadoras pudessem aprender por meio da prática. A título de exemplo, procedeu-se a dramatizações em que as co-investigadoras fizeram simulações de entrevistas, sob os formatos áudio e vídeo e, a sua posterior apresentação destes produtos, possibilitou a reflexão e a proposta de sugestões de melhoria.

Após a compreensão dos tipos de investigação e dos métodos de recolha de dados, as co-investigadoras selecionaram, de forma unânime, a investigação de natureza qualitativa e o instrumento de recolha de dados privilegiado foi a entrevista. Este instrumento foi o escolhido por permitir um contacto direto com os inquiridos e, assim, ser possível escutar as “vozes” dos estudantes com DID.

Reconhece-se que foi importante a disponibilização de uma quantidade maior de tempo quanto à duração da realização das atividades práticas a fim de promover a criação de relacionamentos mútuos e dinâmicas de grupo. Com estas dinâmicas, as díades e a tríade

tiveram a oportunidade de desenvolver tarefas e instrumentos como um guião da entrevista. Todos os subgrupos elaboraram um guião (ou várias versões de um guião consoante as sugestões de melhorias) e, posteriormente, em grande grupo, discutiu-se e refletiu-se sobre as questões a incluir na versão final do guião (apêndice 18). Posteriormente, o grupo solicitou a sua validação a uma especialista.

Seguidamente, os subgrupos voltaram a distribuir as tarefas entre os seus elementos, com concordância geral evidente, em que as co-investigadoras com DID eram as responsáveis por desempenharem o papel de entrevistadoras e argumentaram que, porventura, a probabilidade seria maior de a pessoa com DID inquirida estar mais à vontade durante a entrevista por saber que seria entrevistada por outra pessoa com DID.

Visto a Escola Superior de Educação de Santarém ser a única IES portuguesa que contemplava um curso para estudantes com DID, tratou-se de solicitar autorização para recolher dados, no 2º semestre, através da realização de entrevistas e da observação de contextos, quer de aulas, quer dos intervalos entre as aulas. Esta autorização foi-nos concedida e encontrava-se marcada a recolha de dados para o dia 30 de março de 2020. Todavia, no dia 12 de março desse mesmo ano, devido à pandemia relacionada com a COVID-19, quer a UPor, quer a Escola Superior de Educação de Santarém suspenderam todas as atividades, letivas e não letivas, que decorriam de forma presencial.

Este cancelamento forçado devido à pandemia tornou inviável a prossecução da investigação. Ainda se previa para o segundo módulo (no segundo semestre) a recolha de dados, de forma presencial; a análise de dados, a escrita científica e a apresentação (pública) dos dados gerados, mas estas atividades já não foram exequíveis.

7.8.2. PARTICIPAÇÃO NO MÓDULO DE INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO: PERCEÇÕES

Os dados apresentados, a seguir, foram recolhidos através de uma entrevista de grupo, efetuada às sete co-investigadoras (três EP e duas mestrandas) no fim do primeiro módulo dinamizado. Ainda estava planeada outra entrevista de grupo, mais aprofundada, no final do segundo módulo. Todavia, esta não se veio a concretizar visto que este módulo não chegou a ser implementado por causa das limitações devidas à situação pandémica relacionada com a COVID-19.

A partir da categoria *Participação em Investigação*, apresenta-se seguidamente as subcategorias delineadas previamente, evidenciadas nas narrativas das pessoas inquiridas, i.e., *Interação; Envolvimento e Colaboração*.

Interação

Foi criado um grupo designado “Inclua Investiga” no *WhatsApp*, como meio de comunicação online entre as co-investigadoras (DI_ct_set2019). Este meio possibilitou a interação entre todas as co-investigadoras e, ainda, o esclarecimento de dúvidas.

A revelação de interesse em estar e interagir como membros de uma equipa de investigação pareceu se evidenciar nas narrativas de duas co-investigadoras. Uma delas declarou que “eu gosto de estar aqui, sinto-me bem aqui” (Co2), e a outra co-investigadora mencionou que “é uma forma de estarmos com pessoas que normalmente não estaríamos no dia a dia” (Co4). Este aspeto torna-se relevante face a um trabalho que é realizado em grupo, permitindo aprender a conviver com pessoas com características diversas.

No final da última sessão do mês de dezembro, a Co2 celebrou o seu aniversário no bar da UO e convidou todas as co-investigadoras a festejarem com um bolo. Todas estiveram presentes e, como tomaram conhecimento previamente do dia do seu aniversário, fizeram uma surpresa à Co2, ao comprarem, em conjunto, um presente, o qual lhe ofereceram no respetivo dia. Observou-se a Co2 muito emocionada perante as atitudes do grupo e a relação criada entre todas (DI_ct_dez2019).

Envolvimento

A realização de uma das atividades foi expressa por uma co-investigadora envolvida ao dizer que “fizemos um guião” (Co7) da entrevista para a recolha de dados.

A simulação da realização de entrevistas foi efetuada numa das sessões com as co-investigadoras com DID a desempenharem o papel de entrevistadoras em díade com as co-investigadoras sem DID como entrevistadas. Foram feitos vídeos a retratar estas simulações para a reflexão e sugestões de melhoria (DI_ct_nov2019). O nível de envolvimento de todas as co-investigadoras foi tão elevado que pareceu uma situação real. Os dados gerados sugerem um empoderamento da parte das investigadoras com DID por representarem o papel de entrevistadoras, pois, para elas, o comum é elas serem as entrevistadas e não o vice-versa.

Colaboração

A importância de alcançar uma colaboração na qual todas as co-investigadoras possam contribuir foi reconhecida no testemunho de uma das co-investigadoras mencionando “o trabalho colaborativo” (Co5).

A ajuda foi disponibilizada, quando se justificou necessária, de uma forma natural pelas co-investigadoras sem DID às co-investigadoras com DID, tanto nas aulas, como através do *WhatsApp* e, ainda, nas reuniões de trabalho que faziam entre as sessões, com a orientação da Investigadora-doutoranda (formadora). Uma das co-investigadoras referiu-se a este tipo de colaboração pelas mestrandas ao afirmar que “elas ajudam-nos a aprender ainda mais” (Co2). Por sua vez, na perceção de uma das mestrandas transmitiu que o tempo despendido a ajudar nas aulas foi uma mais valia, como se infere do testemunho que se passa a citar:

“acho que elas merecem que alguém as apoie, que alguém tem de começar e se formos nós, precisamos de dar esse passo, para começar por elas, começarem a serem mais, mais valorizadas e então eu acho que não perdemos o nosso tempo, mas sim ganhamos” (Co5).

Além do questionamento focado no processo de participação nesta componente, as co-investigadoras ainda foram inquiridas sobre o significado atribuído ao termo *Investigação*. Por conseguinte, obteve-se como respostas: (i) “investigar coisas novas” (Co2); (ii) “aprofundar algo que conhecemos muito vagamente” (Co5); (iii) “ser para resolver um problema que tenhamos e temos de procurar informação para fazer face a esse problema. Encontrar soluções” (Co4).

A aquisição de novos conhecimentos visando a ampliação de conhecimentos e investigar no sentido de ir à procura da resposta à questão ou ao problema enformaram o sentido de investigação atribuído pelas co-investigadoras.

7.8.3. REFLEXÃO NO ÂMBITO DA COMPONENTE DE INVESTIGAÇÃO DO PROGRAMA PILOTO

O módulo *Iniciação à Investigação* visou, essencialmente, a compreensão básica das etapas do processo de investigação e uma familiarização com os métodos de recolha de dados. Apesar de ter surgido um imprevisto que imputou o cancelamento das sessões, mesmo assim pretendeu-se apresentar os dados gerados sobre as sessões ocorridas no 1º semestre do ano letivo 2019-2020. Isto porque considerou-se uma área que pode ser alvo de desenvolvimento.

A análise dos dados evidenciou que as co-investigadoras envolveram-se neste módulo por estarem interessadas em aprender sobre o processo de investigação, em consonância com os resultados do estudo de John Kubiak et al. (2021).

Com o processo de participação na componente de Investigação do PP, evidenciaram nas narrativas das sete co-investigadoras as subcategorias *interação, envolvimento, colaboração*.

A participação neste módulo parece ter oferecido às co-investigadoras a oportunidade de desenvolver relações através das interações que tiveram nas respetivas sessões.

O envolvimento revelado através dos dados recolhidos parece indicar que as co-investigadoras adquiriram conhecimentos na área da investigação, visto que há evidências de que se envolveram ativamente como parceiros de investigação.

As sete co-investigadoras trabalharam de uma forma colaborativa e coconstrutiva, em que apesar de terem capacidades distintas, todas revelaram o seu contributo com significativo valor.

Julga-se que os outros aspetos do processo de participação como sentido de pertença e integração não foram evidenciados por a dinamização deste módulo ter ocorrido no período de extensão e as co-investigadoras já se conhecerem.

Portanto, a interação, a colaboração, o envolvimento como aspetos refletidos nas evidências parecem demonstrar a viabilidade e valor agregado de co-investigadoras com DID realizarem atividades investigativas com co-investigadoras sem DID e, por conseguinte, de desenvolverem, em conjunto, competências de investigação e competências transversais, i.e., as chamadas “*soft skills*” consideradas, atualmente, tão úteis e distintivas, tão necessárias em vários contextos como o de trabalho.

Os dados gerados sugerem a importância de incluir pessoas com DID no processo de investigação, principalmente, quando se trata de um tópico sobre a vida delas, como foi o caso, por opção das próprias, com a promoção de autodeterminação.

Em suma, as evidências relativas ao módulo *Iniciação à Investigação* apontam as atividades investigativas, em que as pessoas com DID desempenham o papel de co-investigadoras como uma forma de participação na vida universitária. Estas evidências são congruentes com os resultados do estudo de Ryan et al. (2015), em que percebe-se que a participação de pessoas com DID em atividades investigativas, projetos de investigação, pode constituir-se uma forma de inclusão no ES.

Por conseguinte, considera-se importante que as pessoas com DID tenham a oportunidade de aprender sobre a área de investigação através de uma forma acessível, pelo que este tipo de experiência pode ser dinamizado no âmbito do programa ou pela IES, através de

uma UC opcional disponível na oferta educativa da IES (e.g., inserida num curso de licenciatura como *Iniciação à Investigação*) ou a sua participação em projetos científicos.

7.9. EFEITOS PERCECIONADOS DA PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NA COMPONENTE ACADÉMICA

A participação de pessoas com DID na componente académica, i.e., nas Unidades Curriculares de cursos de licenciatura, a par de estudantes universitários, foi a componente-chave do presente estudo, visto o Programa Piloto tratar-se de um programa educativo. Daí que importou compreender os efeitos percecionados provenientes das experiências de participação ocorridas nas UC ART e TEC, pertencentes ao 2º ano e 3º ano, respetivamente, de um curso de licenciatura na área da Educação da UPor, em prol da melhoria do Programa Piloto.

Os inquiridos foram intervenientes diretos na implementação desta componente, i.e., a EP1 e a EP2, visto que a primeira participou na UC TEC e ambas participaram na UC ART, como também do corpo docente e de estudantes envolvidos nestas Unidades Curriculares.

No geral, o discurso dos intervenientes inquiridos sobre os efeitos da participação de pessoas com DID na componente académica, no âmbito do PP, sugere a incidência em efeitos positivos aos vários níveis, tanto para as próprias Estudantes-Participantes, como para elementos da comunidade académica. Embora alguns depoimentos narrem suposições (não observadas) sobre (potenciais) benefícios provenientes da participação de pessoas com DID, na verdade há outros depoimentos reveladores de consequências que adquiriram visibilidade enquanto ocorria a implementação do PP.

Dos testemunhos dos intervenientes, emergiu a categoria “Efeitos percecionados da participação de pessoas com DID na componente académica curricular”, que se ramificou em efeitos pela função das pessoas intervenientes na implementação do PP, i.e., por efeitos percecionados: (i) nas Estudantes-Participantes; (ii) no corpo docente; (iii) nas estudantes mentoras; e (iv) em estudantes. A partir destes ramos surgiram vários tipos de efeitos percecionados, os quais foram enquadrados de acordo com Lynch e Getzel (2013): efeitos nos âmbitos académico, social, pessoal, profissional e, por ter emergido nos testemunhos, acrescentou-se a experiência positiva (no âmbito geral). Dentre estes, despontaram efeitos positivos, negativos e/ou neutros.

Assim, nos próximos pontos, apresentam-se os testemunhos quanto aos efeitos nas Estudantes-Participantes, designadamente na EP1 e EP2, com participação plena no PP, bem como os efeitos nos intervenientes implicados na sua implementação. Para cada

grupo de intervenientes, encontram-se listadas as subcategorias num quadro com ilustrações de exemplos de evidências referenciadas por fontes.

Para designar os efeitos positivos utiliza-se apenas o termo “efeitos” e para os restantes tipos de efeitos aplica-se a designação específica, i.e., “efeitos neutros” e “efeitos negativos”.

7.9.1. EFEITOS PERCECIONADOS EM RELAÇÃO ÀS ESTUDANTES-PARTICIPANTES NA COMPONENTE ACADÉMICA

No presente estudo, a participação plena no PP compreendeu, imperativamente, a participação em Unidades Curriculares da UPor.

No Quadro 67 dá-se conta de um conjunto de exemplos (um por grupo e fonte) de evidências concernentes aos efeitos percecionados na EP1 e na EP2 pela sua participação nas Unidades Curriculares.

Quadro 67

Evidências concernentes aos efeitos percecionados nas Estudantes-Participantes (e.g.)

Subcategoria	Fonte	Evidências (e.g.)	
Experiência positiva	Estudantes-Participantes	“É bom ter aulas” (EP1)	
	Estudantes mentoras	“a EP1 estava quase sempre feliz e é muito bom ver isso” (EM2_TEC)	
	Estudantes	“estavam entusiasmadas com os projetos” (E1_ART)	
Efeitos no âmbito académico	Estudantes-Participantes	“aprendi coisas novas” (EP1_eg2)	
	Corpo Docente	“desenvolvemos competências em todos os estudantes e na EP1 também, transversais” (D2_TEC)	
	Estudantes mentoras	“novas aprendizagens que teve aqui na Universidade. Acho que isso foi bastante enriquecedor para ela” (EM3_TEC)	
	Estudantes	““Elas evoluíram como qualquer uma de nós” (E1_ART)	
	Neutros	Estudantes Mentoras	“a tecnologia ela já dominava por causa do pai” (EM2_TEC)
	Negativos	Estudantes Mentoras	«quando ela teve mais Unidades Curriculares começou a ficar mais “tenho de fazer, tenho de fazer aquilo” e acabou por dispersar um bocadinho» (EM1_TEC)
	Efeitos no âmbito social	Estudantes-Participantes	“fiz novos amigos” (EP2_eg2)
	Corpo Docente	“estar com colegas que passaram a ser amigas” (D1_TEC)	
	Estudantes mentoras	“Foi bom porque além de sermos colegas de turma, é uma amiga que nós vamos levar para a vida tal como ela já nos disse a nós” (EM3_TEC)	

Subcategoria	Fonte	Evidências (e.g.)
	Estudantes	“as relações interpessoais que ela criou, acho que foi mesmo algo de notar” (E1_TEC)
Efeitos no âmbito pessoal	Estudantes-Participantes	“Mais confiante” (EP1_10_09_19)
	Corpo Docente	“Acho que foi bastante enriquecedor para ela porque conheceu pessoas com outras mentalidades, com outras visões do que se passa. E acho que para nível pessoal dela vai ser bastante bom” (EM3_TEC)
	Estudantes mentoras	“eu acho que isso foi vantajoso porque a deixou crescer e a deixou desenvolver-se, ela precisava também dessa autonomia. Não ter sempre alguém responsável por ela presente. Precisava de ser jovem, de se sentir livre” (EM1_TEC)
	Estudantes	“houve realmente um aumento de confiança” (E3_ART)
Efeitos no âmbito profissional	Estudantes-Participantes	“uma das partes que eu gostei também é de crianças, pensei ainda mais como conseguir falar com elas” (EP1)
	Corpo Docente	““eu posso olhar para a EP1 num contexto educativo seja ele formal ou não formal e acho honestamente que a experiência, pelo menos na disciplina que nós estivemos a trabalhar, que vai de facto ter algum impacto” (D2_TEC)

Com a leitura do Quadro 67, nota-se que os efeitos percebidos nas Estudantes-Participantes envolvem o nível geral (experiência positiva), académico, social, pessoal e profissional. Todos os grupos dos intervenientes abordaram estes efeitos, com exceção dos efeitos ao nível profissional que foram referenciados apenas pelas próprias e pelo corpo docente.

A julgar pelos depoimentos, parece assumir-se a predominância de efeitos positivos nas EP1 e EP2 pela sua participação na(s) UC(s). A maioria dos grupos dos intervenientes (e.g., estudantes mentores) na implementação do PP, tanto da UC TEC como da UC ART, revelaram percepções positivas sobre a experiência da participação nas Unidades Curriculares pelas Estudantes-Participantes, independentemente da função dos respetivos elementos.

Apesar de ter-se constatado que as estudantes mentoras da UC TEC foram as únicas a abordar um efeito neutro e um negativo ao nível académico percebidos na EP1, verificou-se também que foram as mesmas estudantes que mais realçaram positivamente os efeitos percebidos na EP1 face à sua participação académica.

Experiência positiva

Constata-se, no geral, uma visão positiva sobre a participação das Estudantes-Participantes na componente académica. Tanto a EP1 como a EP2 tiveram experiências,

na escola, demarcadas pela segregação e pelo acesso limitado a várias disciplinas. Daí que, simplesmente fazer parte de uma UC universitária parece ter sido uma vivência única e impressionante face às suas experiências anteriores.

Visão positiva sobre os sentimentos (percebidos) exteriorizados pelas Estudantes-Participantes

Os estudantes de ambas as Unidades Curriculares descreveram as Estudantes-Participantes como felizes e entusiasmadas pelas experiências vivenciadas na UPor: elas “estavam entusiasmadas com os projetos” (E1_ART) e “a EP1 estava quase sempre feliz e é muito bom ver isso” (EM2_TEC).

Experiência positiva

A EP1 contou que “desde que conheci a EM3_TEC e as outras, que foi a melhor experiência da vida” (EP1_eg1). Foi, com orgulho, que afirmou que “é bom ter aulas” e que, na sua percepção, a participação nas Unidades Curriculares “correu bem” e, portanto, ela referiu que está “muito grata por estar aqui” (EP1_eg1).

Há um estudante que aborda o efeito do processo de participação das Estudantes-Participantes na UC ART, mas, por outro lado, imagina como seria o processo noutras áreas, nos seguintes termos:

“Eu não sei se este processo teria tido o mesmo efeito surtido se fosse num contexto que é muito mais enrijecido a depender do interesse daquele estudante, daquele aluno que gostaria de seguir por essa área científica. Suponhamos que um desses estudantes queira ter essa oportunidade, mas que seja numa disciplina assim muito inflexível no campo das Ciências Exatas e aí se há um critério para a inserção desses estudantes nesses contextos, não sei em que medida nesse contexto o trabalho também teria sido exitoso” (E2_ART).

Este dado parece sugerir que a experiência foi um sucesso devido às áreas científicas das Unidades Curriculares escolhidas pelas Estudantes-Participantes, designadamente Tecnologias e Artes, no entanto o estudante mostrou dúvidas quanto ao sucesso da inclusão de pessoas com DID noutras áreas científicas. Trata-se, na verdade, de uma ocorrência relevante para ser abordada, uma vez que o sucesso de um estudante não depende só do próprio, pois sabe-se que são vários os fatores que podem facilitar a inclusão e aprendizagem dos estudantes, independentemente do nível de ensino. A título

exemplificativo, o estudo de Hafner et al. (2011) mostrou que o envolvimento do corpo docente foi a chave para o sucesso do estudante universitário com DID. Os mesmos autores destacaram que antes do início da participação do estudante na UC, importa garantir que o corpo docente tenha uma compreensão clara dos objetivos e expectativas do programa.

Visto que foram as participantes a escolher a área, este estudo não contempla a inclusão numa UC enquadrada nas Ciências Exatas, mas se tal acontecesse, prosseguir-se-ia com os mesmos procedimentos. Após a seleção de uma UC, solicitar-se-ia o consentimento ao docente. Estes procedimentos são similares ao programa que existe na Universidade de Alberta (Uditsky & Hughson, 2008). Se não houvesse parecer positivo, passar-se-ia para uma segunda área / UC selecionada e o processo voltaria a ser repetido. No entanto, se o docente consentisse, experimentar-se-ia um conjunto de estratégias visando a promoção de práticas inclusivas nessa UC e a definição de um plano que incluísse as acomodações ou adaptações curriculares que fossem consideradas necessárias para a sua participação nessa UC, os apoios. Neste estudo, não foram efetuadas acomodações nem adaptações porque o corpo docente considerou que não seria necessário devido, em parte, às metodologias adotadas nessas Unidades Curriculares.

Por outro lado, há exemplos de programas inclusivos com um funcionamento distinto como o programa existente na Universidade da Islândia (Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016). Este programa contempla uma lista de UC opcionais em que o consentimento do docente foi obtido previamente, i.e., pressupõe-se á partida que o corpo docente já esteja preparado para envolver plenamente o estudante na UC.

Na perceção de uma estudante mentora, “para ela [EP1] acho que [os efeitos] foram bastantes” (EM1_TEC).

Efeitos percecionados no âmbito académico

Contacto e presença com estudantes da mesma faixa etária e com docentes universitários

Uma das docentes da UC TEC reconheceu que “as competências, o conhecimento científico dela não está ao mesmo nível daquelas estudantes” (D2_TEC), pois a UC encontra-se inserida no último ano do plano curricular do curso pelo que os estudantes já têm um percurso académico distinto da EP1. No entanto a mesma docente realçou positivamente a oportunidade proporcionada, prosseguindo o seu discurso, afirmando que “o facto de ela trabalhar com aquelas estudantes que são os pares, no grupo acho que isso

foi positivo para ela”. A experiência única de estar e aprender numa sala de aulas da universidade com colegas da mesma faixa etária e com os docentes, foi ainda corroborada pelos testemunhos de duas estudantes mentoras quando disseram que “ela primeiro pôde estar em contacto com pessoas da idade dela” (EM1_TEC), além de “poder estar na Universidade, poder aprender com os professores da universidade, também acho que foi muito enriquecedor para ela” (EM1_TEC). Outra estudante mentora realçou “os benefícios para ela” no sentido de “estar num sítio no qual nunca estive, dentro de uma sala de aulas com pessoas da mesma idade que ela” (EM3_TEC).

Aquisição de conhecimento

As Estudantes-Participantes tiveram a oportunidade de escolher Unidades Curriculares do seu interesse para participar nas aulas. Assistir e participar nas aulas levou à aquisição de conhecimentos conforme compartilhou a EP1, em dois momentos de recolha de dados, em que declarou: “aprendi coisas novas” (EP1_com; EP1_eg2). Uma estudante mentora, no âmbito da UC TEC, reiterou o desenvolvimento de “novas aprendizagens que teve aqui na Universidade. Acho que isso foi bastante enriquecedor para ela” (EM3_TEC).

Desenvolvimento de competências académicas

O desenvolvimento de competências académicas foi evidente no discurso de um dos estudantes inquiridos da UC ART ao afirmar que “elas apresentaram o projeto como toda a gente” (E1_ART).

Neste âmbito, ambas as docentes da UC TEC mencionaram o desenvolvimento de competências, com destaque para “as competências transversais” (D1_TEC). Assim, nesta UC “desenvolvemos competências em todos os estudantes e na EP1 também, transversais” (D2_TEC).

O desenvolvimento de competências relacionadas com “a comunicação” (D1_TEC) foi evidenciado com maior incidência pelos inquiridos no âmbito da UC TEC. Uma docente afirmou que a EP1 “lia corretamente com a voz colocada” (D2_TEC). Uma das estudantes mentoras declarou: “acho que ela evoluiu muito em estar em frente a um público e conversar, sim, acho que aí foi onde se viu maior evolução, nível de estar em público e participar” (EM1_TEC). A mesma estudante reiterou no seu discurso: “ganhou competências de falar em público, acho que isso foi tudo pontos positivos para a EP1” (EM1_TEC). Uma das estudantes mentoras também testemunhou este efeito ao abordar que ambas as Estudantes-Participantes melhoraram “a comunicação com as outras pessoas” (EM3_ART).

Mobilização de competências acadêmicas

A mobilização de competências em relação ao pensamento crítico foi abordada quando a docente D2_TEC mencionou que o tema do trabalho de projeto da UC TEC “no caso delas [da EP1 e das colegas da UC] foi a Educação para a Saúde”. A mesma docente narrou que “elas tiveram que mobilizar o pensamento crítico relativamente à informação. Eu acho que a disciplina em si permitiu isso nos estudantes regulares, mas nestes estudantes em específico é extremamente interessante porque permite-lhes isso também” (D2_TEC).

Superação de desafios face às atividades curriculares

A superação de desafios foi realçada nos discursos no âmbito das UC TEC e ART. Uma mentora da UC TEC partilhou em relação à EP1 que “no início o à vontade era pouco, mas com o tempo foi melhorando. eu acho que essa foi uma, a principal barreira que até ela superou” (EM2_TEC). Ainda no âmbito desta UC, uma estudante da turma referiu que “ela conseguiu ultrapassar o desafio, sim” (E1_TEC), em relação à falta de antecedentes académicos da EP1 comparativamente com a turma que já se encontrava no 3º ano. Estes relatos parecem sugerir, de algum modo, a superação dos desafios percebidos no contexto da UC TEC pela EP1.

A EP2 referiu que “pensava que nem conseguia fazer o teatro e eu fiz”, acrescentando que “tive de o ler e tive de perder o medo, porque eu tinha medo de falar alto” (EP2_eg2). Na verdade, o trabalho desenvolvido nesta UC “para alguns poderia ter sido uma atividade trivial, banal, mas não, e ela [EP1] foi lá e demonstrou essa superação, demonstrou esse empenho e que fez com que esse desafio fosse plenamente superado” (E2_ART). O mesmo estudante, no seu discurso, abordou outro desafio, argumentando que este foi “plenamente ultrapassado justamente em função do engajamento e da seriedade que elas [EP] atribuíram ao longo das aulas, semana a semana”. Por sua vez, uma estudante mentora também corroborou com o seu depoimento achando “que elas se superaram a elas próprias” (EM1_ART). Além de outro estudante da UC reiterar que a EP1 e a EP2 “conseguiram efetivamente ultrapassar esse objetivo e com sucesso” quanto à sua participação na UC ART (E3_ART).

Os depoimentos supracitados sugerem que as Estudantes-Participantes encararam os seus receios e as suas ansiedades, por meio do seu empenho, envolvimento e responsabilidade. Por conseguinte, foi o esforço que elas envidaram e o modo como se aplicaram que, porventura, levou ao desenvolvimento de competências, ao terem sido submetidas a estes desafios e ultrapassado com sucesso.

Evolução

No que respeita à evolução das participantes, os testemunhos da maioria dos intervenientes parecem evidenciar que houve uma evolução na EP1 e na EP2.

Uma estudante mentora reportou quanto à evolução que “o processo dela foi notório” (EM2_TEC). Em congruência, o testemunho de uma das docentes evidencia que “a evolução foi positiva” (D1_TEC). Nesta linha de perceção, uma das estudantes que observava a EP1 nas aulas comentou: “houve aquela evolução que se notou desde o início, ela esteve mais confortável nas apresentações”, acrescentando que “a EP1 teve uma evolução enorme desde que entrou até ao final” (E1_TEC).

Por sua vez, na UC ART, uma estudante pronunciou que “assim como uma de nós evolui no seu trabalho da Unidade Curricular, isso também foi possível ver da parte delas. Elas evoluíram como qualquer uma de nós” e reiterou afirmando que houve “claramente uma evolução por parte de toda a gente, elas não foram exceção” (E1_ART). O testemunho de um dos docentes da mesma UC foi congruente com esta perceção, afirmando que houve “uma evolução na aprendizagem” (D3_ART).

Em relação às apresentações dos trabalhos realizadas nas aulas, também emergiram *feedbacks* positivos sobre a evolução ocorrida ao longo do semestre como se infere do testemunho que se passa a citar: “notei evolução nas apresentações” (EM1_TEC). Foi um processo “aos poucos, com o tempo” (EP1_eg2), conforme referiu a EP1. Na última aula da UC contou ela que “quando percebi das professoras de TEC, quando percebi que elas me deram os parabéns, até fiquei emocionada” Pois deu a entender que este elogio foi significativo uma vez que “dar os parabéns agora, sem eu fazer anos, alguma coisa é” (EP1_eg2).

Mudança comportamental e atitudinal nas aulas

Uma das estudantes mentoras abordou a mudança comportamental e atitudinal verificada na EP1 nas aulas, especificamente nas apresentações do trabalho, relatando que, após as primeiras aulas, a EP1 “vinha muito mais calma”. O testemunho de outra estudante mentora corrobora no sentido de ter sido “muito difícil” porque ela “tinha muitos nervos, mas com o passar do tempo” evoluiu ao ponto de “na última até já sem o papel ela conseguia apresentar, muito bom” (EM2_TEC). A mesma estudante abordou o “à vontade dela de se expressar perante as outras pessoas” no sentido de a EP1 estar “muito mais à vontade a falar perante os colegas da turma, todos” (EM2_TEC). A narrativa da outra estudante mentora corrobora as afirmações anteriores, considerando que “no início, nas

primeiras apresentações ela ficava nervosa, mas já na segunda, terceira e quarta começava: “Estás nervosa?”. E nós a dizer: “Sim, um bocadinho”. E ela: “Não fiques. Calma!” (EM3_TEC). Estes relatos dão a entender que no fim já era a EP1 que ajudava as colegas (as estudantes mentoras) a fim de as acalmar.

Demonstração da valorização do Ensino Superior

Uma das estudantes mentoras da UC TEC confessou que “eles valorizam mais isto, muito mais, do que nós que aqui andamos” (EM1_TEC). Na verdade, no decurso do PP, teve-se conhecimento que a irmã da EP1, mais nova, frequenta a Universidade de X. Daí parecer que, na segunda entrevista de grupo, a EP1 estava a pensar quer na sua irmã, quer noutras pessoas da sua faixa etária que, após a conclusão da escolaridade obrigatória, comumente prosseguiram estudos no ES, quando afirmou que “toda a gente vai, têm aqueles estudos, de estar a estudar na Universidade de X, de Y” e por isso a EP1 achou que “mais incrível é, perfeitamente, de realizar este sonho de estar na UPor (EP1_eg2). Esta afirmação parece ter levado a EP1 a declarar o seu interesse em continuar a participar na vida universitária através do seu depoimento: “espero eu continuar isto, que é bom” (EP1). Este testemunho vem reforçar o nível positivo da experiência vivenciada.

Efeitos neutros percecionados no âmbito académico

Domínio das Tecnologias

Do ponto de vista de uma das estudantes mentoras da UC TEC “a tecnologia ela já dominava por causa do pai” (EM2_TEC). Esta afirmação parece apresentar a razão pela qual a estudante mentora EM1_TEC referiu que “não notei grande evolução” especificamente ao “nível de competências de pesquisa”. Este domínio da Tecnologia da parte da EP1 parece ter levado a que se tornasse, por si, um efeito neutro no que respeita à sua participação na UC TEC dado esta UC ser dessa área. No entanto, a seleção desta UC foi feita pela EP1, com base nos seus interesses e objetivos.

Efeitos negativos percecionados no âmbito académico

Dispersão entre trabalhos das Unidades Curriculares

A quantidade de Unidades Curriculares e módulos/micro-módulos que a EP1 selecionou para participar parece ter constituído um fator de dispersão entre os trabalhos das respetivas experiências, conduzindo a um efeito negativo percecionado por uma estudante mentora da UC TEC. Na sua perceção, «quando ela teve mais Unidades Curriculares começou a ficar mais “tenho de fazer, tenho de fazer aquilo” e acabou por dispersar um bocadinho» (EM1_TEC). A estudante acrescenta que “senti que ela ainda não conseguia

separar bem as coisas, que estava naquele e tinha que se dedicar àquele e deixar os outros um bocadinho de parte enquanto estava naquele” (EM1_TEC). Este testemunho sugere que importa ter em consideração a relação de UC, por semestre, que vão compor o horário de cada estudante. Uma linha orientadora, a fim de colmatar este constrangimento, pode envolver o estabelecimento de uma quantidade máxima e uma quantidade mínima, tomando em consideração a criação de um plano flexível e ajustado a cada estudante com DID, associado a um sistema de apoios.

Efeitos percebidos no âmbito social

Integração social

A integração social envolvendo pessoas sem DID e da mesma faixa etária – os estudantes universitários – foi evidente no discurso de uma das estudantes mentoras: “a integração dela no grupo porque ela fala sempre de nós e está sempre a falar de nós e eu acho que nós aparecemos na vida dela, acho que foi bom” (EM2_TEC).

Criação de relações de amizade

Constata-se um amplo conjunto de discursos que evidencia a criação de relações de amizade com vários estudantes da UPor. Conforme as percepções das Estudantes-Participantes, novas amizades foram formadas entre elas e as estudantes mentoras. A EP2 contou: “fiz novos amigos” (EP2_eg2). Por sua vez, a EP1 disse “fiz amizades” (EP1_10_09_19), além de que “desde que as [mentoras] conheci que estão no meu coração” (EP1_eg1). As percepções das estudantes mentoras vêm corroborar, dando conta de que “ela pôde ter amigas da idade dela” (EM1_TEC), além de mostrar um à vontade gradual com estas novas amigas, isto porque “ela chegava ao pé de nós e já contava as novidades dela” (EM1_TEC), mais concretamente “ela nos contar do seu trabalho e de ter um namorado que ela gosta bastante e de todas as conversas que ela teve connosco e que nós tivemos com ela” (EM2_TEC).

Na percepção de uma estudante mentora foi “uma amizade muito boa” (EM2_TEC) a que criou com a EP1. O testemunho de outra estudante mentora veio corroborar a afirmação quando disse: “Foi bom porque além de sermos colegas de turma é uma amiga que nós vamos levar para a vida tal como ela já nos disse a nós” (EM3_TEC). Esta mesma estudante acrescentou que a EP1 “agora vê-nos na rua e é uma festa”, o que nos leva a julgar que estas amizades desenvolvidas podem perdurar além do semestre em que participaram juntas na mesma UC. A percepção de uma das docentes da UC TEC é

congruente, pois a docente contou que a EP1 esteve “com colegas que passaram a ser amigas” (D1_TEC).

Uma estudante mentora relatou que a EP1 “no início, no seu cantinho, sossegada, tinha receio de arriscar e falar conosco” (EM3_TEC), no entanto, ela “no final já falava tudo e mais alguma coisa”, conforme referiu a mesma estudante. Esta narrativa além de evidenciar a relação criada, também demonstra o desenvolvimento de competências sociais.

Criação de relações interpessoais

Na percepção de um dos estudantes da mesma UC “as relações interpessoais que ela criou, acho que foi mesmo algo de notar” (E1_TEC). Outra das estudantes disse que “ela parece uma rapariga simpática, que facilmente cria relações com as outras pessoas” (E2_TEC), acrescentando que na última aula “ela despediu-se de nós todos”.

Ainda neste âmbito, uma das estudantes mentoras da UC ART contou que ela “quando me encontra diz-me sempre olá, o que não acontecia antes. Há pouco tempo encontrei-a e ela disse-me olá, esteve a falar comigo (EM2_ART).

Expansão das redes sociais

A expansão das redes sociais é patente nos discursos dos estudantes como “ela até é minha amiga no Face agora porque ela mandou pedido” (E2_TEC). Esta afirmação revela a iniciativa da parte da EP1 em ampliar as suas redes sociais através dos estudantes universitários. Neste sentido, uma das estudantes mentoras mencionou que “adicionaram-me no Facebook e é bom, é uma ligação que depois podemos ter. E depois eles perguntam “Então já acabaste o curso?” e eu posso responder” (EM3_TEC). Estas afirmações revelam uma potencial continuidade das relações entre a EP1 e os estudantes, após a conclusão do projeto, por meio das redes sociais.

Desenvolvimento social

Constata-se evidências que sugerem o desenvolvimento social através de testemunhos de estudantes e do corpo docente. A EP1 “tornou-se uma pessoa mais dada” (EM1_TEC) e dotou-se de comportamentos considerados socialmente corretos, daí a “socialização” mencionada pela docente D1_TEC. Na percepção de uma estudante “aprendemos em sociedade e elas [EP1 e EP2] estavam muito inseridas na sociedade e isso, automaticamente, levou realmente a um crescimento social” (E3_ART).

Interação com a comunidade académica e envolvente

A interação que ocorreu com a comunidade académica da UPor infere-se no testemunho que se passa a citar: “uma vez que estávamos sempre em interação uns com os outros e elas tinham que falar com as outras pessoas e elas normalmente aprendem” (E3_ART).

Também foi evidente a interação com a comunidade envolvente durante a apresentação do projeto de ART. Neste sentido, uma das estudantes mentoras salientou que “o próprio facto de andarmos na rua a fazermos um teatro e a interagir com outras pessoas” (EM2_ART) contribuiu positivamente para o desenvolvimento social das Estudantes-Participantes.

Forma de tratamento igual aos colegas

Um dos efeitos percecionados para uma estudante mentora incidiu na forma de tratamento que tiveram igual aos estudantes universitários, i.e., «não ser tratada de “ai coitadinha da menina por ter isto”, mas ser tratada de igual modo» (EM3_TEC). Neste âmbito, na perceção de uma estudante da UC ART, as Estudantes-Participantes “não se sentiam diferentes por terem uma deficiência”, acrescentando que «fiquei impressionada mesmo, eu perguntei à professora de ART1 e ela também me disse a mesma coisa, eu comentei esse facto e ela: “sim, eu também acho”» (E3_ART).

Valorização social pela participação universitária

A possibilidade de sentimento do valor social de ser estudante universitário espelhou-se nos testemunhos, visto que “eles sentirem-se grandes, como nós nos sentimos aqui na Universidade” (EM3_TEC). A narrativa de uma estudante da UC ART corrobora, ao dizer que: “tem um valor inestimável termos uma licenciatura e mais tarde, quem sabe, alguma de nós um mestrado. Eu acho que é exatamente igual para elas” (E1_ART), acrescentando “eu tenho a certeza que elas se sentiram estudantes universitárias”.

Efeitos percecionados no âmbito pessoal

Aumento de autoconfiança e autoestima

As Estudantes-Participantes refletiram sobre o aumento de confiança face à participação nas Unidades Curriculares, Apesar de sentirem-se nervosas no início do semestre, a EP1, quando inquirida, contou que se sentia “mais confiante” (EP1_10_09_19). A narrativa de uma das estudantes corrobora a sua afirmação uma vez que “houve realmente um aumento de confiança” (E3_ART). Na perceção de uma das estudantes mentoras, poderá

também ter havido um aumento da autoestima ao considerar que “elas se sentiram orgulhosas daquilo que fizeram” (EM3_ART).

Tomada de conhecimento de visões distintas

O testemunho de uma estudante mentora evidencia que o conhecimento de pessoas com mentalidades distintas foi percebido como um efeito da participação da EP1 na UC TEC, mesmo que a título de suposição, pois a estudante considera “que foi bastante enriquecedor para ela porque conheceu pessoas com outras mentalidades, com outras visões do que se passa. E acho que para nível pessoal dela vai ser bastante bom” (EM3_TEC).

Desenvolvimento pessoal

Na opinião de uma estudante da UC ART “esta cadeira serviu muito para elas crescerem ao nível humano” (E3_ART), evidenciando o desenvolvimento pessoal das Estudantes-Participantes.

Desenvolvimento da autonomia

O desenvolvimento da autonomia foi evidente no discurso de uma estudante mentora quando disse que “foi vantajoso porque a deixou crescer e a deixou desenvolver-se, ela precisava também dessa autonomia” (EM1_TEC).

No início do semestre, tomou-se conhecimento de que as Estudantes-Participantes não sabiam utilizar a máquina tipo *vending* que se situava na Unidade Orgânica que mais frequentavam. Pois, por vezes apenas queriam um café ou uma água e dado que próximo desta máquina se encontrava um espaço de lazer, era conveniente comprar esses produtos nela. A Investigadora-doutoranda (tutora) demonstrou apenas uma vez a utilização dessa máquina e, posteriormente, começou a suceder o que a EP1 descreveu: “sei tirar o café sozinha. Para tu perceberes, quando eu vou, tiro um café, ponho uma destas moedas e destas, quando eu empurro para as moedas entrarem (EP1_eg1). Além da utilização da respetiva máquina deste tipo, esta também se constituiu uma forma de praticar a utilização do dinheiro, pois precisaram de reconhecer as moedas que necessitavam para efetuar a compra do produto. Este testemunho evidencia o desenvolvimento de competências em prol de uma Vida (mais) Independente.

Aumento de tranquilidade

O aumento de tranquilidade, porventura do seu bem-estar geral, foi evidente na afirmação da EP2 ao afirmar que: “estou contente de andar aqui. Acho que a minha vida mudou. Pareço mais calma. Não me sinto tão nervosa” (EP2_eg1).

Efeitos percebidos no âmbito profissional

Melhor preparação e adaptação para o mercado de trabalho

O discurso da EP1 parece levar a um entendimento de que a sua participação na UC TEC contribuiu para obter uma melhor preparação para o mercado de trabalho, conforme o seu testemunho: “eu gostei também é de crianças, pensei ainda mais como conseguir falar com elas”, acrescentando que “espero um dia ajudá-las com os trabalhos” (EP1).

Por sua vez, a EP2 articulou o efeito da sua experiência vivenciada na UC TEC com as práticas num potencial emprego que possa vir a obter no futuro nos seguintes termos:

“Como foi no teatro: eu tive de ver como o teatro era preparado para me preparar, para fazer porque não é chegar aqui e fazer um teatro assim, sem mais nem menos.

Tem regras, temos de saber, por exemplo, como é que nós havemos de falar, como é que não devemos. A caixa, como é que tem de ser feita, como é que não” (EP2).

Uma das docentes de TEC percebeu a possibilidade de impacto da experiência num contexto educativo dado que relatou que “eu posso olhar para a EP1 num contexto educativo seja ele formal ou não formal e acho, honestamente, que a experiência, pelo menos na disciplina que nós estivemos a trabalhar, que vai de facto ter algum impacto” e, portanto, a mesma docente salientou que na sua opinião, a EP1 vai “estar mais adaptada no mercado de trabalho educativo” (D2_TEC).

7.9.2. EFEITOS PERCEBIDOS RELATIVAMENTE AO CORPO DOCENTE

As percepções sobre efeitos positivos percebidos no corpo docente foram provenientes maioritariamente das narrativas dos elementos intervenientes da UC TEC. O Quadro 68 mostra exemplos (um por grupo e fonte) de evidências relativas aos efeitos percebidos no corpo docente.

Quadro 68

Evidências relativas aos efeitos percebidos no Corpo Docente (e.g.)

Subcategoria	Fonte	Evidências (e.g.)
Experiência positiva	Estudantes mentoras	“adoraram a experiência [as docentes]” (EM3_TEC)
	Corpo Docente	“Quando eu disse que estava nesta experiência a colegas, mesmo colegas minhas, elas ficaram assim: “que sorte que tu tens”. E eu: “pois tenho”. Realmente para mim foi um privilégio” (D2_TEC)
Efeitos no âmbito académico	Estudantes mentoras	“Louvaram a EP1” (EM3_TEC)
	Corpo Docente	“A Trissomia 21, se forem puxados, estimulados, eles tornam-se trabalhadores como um cidadão qualquer” (D1_TEC)
Efeitos no âmbito social	Corpo Docente	“Eu gostei muito de conhecer a EP1” (D1_TEC)
Efeitos no âmbito profissional	Estudantes mentoras	“Acho que para as professoras foi bastante enriquecedora para elas, elas disseram que também foi enriquecedor para elas porque foi a primeira vez que tiveram contacto na Universidade com jovens” (EM3_TEC)
	Neutr Estudantes mentoras	“acho que às vezes não ligaram muito à presença delas e se focavam mais nos estudantes, nós, da licenciatura, que temos de ter a nota para acabar a licenciatura” (EM2_ART)

Com base na leitura do Quadro 68, constata-se que os efeitos abordados foram no âmbito geral, i.e., a experiência positiva, académico, social e profissional. As fontes das evidências emergiram do próprio corpo docente e nas estudantes mentoras.

Experiência positiva

Sentimentos positivos do corpo docente

Para uma estudante mentora da UC TEC as docentes “adoraram a experiência” (EM3_TEC). Notou-se que uma docente da UC TEC corroborou a afirmação supracitada através do relato: “eu gostei muito de conhecer a EP1” (D1_TEC).

Benefícios (âmbito geral)

Na percepção de um docente da UC ART a experiência proporcionou benefícios a todos, inclusive ao corpo docente como se infere do testemunho que se passa a citar: “eu acho que foi de benefício para elas e inclusive para os estudantes e para nós também”.

Efeitos percecionados no âmbito académico

Reconhecimento das capacidades académicas de pessoas com DID

O testemunho de uma das docentes parece revelar que a participação da EP1 nas aulas contribuiu para o reconhecimento das capacidades académicas das pessoas com DID dado que referiu que “a Trissomia 21, se forem puxados, estimulados, eles tornam-se trabalhadores como um cidadão qualquer” (D1_TEC).

Uma estudante mentora desta UC narrou que as docentes “louvaram a EP1” (EM3_TEC). Porventura, estas narrativas levam a considerar que o corpo docente acredita que os estudantes com DID podem ter a capacidade de obter sucesso no ambiente universitário, colocando de parte estereótipos existentes sobre as capacidades destas pessoas.

Efeitos percecionados no âmbito social

Gosto em conhecer a EP

Uma das docentes expressou que “eu gostei muito de conhecer a EP1” (D1_TEC), revelando-se um efeito positivo.

Efeitos percecionados no âmbito profissional

Contacto com pessoas com DID em aulas universitárias

A oportunidade proporcionada do contacto nas aulas de uma UC, em meio universitário, com pessoas com DID pelo corpo docente foi salientado por uma estudante mentora da UC TEC. Esta afirmou que as docentes “disseram que também foi enriquecedor para elas porque foi a primeira vez que tiveram contacto na Universidade com jovens” (EM3_TEC).

Feedback positivo do corpo docente e de colegas

Constata-se evidências nos testemunhos das docentes que espelham um feedback positivo sobre a experiência da participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares. Acerca disto, a docente D2_TEC contou que «quando eu disse que estava nesta experiência a colegas, mesmo colegas minhas, elas ficaram assim: “que sorte que tu tens”. E eu: “pois tenho”. Realmente para mim foi um privilégio». O depoimento da outra docente é congruente, uma vez que afirmou que “também a toda a gente a quem contei ficaram estupefactos. Toda a gente estupefacta” (D1_TEC). Esta narrativa relativa ao *feedback* positivo de colegas sobre o projeto mostra que os efeitos da participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares foram partilhadas e divulgadas no exterior da UPor, dado que outras pessoas tomaram conhecimento desta experiência, expressando a sua opinião aos elementos intervenientes.

Efeitos neutros percebidos no âmbito profissional

Postura de alheamento nas aulas

Na percepção de uma estudante mentora os docentes da UC ART “às vezes não ligaram muito à presença delas e se focavam mais nos estudantes, nós, da licenciatura, que temos de ter a nota para acabar a licenciatura (EM2_ART). Uma vez que as Estudantes-Participantes não se encontravam inscritas na UC, parece que esta condicionante, pelo testemunho citado da estudante, poderá ter levado a uma postura de alheamento da parte do respetivo corpo docente em algumas aulas que pode também dever-se ao facto de não estarem familiarizados com a presença de pessoas com DID em todas as suas aulas e/ou não tiveram iniciativa, consciência, conhecimento ou capacidades para implementar práticas inclusivas.

7.9.3. EFEITOS PERCECIONADOS QUANTO ÀS ESTUDANTES MENTORAS DAS UNIDADES CURRICULARES TEC E ART

A partir dos relatos das entrevistas realizadas às estudantes mentoras das Unidades Curriculares TEC e ART emergiram efeitos da participação de pessoas com DID na componente académica. O Quadro 69 apresenta exemplos (um por grupo e fonte) de evidências sobre os efeitos percebidos nas estudantes mentoras.

Quadro 69

Evidências respeitantes aos efeitos percebidos nas estudantes mentoras (e.g.)

Subcategoria	Fonte	Evidências (e.g.)
Experiência positiva	Corpo Docente	“Elas disseram-me oralmente que tinha sido uma experiência extraordinária” (D1_TEC)
	Estudantes mentoras	“Eu adorei esta experiência” (EM3_TEC)
Efeitos no âmbito académico	Estudantes mentoras	“Até nos ajudou como grupo a partilhar mais opiniões e a estar, a trabalhar realmente mais em grupo e não cada uma fazer a sua parte” (EM1_TEC)
Efeitos no âmbito social	Estudantes mentoras	“a partir de agora quero poder ajudar as pessoas que estão a lutar para isto” (EM3_TEC)
Efeitos no âmbito pessoal	Estudantes mentoras	“foi bom ela aparecer na nossa vida porque fez-nos ver o mundo de maneira muito diferente” (EM2_TEC)
Efeitos no âmbito profissional	Estudantes Mentoras	“antes de sermos professores, temos de saber lidar com os jovens e foi bastante enriquecedor para mim a nível profissional estar com esta jovem porque abriu-me novas visões que eu até agora, até ao 3º ano da licenciatura não tinha” (EM3_TEC)

A análise das percepções recolhidas permitiu evidenciar efeitos nas estudantes mentoras aos níveis académico, social, pessoal e profissional.

Como se constata pela leitura do Quadro 69, está-se perante um conjunto de evidências que sugerem o surgimento de efeitos apontados unicamente como positivos nas estudantes mentoras face à participação das Estudantes-Participantes nas aulas das Unidades Curriculares. Esta constatação parece apoiar a ideia de que a participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares, ao lado dos seus colegas e o papel de mentoria podem, realmente, melhorar e beneficiar as experiências académicas dos estudantes universitários e levar a uma mudança de atitudes em relação às pessoas com DID, principalmente em relação às suas capacidades. Os testemunhos sobre os efeitos percebidos nas estudantes mentoras foram provenientes, com maior incidência, das próprias estudantes.

No geral, as estudantes mentoras identificaram formas pelas quais a experiência derivada da participação das Estudantes-Participantes nas aulas, as ajudará como futuras professoras.

Experiência positiva

Atitudes e sentimentos positivos

Um conjunto de testemunhos do corpo docente e das estudantes mentoras evidenciam a experiência nova e enriquecedora que foi para estas últimas devido à participação das Estudantes-Participantes nas aulas das Unidades Curriculares. Uma docente contou que as estudantes mentoras “disseram-me oralmente que tinha sido uma experiência extraordinária” (D1_TEC). Uma destas estudantes mentoras revelou que “foi uma experiência nova de vida que eu tive” e “foi muito enriquecedor, eu adorei esta experiência” (EM3_TEC). Estes testemunhos sugerem sentimentos positivos face à participação das Estudantes-Participantes e ao papel desempenhado como mentoras.

Na opinião de uma das estudantes mentoras da UC ART “foi um grande ensinamento para nós trabalhar com elas, sem dúvida” (EM2_ART), acrescentando que “temos a agradecer, gostámos da experiência”. Outra das estudantes mentoras foi congruente na sua opinião ao expressar que “gostava muito delas também” (EM3_ART).

A narrativa da estudante mentora EM3_TEC revela a reação face à participação dos Estudantes-Participantes na universidade com a sua afirmação: “eu fiquei muito emocionada com o facto de os jovens virem para a Universidade”.

Benefícios mútuos

Estas percepções positivas também são patentes nos discursos das estudantes mentoras da UC ART, em que a presença e a participação das Estudantes-Participantes originaram benefícios mútuos no sentido de “tanto para eles é uma boa experiência como para nós” refere a estudante EM2_ART.

Efeitos percebidos no âmbito académico

Valorização da vida académica

Um dos efeitos expressos no discurso da estudante mentora EM1_TEC foi uma maior valorização da vida académica ao afirmar que “só quando estamos assim com pessoas que para elas uma simples conversa com colegas da Universidade ou que uma apresentação [do trabalho de projeto] é tão importante” é que “de uma forma geral, e para quem esteve disposto, aprendemos a valorizar coisas muito simples”. A mesma estudante afirmou que “eles nos dão uma grande lição de vida nesse aspeto” argumentando que “às vezes queixamo-nos de coisas que depois comparado com a vida deles, levamos assim uma chapada de luva branca”. Estes relatos sugerem que a participação da EP1 nas aulas e a mentoria com pessoas com DID contribui para uma maior valorização tanto vida universitária, como no geral da a vida.

Melhoria do funcionamento do trabalho em grupo

Outro dos efeitos positivos espelhados no discurso desta estudante trata-se do desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente em equipa e, por conseguinte, do aumento da partilha de ideias no âmbito desse tipo de trabalho, i.e., ela descreveu que quando realizavam trabalhos em grupo “estamos habituadas a dividir tarefas” e “cada uma está aí no seu” canto. Por isso, a estudante mentora testemunhou que “nós tivemos de acalmar e perceber agora de temos de integrar a EP1, temos de trabalhar com a EP1 e não podemos estar a trabalhar no nosso mundo só” (EM1_TEC). Daí a mesma estudante ter afirmado que “até nos ajudou como grupo a partilhar mais opiniões e a estar, a trabalhar realmente mais em grupo e não cada uma fazer a sua parte e depois juntávamos tudo” (EM1_TEC).

Reconhecimento e valorização das capacidades académicas de pessoas com DID

Um dado também relevante quanto ao efeito a este nível prende-se com o reconhecimento e valorização das capacidades académicas das pessoas com DID, como se infere a partir das narrativas quer das estudantes mentoras da UC TEC, i.e., “ela [EP1] tem muita cabeça e tem noção do que quer e do que não quer” (EM3_TEC); quer das estudantes mentoras

da UC ART como “eles fazem o mesmo que nós” (EM1_ART), apesar de que “os estudantes não são todos iguais e acho que é importante nós percebermos isso”. Este testemunho parece dar a entender que a experiência vivida ajudou a perceber que as pessoas com DID são capazes de participar plenamente nas aulas de uma UC como TEC. A mesma estudante, ainda, fundamentou a sua percepção, acrescentando ao seu discurso que “é bom que hajam diferenças porque se fossemos todos iguais era uma chatice”.

Visão e entendimento de semelhanças, em vez de diferenças, no desenvolvimento de capacidades

A visão e o entendimento de semelhanças, em vez de diferenças, no desenvolvimento de competências em ambiente acadêmico foram constatados na narrativa da estudante EM3_TEC “porque nós não somos mais ninguém, nós não somos pessoas a mais que ela, nós somos iguais a ela”. Esta afirmação é corroborada por uma outra estudante mentora da que aborda este efeito nos seguintes termos: “trabalhar com a EP2 e com a EP1, acho que nos ajudou um bocado porque temos de perceber que somos todos iguais e que conseguimos todos” (EM2_ART). Deve-se à experiência vivenciada que a mesma estudante testemunhou que “agora eu percebo, a EP1 quer e vêm para aqui estes jovens para serem tratados como nós, jovens” (EM3_TEC). Estes comentários sobre o efeito positivo que a experiência teve nas estudantes mentoras sugere, a quebra de noções preconcebidas sobre as pessoas com DID e as suas capacidades.

Efeitos percebidos no âmbito profissional

No geral, as estudantes mentoras acreditam que as suas experiências de mentoria as vai ajudar no que diz respeito à sua futura carreira profissional.

Nova visão para o ensino em relação aos estudantes com DID

A participação da EP1 e da EP2 nas aulas parece ter contribuído para uma nova visão quanto ao ensino e à abordagem a adotar com estudantes com DID por futuros professores. Uma estudante mentora afirmou que:

“antes de sermos professores, temos de saber lidar com os jovens e foi bastante enriquecedor para mim a nível profissional estar com esta jovem porque abriu-me novas visões que eu até agora, até ao 3º ano da licenciatura não tinha” (EM3_TEC).

A mesma estudante prosseguiu com a sua narrativa, dizendo que “com esta experiência aprendi uma nova visão e, não, se eu tiver alguma criança com Necessidades Educativas Especiais, eu vou tentar puxar para o grupo” e, portanto, “não pô-lo de parte e explicar-lhe

à parte” (EM3_TEC). Este testemunho sugere que a nova visão adotada envolve a participação de estudantes com DID ao lado dos seus colegas, em vez da segregação na sala de aula. Esta estudante considera que a experiência vivenciada “vai ter um impacto melhor porque eu vou tentar tratá-los da mesma maneira que o resto da turma e antes eu não pensava assim, antes de estar com a EP1” (EM3_TEC). A experiência fez a mesma estudante mentora refletir na forma de tratamento dos estudantes com DID, uma vez que «pensava: “se apanhar um, um menino com Trissomia 21, ai coitado, ele não está a perceber esta matéria”, mas agora eu penso “não, nós não podemos ser de coitadinho”».

Em suma, a estudante EM3_TEC agradeceu a experiência proveniente da participação da EP1 nas aulas e pelo papel que desempenhou como mentora que levou a uma nova visão para a sua futura carreira profissional, mencionando que:

“partiste muitas pedras neste caminho para trazeres estes jovens aqui e eles estão-te, do fundo do coração, agradecidos. Tal como eu, porque abriste uma nova visão que eu nunca tinha tido até agora e estou prestes a entrar em mestrado. E sei que a maior parte dos jovens que estão a sair agora do mestrado que não sabem, não sabem como reagir, como estar à frente de jovens” (EM3_TEC).

Melhor preparação para a futura carreira profissional

A estudante mentora EM1_TEC declarou que a experiência que a própria vivenciou “dá uma preparação e ensina-nos, não totalmente, mas ensina-nos a trabalhar com eles e de que maneira é que eles precisam de ser levados”. A oportunidade de passar tempo com uma pessoa com DID e, por conseguinte, poder aprender sobre a deficiência, de forma natural, simplesmente por estar com essa pessoa e interagir com ela ao longo do semestre, parece ter surtido num efeito positivo em estudantes de um curso de licenciatura. A mesma estudante colocou a hipótese de terem mais pessoas com deficiência a participar nas aulas para, assim, ter a possibilidade de se familiarizar também em relação a outros tipos de deficiência, considerando que “que até seria, teria sido vantajoso podermos ter trabalhado com mais tipos de doenças, síndromes”. Porventura, este testemunho parece levar a um entendimento de que a presença de EP1 nas aulas da UC TEC possibilitou às estudantes mentoras a exposição a uma situação tangível com uma pessoa com DID em contexto académico, já que na sua carreira futura poderá ter um aluno com características similares à EP1.

As oportunidades de interação natural entre colegas que ocorreram durante as aulas nas Unidades Curriculares, levou a uma estudante mentora ter mencionado que a experiência com a EP1 e a EP2 “ajudou-nos a compreender como interagir e como ajudar e como ensinar” (EM3_ART), já que, num futuro próximo, esta estudante está a ver-se como profissional na área da Educação.

Visão da importância da experiência na formação como futuros professores

A visão da importância da experiência na sua formação como futuros professores emergiu em testemunhos das estudantes mentoras como “nunca tinha tido uma experiência dessas e acho que tipo num curso em que estamos é importante porque no futuro como professoras podemos encontrar alguém com esta, estes pequenos problemas e temos de saber lidar” conforme relatou a estudante EM2_ART. Como argumentação, a mesma estudante prosseguiu, dizendo que “nós nem somos muito preparados para que isso aconteça, só quem segue o rumo de ensino especial é que tem esse treinamento”. Uma afirmação que é corroborada por outra estudante da mesma UC que aborda esta problemática nos seguintes termos: “nós não temos nenhuma cadeira específica (EM3_ART). Na mesma linha de ideias, uma estudante mentora relatou “tive a oportunidade de viver, experienciar com a EP1, que foi vantajoso, mas por exemplo outros colegas meus nem tiveram a Unidade Curricular, nem tiveram esta experiência, acabam por ir um bocadinho ao escuro” (EM1_TEC). Estes testemunhos sugerem que as estudantes que interagiram com as Estudantes-Participantes terão uma melhor preparação no âmbito profissional do que os restantes estudantes. Daí que uma das docentes da UC TEC ter descrito que as estudantes mentoras “oralmente disseram mesmo para a formação delas” (D1_TEC) tornou-se “uma mais-valia” a “integração dos estudantes com DID” nas aulas.

Ao longo do semestre, a Investigadora-doutoranda (tutora), ao estar presente em algumas partes das aulas da UC ART, teve a oportunidade de observar momentos do trabalho em grupo entre as Estudantes-Participantes e as estudantes mentoras (DI_ct_mai19), nos quais pareceu à Investigadora-doutoranda (tutora) que as estudantes mentoras da UC se beneficiaram profissionalmente. Por várias vezes, estas responderam a perguntas colocadas pela EP1 e pela EP2. Noutros momentos, a Investigadora-doutoranda (tutora) viu as estudantes mentoras a darem informações e a explicarem sobre materiais das subáreas da UC às Estudantes-Participantes. Numa das aulas, a Investigadora-doutoranda (tutora) observou uma das estudantes mentoras a explicar à EP1 e à EP2 como fariam a síntese do texto “Homero” de Sophia de Mello Breyner Andresen para a sua utilização na

peça teatral (DI_ct_mai19). Cada vez que uma das estudantes ajudava as Estudantes-Participantes a entenderem melhor o trabalho a desenvolver e os respetivos recursos pode ser visto, porventura, como uma prática para um futuro próximo das estudantes mentoras quando estas tiverem ao serviço como professoras ou educadoras. Pois, é muito provável que elas tenham estudantes com DID nas suas aulas e, por isso, a experiência que ganharam em trabalhar com a EP1 e a EP2 poderá ajudá-las a criar ambientes de aprendizagem (mais) inclusivos.

Efeitos percebidos no âmbito social

Contacto com pessoas com DID da mesma faixa etária

A experiência proporcionou a oportunidade de contacto com pessoas com DID, situadas na mesma faixa etária, às estudantes mentoras, como se pode verificar pelo seguinte excerto da entrevista realizada a uma das estudantes: “nunca tinha estado em contacto com jovens da minha idade e com algumas necessidades educativas especiais, mas sim, para mim foi enriquecedor” (EM3_TEC).

Criação de relações

Uma das mentoras compartilhou a ligação, i.e., de uma relação que criou com a EP1 como se infere nos seus testemunhos em que afirma que “acho que foi uma ligação” e, portanto, “é uma menina que eu vou sempre recordar” (EM3_TEC).

Outra das estudantes salienta a importância das relações criadas com os outros, citando que “importa mais as relações que nós temos, que nós criamos com os outros” (EM2_TEC).

Visão diferente do mundo e da realidade

Uma visão diferente do mundo e da realidade que nos cerca patenteia-se em relatos de estudantes mentoras, no sentido de ter sido “bom ela [EP1] aparecer na nossa vida porque fez-nos ver o mundo de maneira muito diferente” (EM2_TEC). Trata-se, conforme o testemunho de uma das estudantes, de “um mundo novo e acho que para mim é muito enriquecedor, tanto agradeço a ti por trazeres estes jovens e para mim futuramente, e para as nossas colegas” (EM3_TEC).

Uma das mentoras, após descrever a experiência anterior que já tinha com pessoas com deficiência, ainda, afirmou “já tive um menino na, do primeiro ao quarto ano e como tenho a minha tia na minha família” (EM2_TEC), prosseguiu com a sua narrativa afirmando que “são tudo pequenos abre olhos para termos a noção da realidade, que as coisas não são todas perfeitas e que não são”.

Desenvolvimento da capacidade de adaptação

O desenvolvimento da capacidade de adaptação realçou-se no testemunho de uma das estudantes mentoras ao afirmar que “nós nos adaptamos e nós temos de ser capazes de ter essa capacidade em nós” (EM2_TEC).

Mobilização para a inclusão e aprendizagem de pessoas com DID no ES

A mobilização para a inclusão e aprendizagem de pessoas com DID no ES foi evidenciada no testemunho da mesma estudante mentora como se infere do excerto: “conseguir mobilizar as coisas para serem inclusivas, para todos terem acesso às mesmas coisas e acho que é muito bom nesse sentido” (EM2_TEC).

A consciencialização da necessidade da tomada de ação pelo direito à Educação no ES foi premente na declaração de uma das estudantes mentoras: “a partir de agora quero poder ajudar as pessoas que estão a lutar para isto, poder ajudar, um dia pertencer ou ser eu a tentar trazer jovens para seguir os teus passos” (EM3_TEC).

Efeitos percecionados no âmbito pessoal

Aquisição de conhecimento sobre as DID

Uma estudante descreveu o que a mentoria lhe ensinou como resultado da sua função como mentora de uma pessoa com DID no contexto académico conforme se infere a partir do seu testemunho:

“eu ao trabalhar com a EP1, eu aprendi melhor, um bocadinho, sobre a doença da EP1. Aprendi algumas atitudes dela, pronto, alguns comportamentos. Aprendi, se calhar, a forma como hei de falar com ela. Ao início, se calhar, era mais, agora tínhamos, falávamos mais calmas. É diferente, sim, aprendi” (EM1_TEC)

Outra estudante mentora compartilhou o aumento de conhecimentos sobre a forma de lidar com pessoas com DID quando afirmou que “temos de saber lidar com os jovens e foi bastante enriquecedor para mim a nível pessoal” (EM3_TEC).

Estes excertos supracitados sugerem que a experiência lhes deu uma maior consciencialização sobre as DID, ampliando os seus conhecimentos neste campo.

Aumento de empatia

O aumento da empatia foi referenciado por uma estudante que vivenciou o papel de mentora com a EP1, no sentido de “perceber o que acontece com aquela pessoa” (EM3_TEC).

Bem-estar pessoal

O bem-estar pessoal foi um efeito percebido pelas próprias estudantes mentoras como se infere no testemunho: “o nosso bem-estar pessoal conosco e com os outros” (EM2_TEC).

Maior valorização face a “coisas mais pequenas” da vida

Uma menor valorização parece ser dada aos bens materiais e, por sua vez, uma maior valorização face a outros aspetos da vida, por estudantes mentoras que vivenciaram o papel de mentoria às EP, como se infere do relato que se passa a citar: «ganhamos muito com isto ao nível de experiência e ao nível pessoal porque deixamos de olhar para os bens materiais, por exemplo, para as coisas que nós, «ai queria tanto ter aquilo»» (EM2_TEC). Conforme referiu a mesma estudante mentora quanto á EP1, é verdade que “há dias em que ela está mais em baixo e nota-se mais nervosa”, o que não parece ser estranho, pois o mesmo pode suceder a qualquer pessoa sem DID. Então, a estudante prosseguiu o seu discurso, declarando, “mas é bom ver que ela tem, tem aquela felicidade natural que, às vezes nós, no dia a dia, andamos todos carrancudos”. A estudante, antes de terminar o seu discurso justifica a sua percepção: “porque, pronto, não olhamos para as coisas mais pequenas e estes jovens que, apesar das suas necessidades, andam sempre tão alegres e são tão espontâneos, que é o que os caracteriza, é a espontaneidade” (EM2_TEC).

7.9.4. EFEITOS PERCECIONADOS RELATIVAMENTE A ESTUDANTES DAS UNIDADES CURRICULARES TEC E ART

Os testemunhos de estudantes das Unidades Curriculares TEC e ART parecem revelar que a experiência da participação das Estudantes-Participantes nas aulas foi, de um modo geral, positiva.

O Quadro 70 ilustra exemplos (um por grupo e fonte) de evidências dos efeitos percebidos, provenientes da participação de pessoas com DID nos estudantes.

Quadro 70

Evidências relativas aos efeitos percebidos em estudantes (e.g.)

Subcategoria	Fonte	Evidências (e.g.)
Experiência positiva	Estudantes	"eu quero sublinhar que esta foi uma experiência enriquecedora para mim" (E1_ART)
Efeitos no âmbito académico	Corpo Docente	"«Ah, tem autismo? Ok, vamos, vamos fazer o que for preciso»», i.e., se não tivessem contacto ao nível da unidade curricular de TEC com a estudante com DID, se calhar a reação ao verem-se confrontados com um Espectro de Autismo em sala de aula fosse outra reação, mas não, sentiram-se à vontade? (D1_TEC)
	Estudantes	"Eu acho que elas são capazes do que elas quiserem, de tudo, elas são capazes de tudo contando que o queiram fazer, como nós. Para a turma foi bom ver este, este caminho, esta evolução e esta conquista porque, a meu ver, foi importante perceber que isso é possível" (E1_ART)
	Neutros Corpo Docente	"Nós tentamos que elas sejam iguais, mas na realidade não são e, portanto, cria aqui uma bivalência que não sei se, até que ponto, se é lucrativa" (D1_ART)
Efeitos no âmbito social	Corpo Docente	"houve benefício para as alunas porque contactaram com uma realidade completamente diferente, foram expostas a formas de convivência com outras pessoas que normalmente não são abordadas dentro daquilo que é o desenrolar de uma aula" (D2_ART)
	Estudantes	"Não vamos abandoná-las, não vamos desistir delas porque elas também são pessoas e elas também podem alcançar certos fins e certos objetivos e com sucesso" (E3_ART)
Efeitos no âmbito pessoal	Estudantes	"Eu acho que ela nos tocou um bocadinho a todos" (E1_TEC)
Efeitos no âmbito profissional	Estudantes	"acho que também para nós futuramente é muito importante uma vez que também podemos lidar com pessoas, com crianças assim, com crianças com limitações e nós professores, mais do que ninguém, temos de ter essa capacidade para lidar com essas pessoas e eu acho que foi fundamental, sem dúvida" (E3_ART)
	Neutros Estudantes	"embora ainda não tenha chegado a nenhuma conclusão de como é a postura certa do professor nestes casos" (E1_ART)

Com base na leitura do Quadro 70, nota-se que emergiram efeitos aos níveis geral, académico, social, pessoal e profissional. Constatou-se uma maior incidência em efeitos positivos nos estudantes pela participação de pessoas com DID nas aulas das Unidades Curriculares TEC e ART, embora também se note evidências de efeitos neutros no âmbito académico, mesmo que a título de suposição, e ao nível profissional. As fontes das

evidências foram os estudantes inquiridos de ambas as Unidades Curriculares e o respetivo corpo docente.

Experiência positiva

Experiência enriquecedora

Uma estudante comentou sobre o seu percurso académico, em jeito de falta de preparação, que “neste momento eu não me sinto preparada, de todo. Estou no final do segundo ano da licenciatura, vou começar o terceiro ano” (E1_ART). Daí que esta estudante tenha referido que embora não saiba os conteúdos das Unidades Curriculares em falta, mas salienta que a experiência com as Estudantes-Participantes foi positiva, como se verifica na sua citação:

“Não sei o que aí vem, muito honestamente, não sei de que forma o ensino especial está incluído nas próximas unidades curriculares, até agora não posso ver nada. portanto, eu, eu quero sublinhar que esta foi uma experiência enriquecedora para mim” (E1_ART)

Efeitos percecionados no âmbito académico

Aceitação de pessoas com DID no ES

A experiência revelou-se positiva conforme depreende-se pelos testemunhos que mostram a aceitação clara destas pessoas nas aulas da UC como o testemunho de uma das estudantes: “venham, venham, que nós os queremos cá” (E1_TEC).

Sensibilização face a pessoas com DID no ES

A forma como as Estudantes-Participantes lidaram com o seu processo de participação nas aulas das Unidades Curriculares sensibilizou os estudantes conforme se infere na narrativa de um deles: eu acho que a maneira como elas [EP1 e EP2] estiveram abertas para lidar com o processo em si, da disciplina, não só sensibilizou aos outros estudantes, a mim também que fiz parte da disciplina” (E2_ART).

Fomento de uma aprendizagem contínua

O mesmo estudante salientou o fomento da aprendizagem contínua incitado pela participação das Estudantes-Participantes nas aulas, como se constata no excerto da entrevista realizada:

“também foi uma oportunidade para provocar em nós esse desejo de um aprendizado contínuo e talvez, porque não, de um reaprender a maneira como nós mesmos estamos lidando e conjugando esses espaços que para nós parece ser tão usuais, comuns, mas que na verdade para outras pessoas têm um significado imenso. Então, acho que, não só sensibilizou, mas a participação delas também trouxe essa preocupação de um reaprender frequentemente. Acho que foi esse o sentido maior pelos efeitos que eu mencionei primeiramente desta sensibilização e dessa promoção de um reaprender” (E2_ART).

Transferibilidade das aprendizagens provenientes da experiência para outra UC

Outro efeito relevante prende-se com a transferibilidade das aprendizagens provenientes da experiência vivenciada nas aulas da UC TEC com a participação da EP1 para outra Unidade Curricular que envolveu um trabalho prático no contexto educativo, conforme nos explicou uma das docentes:

«isto também foi um trabalho de várias frentes, um dos grupos apanhou uma criança que tinha na turma, uma criança autista e disseram-me que, com a experiência, isto tudo a acontecer ao mesmo tempo, reparem, já não ficaram, pronto, “Ah, tem autismo? Ok, vamos, vamos fazer o que for preciso”, i.e., se não tivessem contacto ao nível da unidade curricular de TEC com a estudante com DID, se calhar a reação ao verem-se confrontados com um Espectro de Autismo em sala de aula fosse outra reação, mas não, sentiram-se à vontade. A professora da escola aflita “Olhem que não sei o quê”, e eles “Não se preocupe”. O que aconteceu no grupo foi transposto para a turma» (D1_TEC).

A afirmação ilustrada acima sugere que a participação da EP1 nas aulas da UC TEC contribuiu para uma reação positiva da parte de futuros professores quando deparados com contextos educativos que envolvem estudantes com deficiência, apresentado uma abordagem sem reservas relativamente a estes estudantes.

Reconhecimento das capacidades académicas de pessoas com DID

O reconhecimento das capacidades acadêmicas das pessoas com DID nevidenciou-se através do relato de uma estudante da UC ART que revela acreditar nas capacidades destas pessoas como se infere a partir do seu testemunho: “eu acho que elas são capazes do que elas quiserem, de tudo, elas são capazes de tudo, contando que o queiram fazer, como nós”. A mesma estudante abordou o efeito positivo que foi para a turma de observar a evolução quanto à participação das Estudantes-Participantes na UC ART, ou ao longo do semestre, citando que “para a turma foi bom ver este, este caminho, esta evolução e esta conquista porque, a meu ver, foi importante perceber que isso é possível” (E1_ART).

O depoimento de uma das estudantes da UC TEC aponta a mudança da visão em relação ao trabalho desenvolvido por pessoas com DID como se depreende na sua citação: “mudou imenso a minha maneira de ver o trabalho que é desenvolvido pelas pessoas deficientes” (E1_TEC).

A experiência da participação das Estudantes-Participantes nas aulas teve efeito nos estudantes universitários e, por conseguinte, parece ter levado a uma mudança da visão que as pessoas tinham acerca de pessoas com DID, no sentido de, perante a sua presença, emergir uma mudança face a crenças, vendo o que elas são e o que são capazes de fazer e não pelo que pensavam / supunham que eram estas pessoas.

Quebra de mitos face ao Ensino Superior e mobilização para a (re)significação do seu ambiente

A quebra de um mito face a uma universidade inflexível, porventura, fechada a estudantes com DID por desconhecimento das suas capacidades, foi espelhada no testemunho de um estudante da UC ART conforme o relato que se passa a citar:

“quebrar um mito para elas de que o espaço académico ainda é fechado, ainda é não compatível com o que elas podem ou poderiam oferecer e elas puderam oferecer muito, muito mesmo. Então esse mito de um espaço académico exigente, de um espaço académico inflexível, de um espaço académico que menos se mobiliza para as especificidades de cada um, de cada vez que acontece a disciplina, acho que foi rompido, foi quebrado, então esse foi um contributo que eu percebi” (E2_ART).

A mobilização para a (re)significação do ambiente académico foi um dos efeitos mencionados que proveio da participação das Estudantes-Participantes. O mesmo

estudante mencionou que “a mobilização de ressignificar o espaço académico português, neste caso, e de demonstrar que há, sim, factíveis possibilidades de fazer com que esse espaço se torne menos ortodoxo, torne-se menos inflexível possível” e, por conseguinte, o mesmo estudante prosseguiu o seu discurso dizendo que a experiência foi “um reaprender, um reconjugar o espaço, não só por parte dos docentes, mas por parte dos outros estudantes, colegas de turma” (E2_ART).

Visão de pessoas com DID com um diploma universitário

A visão de pessoas com DID com um diploma universitário foi evidente no testemunho de um dos estudantes da UC ART ao afirmar: “a sociedade ainda reconhece, dá muito valor a quem tem um diploma” E, por conseguinte, prosseguiu, dizendo que “acho que era incrível elas [EP1 e EP2] um dia chegarem a algum lado e terem um diploma” (E1_ART).

Efeitos neutros percecionados no âmbito académico

Incerteza quanto aos benefícios provenientes da bivalência criada nas aulas

Uma docente apresentou uma relação entre a duração dos projetos e o efeito originado nos estudantes, comparando um projeto anterior com o PP, cuja duração da participação das Estudantes-Participantes na UC ART foi de um semestre letivo. Esta docente referiu, na sua opinião, “que ganharam mais os que tiveram só um dia cá, os da associação do que estes, estes colegas da turma da EP2 e da EP1”, prosseguindo o seu discurso, dizendo que “nós tentamos que elas sejam iguais, mas na realidade não são e, portanto, cria aqui uma bivalência que não sei se, até que ponto, se é lucrativa” (D1_ART).

Quanto à duração da experiência, constatou-se que a perceção da docente é distinta das perceções das estudantes. Esta incerteza da docente é contrastante com os relatos das estudantes que participaram nesse mesmo projeto, conforme se constata no testemunho de uma delas citado a seguir:

“eu acho que é mais vantajoso para a, para estes jovens passarem mais tempo connosco, i.e., fazer, por exemplo, um semestre uma vez que eles acabam por poderem nos conhecer e à medida que vão tendo mais à vontade connosco também acabam por se desenvolver mais e criando, criando, pronto, níveis de interação diferentes do que virem aqui apenas um dia porque acabam, se eles vierem apenas um dia há aqueles que acabam por se sentir intimidados de não nos

conhecerem e por não mostrar tudo o que realmente são capazes. Aí eu acho que é mais vantajoso um trabalho contínuo e não curto” (EM1_DTE).

Nesta linha de ideias, Causton-Theoharis et al. (2009) alude que não há possibilidade de uma participação significativa, de amizade, de inclusão no ES e na comunidade, se as pessoas não estiverem, com frequência, nos ambientes com as pessoas sem DID, onde tal pode ser proporcionado. Daí a narrativa supracitada sugerir a importância da duração significativa das iniciativas educativas destinadas a pessoas com DID no ES.

Efeitos percebidos no âmbito social

Contacto e convivência com pessoas com DID

Na percepção de uma docente da UC TEC, “a apreciação foi unânime do ponto de vista do agrado, da avaliação positiva, digamos assim, dada a Unidade Curricular e até também de terem tido contacto com aqueles estudantes” (D1_TEC).

Um dos docentes da UC ART comentou que “houve benefício para as alunas porque contactaram com uma realidade completamente diferente, foram expostas a, a formas de convivência com outras pessoas que normalmente não são abordadas dentro daquilo que é o desenrolar de uma aula” (D2_ART).

Criação de conexões

Depoimentos como “espero que volte” (E1_TEC), parecem evidenciar o efeito positivo que a participação de pessoas com DID nas aulas da UC TEC teve nos estudantes universitários, por meio da criação de conexões entre estas e os estudantes universitários.

Efeitos percebidos no âmbito pessoal

Alguns estudantes mencionaram o ganho de benefícios pessoais com a experiência de ter as Estudantes-Participantes a participar nas aulas da UC.

Sensibilização da turma

Na percepção de uma estudante, a participação de uma pessoa com DID nas aulas da UC TEC levou a uma sensibilização da turma, uma vez que afirmou: “eu acho que ela nos tocou um bocadinho a todos” (E1_TEC).

Aumento de paciência

Um estudante da UC ART descreveu que, com esta experiência, ganharam paciência ao declarar que “nós tivemos de ganhar mais paciência” (E3_ART). Este testemunho sugere

que pessoas com DID podem levar um ritmo diferente na concretização de uma tarefa, o que pode ocorrer tanto no ambiente acadêmico, como noutro tipo de ambiente.

Necessidade de reflexão pessoal

Outro estudante da mesma UC abordou a necessidade de uma reflexão pessoal constante, ao afirmar que é necessário “entender que nós precisamos, ano a ano, tempo a tempo, repensar a maneira como nós conjugamos as atividades que empreendemos no dia a dia” (E2_ART).

Entendimento da influência exercida nos próprios e nos outros

O entendimento da influência exercida tanto nos próprios, como nos outros através das atitudes e comportamentos adotados é evidenciado no relato de um estudante ao comentar que:

”foi assim num contexto muito excepcional ter estudado, ter partilhado uma disciplina acadêmica com as meninas e elas despertaram esse entendimento de que é preciso ter esse cuidado maior no sentido de perceber o quanto o que fazemos muito modifica, não só o que está ao nosso redor, mas também o que está dentro de nós” (E2_ART).

Efeitos percebidos no âmbito profissional

Visão de estratégias para a aprendizagem de estudantes com DID

A visão de estratégias para a aprendizagem de estudantes com DID, a adotar num futuro próximo, como professor, encontra-se evidente no relato de um estudante, em que destaca o trabalho em grupo, narrando que “acho que conta mais juntar essas crianças em trabalhos de grupo com a turma” (E2_TEC).

Visão da inclusão de estudantes com DID nas turmas regulares

O mesmo estudante fez menção da inclusão de estudantes com DID nas turmas regulares, em vez de estarem num grupo segregado apenas com estudantes com deficiência, como se infere do seu testemunho que se passa a citar:

“Acho que faz falta estarem mais incluídos no currículo com todos, em vez de os separarem, em vez de os separarem para a sala dos NEE, juntá-los mais, não que não tenham o apoio dos NEE porque é preciso também, porque realmente têm

dificuldades, mas que os incluam com os outros também porque a escola não se trata só de aprender a matéria, também se trata de relações pessoais” (E2_TEC).

A afirmação supracitada sugere, mesmo que a título de suposição, que este potencial futuro professor levará em conta o efeito desta experiência para a sua prática docente, criando, porventura, um ambiente educativo (mais) inclusivo, valorizando as relações interpessoais.

Maior valorização das capacidades dos seus futuros estudantes com DID

Uma das estudantes de TEC compartilhou, através do seu testemunho que na sua futura carreira como professora irá:

«ter mais cuidado se algum menino entrar numa turma minha, para o incluir mais, para não achar ”olha se calhar ele nem sequer vai fazer um trabalho”, não, não, ele tem muito valor, portanto, dá-lhe mais papel perante a minha vida, perante os trabalhos» (E1_TEC).

A citação exposta acima, além de sugerir a abertura dos estudantes face à participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares, também dá a entender a aprendizagem que ocorreu pela presença destas pessoas nas aulas. Os testemunhos parecem indicar que as interações das Estudantes-Participantes com os estudantes universitários mudaram, positivamente, a forma de como estes, futuros professores, pensavam sobre o ensino de estudantes com DID e, portanto, no sentido de promover a sua efetiva inclusão.

Visão da importância de saber lidar com pessoas com DID

Do ponto de vista de um estudante, a experiência vivenciada foi fundamental, evidenciando-se no seu depoimento a visão da importância de saber lidar com pessoas com DID devido à futura carreira profissional, como se infere no seu testemunho:

“acho que também para nós futuramente é muito importante uma vez que, que também podemos lidar com pessoas, com crianças assim, com crianças com limitações e nós professores, mais do que ninguém, temos de ter essa capacidade para lidar com essas pessoas e eu acho que foi fundamental, sem dúvida” (E3_ART).

Através do comentário de um estudante percebe-se o efeito que suscitou na sua formação ao expressar que a experiência vivenciada “me impactou para a minha formação enquanto professor” (E2_ART).

Visão sobre características necessárias para a profissão de professor

Uma visão sobre características necessárias para a profissão de professor como a paciência e a persistência encontra-se na afirmação de uma estudante:

“os professores têm de ter paciência, têm de ter persistência e têm de ajudar e lutar para que essas pessoas, para que essas crianças sejam alguém no futuro. Não vamos abandoná-las, não vamos desistir delas porque elas também são pessoas e elas também podem alcançar certos fins e certos objetivos e com sucesso” (E3_ART).

A afirmação supracitada parece ilustrar uma compreensão das pessoas com DID no sentido de que aprendem, mas com um ritmo diferente e/ou com a apresentação acessível dos conteúdos.

Efeitos neutros percebidos no âmbito profissional

Falta de resposta quanto à postura certa de um professor perante estudantes com DID

A referência à falta sentida sobre uma resposta conclusiva quanto à postura certa de um professor perante estudantes com DID foi testemunhada por uma estudante que embora tenha afirmado, como já se viu anteriormente, que a experiência foi enriquecedora, no entanto relatou não ter “chegado a nenhuma conclusão de como é a postura certa do professor nestes casos” (E1_ART). Com este relato, a experiência parece ter levado à tentativa de procura de uma “receita” sobre como lidar com estudantes com DID. Duvida-se que existam receitas, no entanto, os testemunhos relatados no campo da participação nas Unidades Curriculares parecem ter evidenciado a existência de “ingredientes” sob a forma de fatores facilitadores da inclusão e aprendizagem destes estudantes.

7.9.5. REFLEXÃO SOBRE OS EFEITOS PERCEBIDOS DA PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DID NA COMPONENTE ACADÉMICA

“Post-secondary education provides the opportunity for adults to not only learn academic and practical knowledge but to learn more about themselves and their place in the world”

(Uditsky & Hughson, 2008, p. 10).

O presente estudo apresenta uma visão do que a participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares significou para os intervenientes na implementação do PP, principalmente para as Estudantes-Participantes e os estudantes universitários que são, muitas vezes, mantidos separados, com frequência, na nossa sociedade.

As evidências parecem revelar que tratou-se de uma experiência positiva para todos os grupos das pessoas inquiridas - Estudantes-Participantes, docentes, estudantes universitários e estudantes universitárias mentoras -, por meio da prevalência dos efeitos positivos, em consonância com os resultados dos estudos de Causton-Theoharis et al., (2009), Hamill (2003), Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016).

Os efeitos da participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares percebidos nas narrativas de:

(i) as Estudantes-Participantes foram positivos nos âmbitos acadêmico, social, pessoal e profissional; como também foram identificados neutros e negativos no âmbito acadêmico, ambos com incidência mínima;

(ii) os docentes foram positivos nos âmbitos social e profissional; por outro lado também foram identificados efeitos neutros no âmbito profissional;

(iii) as estudantes mentoras foram positivas nos âmbitos acadêmico, social, pessoal e profissional;

(iv) os estudantes inquiridos foram positivos nos âmbitos acadêmico, social, pessoal e profissional; como também foram identificados neutros no âmbito acadêmico e profissional, ambos com incidência mínima.

Verificou-se que os efeitos positivos no âmbito social foram evidentes em todos os grupos; além de que o único grupo sem evidências de efeitos negativos ou neutros foi o que passou mais tempo com as Estudantes-Participantes dentro e fora da sala de aula.

Os estudantes tiveram a oportunidade de aprender a lidar com pessoas com DID e de ver como elas aprendem e, por conseguinte, de desenvolver competências profissionais numa situação real e diária. Futuramente poderão aplicar estes os conhecimentos que adquiriram com a participação das Estudantes-Participantes na sua prática como professores ou educadores, i.e., de colocar a inclusão em ação nas suas próprias aulas. Este efeito também ecoa os resultados dos estudos de Kelley e Westling (2013) e Wintle (2012).

Notou-se que o envolvimento das mentoras teve efeito positivo na sua esfera pessoal face às atitudes em relação às pessoas com DID, em consonância com os estudos de Carter et al. (2019) e Harrison et al. (2019).

Os dados gerados sugerem que a participação de pessoas com DID na componente académica, i.e., nas Unidades Curriculares dos cursos de licenciatura, originou efeitos positivos, tanto nas Estudantes-Participantes, como no corpo docente e nos estudantes universitários, em congruência com os resultados do trabalho de Kelley e Westling (2019).

Considera-se que a reação dos docentes ao terem pessoas com DID a participarem nas suas aulas foi positiva e a maioria revelou uma mente muito aberta, permitindo que isso acontecesse. O *feedback* positivo do corpo docente da UC TEC é coerente com a perceções dos docentes apresentados no estudo de Rogan et al. (2014), em que indicaram a sua satisfação com a participação dos estudantes.

Para as Estudantes-Participantes foi a primeira experiência de participar, durante um semestre letivo, em UC a par dos estudantes sem DID, contribuindo para a criação de relações de amizade e de relações interpessoais, a expansão das redes sociais, a tomada de conhecimento de visões distintas, a valorização social, aumento de autoconfiança e autoestima como corrobora os resultados das investigações de Causton-Theoharis et al. (2009,) Rillotta et al. (2020), já supracitados no Quadro Teórico, pois são vários os estudos internacionais que mostram evidências dos efeitos positivos da participação na componente académica de pessoas com DID com estudantes sem DID, o que vem reforçar a importância deste nível de ensino.

Parece que é compreensível as Estudantes-Participantes terem criado uma relação mais aprofundada com as estudantes mentoras, pois também foi com elas que passaram mais tempo, dentro e fora das aulas

O único efeito negativo evidenciado em relação à EP1 foi no âmbito académico e esteve relacionado com a sua dispersão quando teve vários trabalhos ao mesmo tempo para realizar quer para as Unidades Curriculares distintas, quer para os módulos. Esta constatação sugere que se tenha em consideração o número de Unidades por semestre, não devendo ultrapassar as duas ou três Unidades Curriculares.

Todavia, o amplo espectro de pessoas entrevistadas considerou que as Estudantes-Participantes não foram as únicas a terem efeitos positivos, pois a sua participação também estava a influir efeitos positivos nas outras pessoas envolvidas.

Os relatos dos estudantes das Unidades Curriculares (inclusive das mentoras) em relação aos efeitos ao nível profissional sugerem que a presença das Estudantes-Participantes lhes possibilitou a exposição a algo tangível, já que, dentre os seus futuros estudantes, alguém poderá ser como a EP1 ou a EP2. Na verdade, os dados gerados sugerem que, com a presença de pessoas com DID nas aulas, poderão aprender muito mais do que aprenderiam somente com leituras sobre pessoas com deficiência. Daí parecer que as Estudantes-Participantes conferiram um valor agregado às aulas, em consonância com os resultados do estudo de O'Rourke (2011).

Os dados gerados sugerem a falta de preparação dos estudantes (futuros professores/educadores) para ensinarem estudantes com deficiência o que leva a considerar que os planos curriculares dos cursos de licenciatura, na área da Educação, poderiam contemplar conteúdos articulados com a educação inclusiva, i.e., através de uma UC ou então inserir conteúdos deste campo em Unidades Curriculares já existentes e ser um professor desta área a ir lecioná-los em algumas das aulas dessa UC.

Percebe-se em testemunhos de pessoas inquiridas que a presença das Estudantes-Participantes levou a um melhor entendimento sobre pessoas com DID face à sua aprendizagem, i.e., no sentido de aprenderem, mas com uma apresentação acessível e com um ritmo diferente. E, por conseguinte, os estudantes comentaram o efeito positivo que a experiência teve na quebra de noções preconcebidas das capacidades destas pessoas.

Considera-se que o corpo docente das Unidades Curriculares envolvido na implementação do PP teve a oportunidade de fornecer aos seus estudantes um exemplo de inclusão (ao vivo) de uma pessoa com DID nas suas aulas, sobretudo por se tratarem de futuros professores/educadores.

Porém, as evidências reveladas parecem mostrar crenças ambíguas quanto à inclusão no ES de pessoas com DID, conforme constata-se nos efeitos referenciados pelo corpo docente da UC ART. Esta evidência parece ecoar os resultados do estudo de Brewer e Movahedazarhouli (2019), porventura por ser o primeiro ano de implementação e possam precisar de ver mais evidências, como deu a entender uma das docentes desta UC. Embora, tenham aparentado dúvidas quanto aos efeitos para os estudantes que participaram junto com a EP1 e a EP2, todavia, as declarações citadas dos estudantes desta UC quanto aos efeitos positivos parecem contrastar com a percepção desta docente, além de que os relatos das estudantes mentoras da UC TEC, do 3º ano, que frequentaram a UC ART, no ano anterior, também revelam percepções distintas em relação ao desta

docente. Por conseguinte, as evidências sugerem que os efeitos no corpo docente parecem estar relacionados com as suas atitudes e o seu nível de envolvimento.

No geral, constata-se que as experiências de participação nas Unidades Curriculares da EP1 e da EP2 foram claramente positivas e benéficas para a maioria das pessoas envolvidas. Não só as Estudantes-Participantes consideraram a experiência significativa, também as estudantes mentoras, os estudantes das Unidades Curriculares e o corpo docente sentiram que estavam enriquecidos por terem conhecido as Estudantes-Participantes e pelos efeitos que tiveram nas suas vidas. Neste sentido, a julgar pelos depoimentos, parece que surtiu, predominantemente, um efeito positivo na maioria dos intervenientes. Portanto, parece que a maioria dos intervenientes ganhou algo e que ninguém ficou a perder com a participação das Estudantes-Participantes nas aulas das Unidades Curriculares TEC e ART. Na verdade, não há possibilidade de amizade, nem de uma participação significativa, nem de inclusão na comunidade se as pessoas não estiverem nos mesmos ambientes com as pessoas sem deficiência. Por conseguinte, com o presente estudo, obteve-se uma visão do que isso pode significar para os estudantes sem e com DID que tantas vezes são ainda separados.

Na etapa deste estudo que compreendeu a delimitação de questões e subquestões, surgiram hesitações sobre se importava perceber os efeitos da participação em todas as componentes, além da componente-chave, i.e., a componente académica (participação em Unidades Curriculares da IES). Todavia, considerando a limitação temporal para a realização do presente estudo, a par dos contributos provenientes dos resultados dos estudos de Alqazlan et al. (2019) e Roberts-Dahm (2017), reconheceu-se que era prioritário perceber os efeitos da participação nas Unidades Curriculares TEC e ART. O estudo de Roberts-Dahm (2017) identificou que, das componentes que geralmente contemplam um programa universitário acessível a pessoas com DID, a que se encontra mais correlacionada com a transição bem-sucedida do ES para o emprego foi a participação nas Unidades Curriculares, ao lado de estudantes sem DID. Por sua vez, os resultados do estudo de Alqazlan et al. (2019) indicam que os cursos baseados no modelo inclusivo foram associados a uma experiência mais positiva.

Apesar de não haver lugar no presente estudo a comparações entre os efeitos da participação em experiências com e sem estudantes universitários, constata-se que as evidências do estudo Inclua encontram-se em consonância com os resultados dos estudos supracitados, pois também revelam uma experiência positiva por todos os grupos de pessoas inquiridas.

Os dados gerados sugerem que os preconceitos podem afetar a aceitação de pessoas com DID no ES, daí que várias pessoas inquiridas abordaram a necessidade de mudança de visão face a estas população. Por outro lado, os efeitos positivos são mais que evidentes na maioria dos intervenientes. Com destaque para a participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares, constata-se que vários efeitos positivos foram percecionados desde o sentimento de pertença ao desenvolvimento de competências. Embora elas tivessem de superar desafios, parece ter feito uma grande diferença a forma como foram aceites e tratadas pelos docentes e estudantes universitários.

As Estudantes-Participantes percecionaram apenas efeitos positivos da sua participação, evidências estas que se alinham com os resultados do estudo de High e Robinson (2021), em que uma das autoras deste estudo é a própria pessoa com DID que vivenciou o ES e, por conseguinte, expressou que ganhou muito com a experiência de estar na universidade e que, por conseguinte, mudou em vários aspetos, tornando-se mais confiante.

A forma de tratamento igual aos colegas emergiu como indicador de um efeito positivo apontado em relação às Estudantes-Participantes. Este efeito parece merecer realce entre outros indicadores neste processo de participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares, uma vez que vem sugerir a sua relação com a facilitação da aceitação e integração destas pessoas no ambiente académico. Este julgamento encontra-se alinhado com os resultados do estudo de High e Robinson (2021), no sentido de que o que torna as pessoas com DID diferentes das pessoas (com outra ou) sem deficiência parece ser a forma como são tratadas pelas pessoas.

Portanto, os efeitos positivos evidenciados no estudo Inclua mostram-se em congruência com a citação que deu início ao ponto *Efeitos* de Uditsky e Hughson (2008), i.e., a participação na vida universitária oferece a oportunidade para as pessoas com DID aprenderem competências académicas, como também aprenderem mais sobre si próprias e o seu lugar no mundo.

Em suma, as evidências mostram a prevalência de efeitos positivos da participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares, tanto para as próprias, como para o corpo docente e discente, apontando a importância de um programa universitário inclusivo e acessível a esta população composto por Unidades Curriculares da IES.

7.10. MUDANÇAS TRANSFORMACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PERCEÇÕES

Com base na análise das narrativas das Estudantes-Participantes, corpo docente, não docente e discente e das famílias, foram identificadas a necessidade de mudanças transformacionais em prol da Educação no ES de pessoas com DID em todos os níveis, i.e., macro, meso, micro e, ainda, na própria IES, onde o estudo foi realizado.

7.10.1. MUDANÇAS TRANSFORMACIONAIS, NO NÍVEL MACRO, PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

As mudanças transformacionais elencadas a um nível macro incluíram políticas de acesso ao ES, financiamento e mudanças societárias no sentido de uma cultura mais inclusiva, conforme apresentado seguidamente.

Mudanças ao nível das políticas para o acesso ao ES

Criação de políticas para o acesso ao ES de pessoas com DID

Do ponto de vista de uma docente “a mudança é ao nível político” (D2_TEC), uma vez que “se não houver orientação ou apoio político, para que algo aconteça, por mais que nós lutemos, nada se vai mudar” (D2_TEC). A mesma docente prosseguiu, afirmando que é necessário “haver a vontade política” para que o ES se torne acessível para estudantes com DID.

Um testemunho que é corroborado por um outro docente que aborda esta problemática afirmando que é necessária a criação de “uma política de inclusão e de facilitar e disponibilizar o acesso” (D2_LS). O mesmo docente realçou e fundamentou o acesso ao ES para os estudantes com DID nos seguintes termos:

“o acesso... temos a frequência de disciplinas isoladas já é uma, que é autorizada, naturalmente, que existe um processo, temos a captação de estudantes com mais de vinte e três anos, portanto já temos aqui uma série de iniciativas que permitem que, que os públicos se vão alargando e, portanto, não vejo porque é que aqui não tem de também responder a uma política que efetive” (D2_LS).

O testemunho deste docente revela que as IES já alargaram o seu público através de iniciativas educativas que permitem o acesso a estudantes considerados não tradicionais.

Portanto, este dado parece sugerir que a universidade se já permite o acesso a outros públicos, também deve possibilitar oportunidades aos estudantes com DID.

As narrativas supracitadas dos docentes levam a refletir sobre iniciativas que acionem as mudanças transformacionais necessárias em prol da inclusão no ES de pessoas com DID. Será necessário acionar a reivindicação pelo direito à educação de pessoas com DID no ES? Será necessário dar conhecimento ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da injustiça social que está a ocorrer com estes estudantes? Será necessário mostrar evidências da viabilidade de programas universitários acessíveis a esta população?

Financiamento

Atribuição de financiamento para estudantes universitários com DID

Na percepção de um docente “faz todo o sentido que exista uma política em relação a estas questões e, portanto, que o financiamento se faça de forma também típica e normal” (D2_LS) para os estudantes com DID. Uma afirmação que é corroborada por uma mãe que afirma que “era importante chegar aos órgãos do governo, para que houvesse financiamento” (M_EP1). Nesta linha de ideias, uma docente mencionou que a inclusão destes estudantes no ES “depende da vontade política, económica” (D1_TEC).

Mudanças sociais para o desenvolvimento de uma cultura (mais) inclusiva

Um conjunto de testemunhos associa a necessidade de mudanças na sociedade em prol do desenvolvimento de uma cultura mais inclusiva que, por sua vez, poderá conduzir a repercussões no ES.

Aumento de campanhas de sensibilização e da alteração de mentalidades

Do ponto de vista de uma docente “é preciso mudar as mentalidades para que isso [a inclusão de estudantes com DID no ES] aconteça” (D1_TEC). Na percepção de uma mentora “devia haver mais campanhas para acolher esses jovens” (EM1_TEC). A mesma estudante acrescentou que “onde se deve realmente alterar é a mentalidade das pessoas”. Uma afirmação que foi corroborada por uma mentora de outra UC que disse ser necessário “mudar um bocadinho a mentalidade das pessoas, que as pessoas pensam que os estudantes que assim com limitações que chegam ao Secundário e acabou” (EM3_ART).

Mudanças face ao tratamento de pessoas com DID

A necessidade de mudar a

forma de tratar pessoas com DID é realçada na narrativa de uma docente que comentou:

“há o perpetuar de uma infantilidade até inerente às próprias dificuldades, então nós tratamos sempre o nosso menino e a nossa menina, não os deixamos crescer e se nós não os deixarmos crescer, mesmo na sua imagem, eles nunca vão estar de igual aos seus pares” (DE_LVC).

Mudança em prol de uma sociedade mais sensibilizada, recetiva e tolerante

Na perceção de um pai “a nossa sociedade não é, não é tolerante para com as pessoas que têm algumas dificuldades” (P_EP3), é necessário que as pessoas que estão responsáveis e que estão com jovens destes, no futuro tenham hipóteses de ser colocados no tecido empresarial, tenham a noção de que estes jovens (não são) trabalham a uma velocidade menor que nós” (P_EP3). O mesmo pai referiu, ainda, que “há que ter essa sensibilidade e nós sabemos que, infelizmente, a sociedade não é muito recetiva a essas coisas”.

7.10.2. MUDANÇAS TRANSFORMACIONAIS, NO NÍVEL MESO, PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

As mudanças transformacionais identificadas a um nível meso abrangeram cultura, políticas e práticas no contexto das Escolas de Ensinos Básico e Secundário, Pré-escolar, e das IES.

Mudanças ao nível das políticas, cultura e práticas no contexto das Instituições de Ensino Básico e Secundário e Pré-escolar

Operacionalização de um processo de inclusão desde o Ensino Básico / Pré-escolar

A operacionalização de um processo de inclusão com a mudança da visão das crianças quanto à deficiência, na perceção de um estudante “devia ser trabalhado logo desde o primeiro ciclo e o segundo. As pessoas devem-se aceitar umas às outras como elas são” (E2_TEC). O mesmo estudante argumentou que este processo “é algo que deve ser mudado desde antes, da mentalidade dos próprios estudantes”. Neste âmbito, uma mentora da mesma turma referiu que a mudança deve incidir na “educação, educadoras. Nós sabemos que as crianças são cruéis, mas tentar dar a volta um bocadinho à visão das pessoas” (EM3_TEC).

Integração dos estudantes com necessidades especiais na sala de aula

Há uma docente que defende a integração dos estudantes com necessidades especiais na sala de aula e exemplifica com a disciplina de Matemática, como se infere do testemunho que se passa a citar:

“basta só ir a uma aula de Matemática e, muitas vezes, o aluno de necessidades educativas especiais está à parte a trabalhar com uma professora de apoio. Isto é altamente criticável quando ele pode estar integrado, portanto há todo um trabalho que não feito antes” (D_LF).

Visão de semelhanças em relação aos estudantes com DID

O enfoque na visão de semelhanças, em vez das diferenças, foi pronunciado por uma mentora que afirmou “todos na sala são iguais, não há diferenças entre um e outro porque pode haver um menino com Trissomia 21” (EM3_TEC). Na verdade, a narrativa de uma docente associa esta diferenciação à infantilização que ocorre por os jovens com DID não acompanharem o percurso académico com os seus pares. A docente disse que:

“uma diferenciação tão grande nos conteúdos, uma infantilização tão grande muitas vezes dos jovens com DID, que os, os pares avançam, os pares entram logo na adolescência ali ao rubro e os outros são altamente infantilizados e ficam sozinhos, apesar de estarem dentro das escolas. Estão muito sozinhos” (DE_LVC).

Expetativas face aos estudantes com DID

Um dos problemas apontados a carecer de uma mudança, na perceção de uma docente relaciona-se com as “expetativas baixas sobre eles, sempre” (D_LF), essencialmente pela sociedade e a escola.

Por outro lado, uma mãe revelou que “desde o princípio sempre acreditei que ela tem muita potencialidade, só que não foi aproveitada devidamente” (M_EP1).

Estes testemunhos vêm revelar a existência de expetativas baixas sobre as capacidades de pessoas com DID, o que aponta para a necessidade de uma mudança a fim de se passar a elevar as expetativas face a esta população.

Criação de equipas multidisciplinares nos contextos educativos

O reconhecimento da importância do papel das “equipas multidisciplinares” (D_LF) nos contextos educativos foi revelado por uma docente. Nem todas as escolas possuem este

tipo de equipas, mas reconhece-se o papel fundamental que podem exercer na inclusão e aprendizagem de todos os estudantes.

Mudanças ao nível das políticas, cultura e práticas no contexto das IES

Nas narrativas recolhidas e transcritas seguidamente, denota-se a referência à necessidade de incluir o acesso e a frequência de estudantes com DID no ES nas políticas e práticas da universidade.

Criação de uma cultura institucional inclusiva

A visão e a partilha de uma filosofia de inclusão pela comunidade académica poderá emergir gradualmente após o desenvolvimento de estudos como o Inclua e a disseminação das suas evidências. Na perceção de uma docente:

“as transformações eu penso que vêm com, que virão com o tempo e com aquilo que depois as pessoas, depois de começarem a verem os resultados, comecem a integrar isso como uma prática, um acontecimento, aquilo começa a ser normal e, portanto, a transformação virá por aí, no meu entender” (D1_LS),

Aceitação de estudantes com DID

Na perceção de uma docente no âmbito das IES “a única transformação são as pessoas, não é? No momento em que as pessoas quiserem” (DE_LVC).

Criação de políticas institucionais inclusivas

Do ponto de vista de uma docente “se a universidade não tem dado muita resposta a este público, de repente tem de dar, é um desafio, tem de se reorganizar, continuo a achar que eles merecem” (D_LF). A mesma docente afirmou “que a universidade tem que, cada vez mais, ter um olhar, preocupar-se com o impacto social. Logo, se estes indivíduos pertencem à nossa sociedade porque não a universidade também ter valências para estes indivíduos”.

Investimento na missão da universidade

Na perceção de um docente a missão da universidade deve ser levada em conta, em concreto a “terceira missão que é esta da articulação com a sociedade é de facto um dos sítios onde a coisa pode melhorar bastante mais” (D2_ART), acrescentando que a “terceira missão da universidade que é esta de poder nutrir o desenvolvimento da sociedade à volta, acho que tem havido uma visão demasiado restrita daquilo que isso pode ser”. Assim, na

percepção deste docente “a universidade pode ser muito mais fértil nisso e, portanto, dar resposta à comunidade e a estas pessoas”. Ainda do seu ponto de vista, o docente sugeriu que:

“eu investiria muito mais depressa em tentar criar formas de fazer com que a terceira missão fosse reconhecida, com que houvesse cada vez mais projetos de, de articulação da universidade com a comunidade, que em várias disciplinas fosse possível, fosse possível que os estudantes tivessem uma ideia daquilo que é a sociedade mesmo e não que a experiência deles na universidade fosse uma coisa em abstrato, fica só com os livros” (D2_ART).

Inserção da temática da inclusão no plano curricular de cursos

A forma como trabalhar ou lidar com pessoas com DID parece ser um dilema para vários inquiridos. Os dados gerados parecem indicar a importância da composição do plano curricular de cursos universitários envolver a temática da inclusão de pessoas com deficiência.

Uma mentora referiu que “as pessoas têm uma ideia muito errada, os professores de Educação Especial é que têm de lidar com estes jovens, mas não, nós estamos todos sujeitos a ter de trabalhar com eles” (EM1_TEC), prosseguindo com o seu discurso relatando que “deve haver uma preparação para, porque eu acho que não é só no curso de Educação que isto devia de acontecer. Eu acho que todos os cursos deveriam estar preparados para receber porque poderemos ter de trabalhar com estes jovens”.

Para alguns estudantes foi o primeiro contacto com uma pessoa com deficiência e/ou com o tema da inclusão em sala de aula. Uma estudante da UC ART (da outra “subturma”) abordou o desconhecimento que tem quanto à forma de lidar com pessoas com deficiência, afirmando que “na realidade eu não sei de que forma, qual é a forma mais correta de as integrarmos e não fiquei a perceber porque na minha opinião isso seria algo a falar desde que nós entramos na licenciatura e foi o meu primeiro contacto com o tema, foi exatamente através da chegada delas à turma” (E1_ART). A mesma estudante ainda expressou sobre este tópico que “estou a acabar o segundo ano e ainda não tenho sequer nenhuma introdução teórica ao tema”, i.e., “no que toca ao ensino especial, nada. Daí eu, eu sublinhar que realmente é uma questão que, que assusta a mim, falo em nome próprio, claro, a mim assusta-me porque não sei” e, portanto, a mesma estudante referiu que tem “algum receio depois de não saber lidar com a situação no futuro, não é? Porque a ideia é

conseguirmos e sermos capazes como professoras de acedermos a todos e neste caso eu não me sinto preparada” (E1_ART). Esta evidência sugere a importância da inserção de uma UC nos planos curriculares de cursos ou de módulos desta área numa UC. Pode-se denotar uma opinião consonante no testemunho de uma das mentoras que disse “eu acho que devia haver uma Unidade Curricular mesmo obrigatória que nos preparasse e nos ensinasse a lidar com estas, esta jovem” (EM1_TEC).

Além da preparação para lidar com estudantes com deficiência, uma docente colocou em causa a formação de futuros professores, como se infere do testemunho que se passa a citar: “vejo estagiárias a chegar à escola e ao final de dois meses estão a berrar com as crianças”, o que, por sua vez, “me choca e que faz, muitas vezes, pensar o que é que nós na formação de professores estamos a fazer” (DE_LVC).

7.10.3. MUDANÇAS TRANSFORMACIONAIS, NO NÍVEL MICRO, PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

As mudanças transformacionais enumeradas a um nível micro envolveu a família de pessoas com DID.

Mudanças ao nível das famílias

Investimento no ES

Na perceção de uma mãe “o investimento devia ser feito também, acho que sim, também pela parte dos pais, mas lá está, nos pais é sempre mais difícil, mas acho que fazíamos esse esforço. Para o bem da EP1 eu faria esse esforço” (M_EP1).

Compensação pelas atitudes da sociedade

Uma mentora salientou que “eles precisam de atenção em casa, carinho para compensar as atitudes más que recebem das outras pessoas” (EM3_TEC).

“Largar” os filhos, sem receios, no espaço universitário

Com uma interrogação retórica no seu discurso, questionou uma docente “há muito trabalho a fazer?” (D1_LS), respondendo, logo de seguida, “há, muito mesmo a todos os níveis, até junto das próprias famílias”. Na perceção desta docente, uma das mudanças necessárias implica as famílias no sentido de que “largar entre aspas, o filho, assim aqui, neste espaço pode ser muito complicado”. No entanto, a mesma docente considera que “é um percurso que se vai fazendo lentamente como todos os percursos em que há coisas

novas, inovadoras e que as pessoas desconhecem quais serão os resultados finais, portanto, isso é perfeitamente natural” (D1_LS).

7.10.4. MUDANÇAS TRANSFORMACIONAIS ESPECÍFICAS NA UPOR PARA O ACESSO E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

As mudanças transformacionais apontadas em relação à IES onde foi realizado o estudo, i.e., a UPor, abrangeram a cultura institucional, as políticas e práticas institucionais.

Cultura institucional

Criação de uma cultura institucional inclusiva

Na percepção de uma mentora “é preciso é as pessoas que estão cá na universidade sejam estudantes, sejam docentes, sejam diretores também lhes darem essa oportunidade porque por eles, sem dúvida que é possível” (EM1_TEC).

Do ponto de vista de outra mentora «tem de ser necessário primeiramente uma transformação ao nível pessoal da pessoa que os recebe porque tem de ter uma mente aberta, não pensar “ah vou fazer isto e é só aquilo que eu vou fazer”» (EM2_TEC).

Mudança de perspetivas da comunidade académica

A mudança de perspetivas da comunidade académica foi identificada como uma necessidade do ponto de vista de um docente, como se infere da narrativa que se passa a citar:

“é preciso mudar, se calhar, as perspetivas dos docentes em relação ao contributo que podem ter, ponto um; provavelmente será também preciso mudar as perspetivas de alguns dos estudantes e, portanto, diria que é preciso mudar as perspetivas de todas as pessoas que, de alguma forma, tenham ligação ao funcionamento do estabelecimento” (D2_LS).

Visão de um ES capaz de contribuir para grupos de população com diferentes funcionamentos cognitivos

Há um docente que aborda a necessidade da visão de um ES capaz de contribuir para grupos de população com diferentes funcionamentos cognitivos nos seguintes termos:

“o Ensino Superior ainda é visto, por muita gente, como sendo um, algo que se endereça apenas a pessoas com alto nível de funcionamento cognitivo, mas isso

tem de deixar de ser. Digamos, o padrão para se prosseguir com o Ensino Superior ou com as instituições de Ensino Superior [deverá ser que] podem dar contributos muito positivos a outros grupos de população sem necessariamente ter como pano de fundo esta questão do alto funcionamento cognitivo, até porque depois há outras pessoas que também têm um alto funcionamento cognitivo, mas que são menos boas noutras áreas de funcionamento humano e, que, naturalmente também precisam de algum suporte” (D2_LS).

Este dado sugere o reconhecimento dado por este docente às capacidades das pessoas com DID para frequentar o ES e de este nível educativo poder contribuir para o desenvolvimento das suas competências.

Políticas institucionais

Os dados provenientes dos testemunhos de pessoas inquiridas sugerem mudanças encetadas pela administração e direção da UPor.

Manifestação à administração e direção da UPor

Na perceção de uma docente, a mudança “tem de começar pela estratégia da Universidade, falar com a equipa reitoral”, acrescentando, e “falar com os departamentos, com os diretores dos departamentos” (D3_LS). Na mesma linha de ideias, outro docente mencionou que “acima de tudo, os órgãos competentes, nomeadamente, o Conselho Científico, o Conselho Pedagógico deve estar atento, também, a estas questões” (D2_LS).

Vontade e apoio institucionais

Na perceção de uma docente, para que as mudanças transformacionais ocorram na IES em prol da inclusão de estudantes com DID na UPor, é necessário

“haver a vontade institucional para que isto aconteça ao nível da reitoria aberta e mesmo ao nível do departamento. Esse é o primeiro aspeto porque se não houver orientação ou apoio político ou institucional para que algo aconteça, por mais que nós lutemos, nada vai mudar” (D2_TEC).

Constata-se que o discurso de alguns estudantes é congruente, i.e., uma mentora da UC TEC referiu “que isso deveria partir também, se calhar, dos diretores de departamento e de pessoas que estão um bocadinho mais acima” (EM1_TEC); e uma estudante da UC

ART mencionou que “deveria existir realmente maior acompanhamento nesse nível, uma melhor disposição, digamos assim, da universidade, mas eu acho que está preparada e está, até acho que está pensada para pessoas assim, no entanto deveria melhorar, claramente” (E3_ART).

Do ponto de vista de um elemento do corpo não docente inquirido, as mudanças devem iniciar

“primeiramente, se calhar, a nível burocrático. Não sei se há muita burocracia a esse nível, se pudessem agilizar as coisas de forma mais rápida ou simplificar as coisas. Não sei muito bem como é que isso se processa, mas partindo daí, essa maior eficácia, talvez fosse mais fácil a inclusão deles neste meio universitário” (FU1).

Práticas institucionais

Sensibilização da comunidade académica

“Sensibilizar a comunidade académica” (D1_LS) foi um dos tópicos incidentes nas narrativas das pessoas inquiridas como uma alavanca transformadora das práticas institucionais.

Na opinião de uma das docentes de TEC há a necessidade de uma “abertura em si da comunidade académica” (D2_TEC) que passa pela “sensibilização da comunidade académica, dos professores, dos estudantes para a importância deste tipo de formação para este público em específico”. Isto porque, como argumentou a mesma docente “às vezes há algum receio, algum torcer do nariz relativamente a coisas novas que aparecem” (D2_TEC). Uma afirmação que é corroborada por outra docente nos seguintes termos: «sensibilizar os professores para isso. enho a certeza que há muitos que vão dizer logo assim de cruz: “nem pensar! Então como é que eles vão acompanhar?»” (D3_LS). Um elemento do corpo não docente também apresentou a sugestão de se “convidar a comunidade académica para uma sessão de esclarecimento aberto a toda a comunidade” (FU1).

Estas evidências sugerem que a sensibilização pode contribuir para a quebra de reservas, desconhecimentos, hesitações e dúvidas da parte da comunidade académica face à inclusão e aprendizagem de pessoas com DID no ES.

A docente D2_TEC realçou que “essa sensibilização tem de ser muito bem feita e eu recordo-me de que quando a Marisa apresentou este trabalho” numa “palestra interna, mas que é aberta à comunidade, gerou muito interesse, não só pelas pessoas, dos docentes de Educação, mas também dos outros docentes”, em que “questionaram como é que é a abertura dos professores para isto, como é a aceitação dos estudantes”.

Estas duas questões levantadas são fulcrais, pois sem a aceitação pelos docentes de estudantes com DID nas suas aulas e, por sua vez, da aceitação dos estudantes universitários, torna-se muito complexo vir a implementar este tipo de programa, com base num modelo inclusivo, numa IES.

Além da sensibilização aos docentes e estudantes, um elemento do corpo não docente alertou para que “também tem a comunidade não docente” no sentido de “fazer tipo uma palestra de sensibilização a, a apresentar esta nova vertente, fazer uma sessão de esclarecimento. E assim as pessoas também já estão preparadas, já não reagem de forma tão surpreendida. Funcionários, todos” (FU1).

Quanto ao discurso a utilizar numa sensibilização, o relato de outra docente salienta um aspeto que importa ter em consideração, como se infere a partir da seguinte citação:

«sensibilizar os outros, não para o coitadinho, nem para o *inho*, nem “vamos tomar conta”, nem nada, mas para os direitos do outro enquanto pessoa, que também são os seus direitos, porque se eu for muito ciente dos meus direitos, eu também vou salvaguardar os dos outros» (DE_LVC).

Nesta linha de pensamento, uma das mentoras também expressou que “apesar das dificuldades deles, conseguem mostrar às pessoas que valem e que são como nós” (EM3_TEC).

Do ponto de vista de um estudante, *a sensibilização pelo corpo docente ao corpo docente* revela-se nos seguintes termos:

“o primeiro conselho que eu daria aos professores seria o de não deixar que este tipo de trabalho em alguma medida se enfraqueça, seja alvo de esmorecimento, mas que ao mesmo tempo, que esses mesmos professores tenham a sensibilidade de fazer com que esse trabalho atinja outros profissionais” (E2_ART).

A influência dos docentes que já incluíram pessoas com DID na sala de aula pode ser muito significativa tanto no sentido de promover a implementação deste tipo de iniciativas, como para sensibilizar outros docentes a fim de “abrirem portas” a esta população. Porventura, os docentes que já experienciam a inclusão de estudantes com DID na sala de aula podem realmente exercer um papel muito influente na operacionalização de um programa universitário.

Divulgação de resultados de projetos

Na percepção de uma docente, é fundamental “as evidências científicas (...) passarem para fora, para a comunidade. Para já, para a comunidade acadêmica para sensibilizarem para isto” (D2_TEC). A mesma docente mencionou que “a divulgação deste trabalho é muito importante, independentemente de como ter corrido, [de ter havido] coisas melhores e de ter havido aspetos menos positivos, mas nós devemos aprender com eles”. Nesta linha de ideias, um elemento do corpo não docente disse que importa “dar a conhecer o conhecimento fora” (FU2). Uma estudante partilhou que: “o que eu sugeria era, se calhar, primeiro houvesse uma divulgação maior” (EM1_TEC).

Uma docente referiu meios para a divulgação ser efetuada “pelas redes sociais, por as próprias vozes destes estudantes, as próprias vozes dos estudantes formais” (D2_TEC). A outra docente sugeriu que “até pode passar por palestras” (D1_TEC). Uma afirmação corroborada pela outra docente que disse: “é comunicação de ciência, que passa por palestras, passa pela divulgação no jornal, pelas redes sociais” (D2_TEC), ou até um “um artigo” (D1_TEC).

Por sua vez, uma mãe abordou este assunto e afirmou que “em relação ao projeto acho que devia ser mais divulgado” para através desta forma outras pessoas saberem que aconteceu” (M_EP1).

Por fim, há um último enunciado onde se corrobora as afirmações anteriores, considerando-se que “o conselho é entender que os trabalhos neste sentido são muito raros a nível mundial e que precisam de mais visibilidade, mais representatividade, justamente para ressignificar as nossas próprias ações a nível social” (E2_ART).

Como se constata, um conjunto de enunciados parece permitir considerar que a divulgação e a sensibilização podem contribuir para uma mudança transformacional no ES em prol de uma sociedade mais informada quanto às capacidades de pessoas com DID; bem como quanto à viabilidade da implementação de programas educativos no ES inclusivos e acessíveis a este grupo de pessoas.

7.10.5. REFLEXÃO SOBRE MUDANÇAS TRANSFORMACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Com os dados gerados, constata-se que algumas das mudanças necessárias relatadas partem da IES, enquanto outras são externas, mas que poderão influenciar a sociedade para a participação de pessoas com DID no ES, em consonância com os resultados do estudo de Sheppard-Jones et al. (2021).

A análise das mudanças apontadas, a um nível macro, inclui as políticas, o financiamento e a cultura [uma cultura de inclusão].

Foi referida a necessidade de criação de políticas para o acesso ao ES, em prol da equidade e justiça social. Promover o acesso de pessoas com DID ao ES passa por mudar as mentalidades e atitudes da sociedade, criando uma cultura (mais) inclusiva. Esta constatação parece implicar a criação de oportunidades para que todas as pessoas otimizem os seus talentos, as suas qualidades e experiência de vida, e se reconheça o valor das pessoas com DID, o que sugere a importância de criar oportunidades educativas no ES acessíveis a esta população.

Em Portugal, o Concurso Nacional de Acesso ao coloca os estudantes com DID em situação de desigualdade e de exclusão quanto ao acesso ao ES. Os diferentes percursos educativos destes estudantes levam à aquisição de competências distintas, por conseguinte, a especificidade curricular destes percursos também deve ser levada em consideração face às condições de admissão ao ES.

Os estudantes com DID com motivação e interesse em continuar a estudar após a escolaridade obrigatória, e, portanto, em aceder ao ES, poderão ser abrangidos por um regime de acesso próprio, estando igualmente sujeitos a um processo competitivo de seleção e seriação com base nos critérios que forem definidos no âmbito do programa criado para estes estudantes, embora distinto dos que ingressam pelo concurso nacional de acesso. Por conseguinte, parece urgir uma mudança nas políticas de acesso, tal como evidenciado no presente estudo. Assim, uma das mudanças poderá ser a criação de um regime próprio e diferenciado de acesso ao ES para estudantes com DID, com base em critérios de seleção e seriação estabelecidos para o efeito.

Para que a educação de pessoas com DID neste nível de ensino se torne viável, outra mudança precisa de ocorrer: o financiamento. Com a análise dos dados, foi evidente a necessidade de o governo dar a garantia de um financiamento sustentável para apoiar os

estudantes com DID e os respetivos programas. Uma das mães, quando entrevistada, partilhou que tinham duas filhas – uma com e outra sem DID – e que, naquele momento, uma das filhas (sem DID e mais nova) era estudante universitária financiada pelo Governo e a outra filha (com DID e mais velha), com muita motivação e muito interesse para continuar a sua formação académica no ES, estava isolada em casa, sem oportunidades e sem apoio. Esta mãe, ainda, partilhou a sua indignação perante a discriminação que existe na área da educação em relação às suas duas filhas, por os direitos não serem para todas as pessoas, pois uma filha tem direito à educação no ES e a outra não.

A par do financiamento disponibilizado pelo Governo (este deveria estar sempre garantido para a sustentabilidade do curso), poderá, porventura, haver a possibilidade de conjugar com outras fontes de financiamento provenientes de empresas. A provisão de apoios financeiros é estritamente necessária para garantir que as pessoas com DID contribuam na sociedade, com os seus talentos e capacidades.

As mudanças transformacionais identificadas a um nível meso abrangeram cultura, políticas e práticas nos contextos educativos, i.e., nas Escolas de Ensinos Básico e Secundário e Pré-escolar e nas IES.

Os dados gerados permitiram perceber que as mudanças precisam também de ocorrer em todos os outros níveis de ensino. Os profissionais de educação de qualquer nível de ensino e as famílias precisam de aprender a ver os seus estudantes/filhos como estudantes competentes e que têm o direito a ter uma educação ao lado dos estudantes sem DID. Estas evidências corroboram com os resultados do estudo de Causton-Theoharis et al. (2009).

Parece que a mudança testemunhada como necessária quanto à visão e às expectativas em relação aos estudantes com DID, também poderá estar relacionada com o facto de não haver opções viáveis no ES, após a conclusão da escolaridade obrigatória, acessíveis a estes estudantes. Pelo contrário, à entrada do ensino secundário começa-se logo a elaborar um Plano Individual de Transição, com o objetivo principal da obtenção de um emprego. Mas como poderão estes estudantes estar preparados para enveredar por um emprego, quando se sabe que nem mesmo os estudantes sem DID se sentem preparados? É reconhecido que o ES, conforme já referido no Quadro Teórico, é uma fase em que os estudantes desenvolvem competências de várias índoles, tratando-se de uma fase de passagem de jovem adulto para adulto. Porque não oferecer esta oportunidade também aos estudantes com DID, ao lado dos seus colegas sem DID?

Na verdade, os estudantes com DID têm uma escalada difícil porque são, muitas vezes, excluídos daquilo que precisam para ter sucesso. A educação não termina com a conclusão da escolaridade obrigatória, portanto a opção de frequentar o ES também deve ser viável para os estudantes com DID. Daí a necessidade de ação e de mudanças para que a inclusão no ES possa ocorrer.

A criação de equipas multidisciplinares nos contextos educativos foi apontada como uma mudança emergente que poderá contribuir para a inclusão e aprendizagem de estudantes com DID, em qualquer nível de ensino.

A missão da universidade e a criação de políticas institucionais como mudanças testemunhadas sugerem o desenvolvimento de regulamentos, por parte da IES, que apoie a implementação de um programa inclusivo e acessível a estudantes com DID.

Com base no Quadro Teórico, percebe-se que os programas que possibilitam a inclusão de estudantes com DID no ES estão alinhados com o contexto da CDPD e daí que, Portugal ao comprometer-se com esta Convenção, está a falhar com a falta de criação de políticas inclusivas no âmbito da educação deste grupo de pessoas no ES.

As políticas indicadas como necessárias, parecem não ser suficientes, pois a correlação entre esta mudança, a um nível meso, com as mudanças a um nível macro, permites-nos perceber que para a primeira avançar, será necessário que ocorra o financiamento pelo Governo (mudança a um nível macro), como também a aceitação destas pessoas no ambiente académico.

Aludindo ao Quadro Teórico do presente estudo, estas mudanças elencadas pelas pessoas inquiridas são elementos que, segundo O'Brien e Bonati (2019), precisam de estar associados a uma ação direcionada para que a inclusão no ES destes estudantes tenha sucesso. Por isso, importa que hajam mudanças nas configurações das próprias IES.

Neste âmbito, a análise de dados mostrou que as pessoas inquiridas mencionaram mudanças quanto à cultura, políticas e práticas da IES onde foi realizado o estudo em prol da inclusão de estudantes com DID. A análise destas mudanças parece convergir na aceitação destes estudantes num ambiente que outrora (e ainda continua a ser em muitas IES) um lugar apenas reservado a pessoas com "alto funcionamento cognitivo".

Portanto, parece ser necessário elevar as expectativas em relação às pessoas com DID no sentido de que também podem ter sucesso no ES. Há evidências resultantes de investigações que mostram que a inclusão e aprendizagem desta população no ES é possível e uma das mudanças apontadas no presente estudo foi a divulgação desses

resultados. A título de exemplo, Rachel High foi uma das primeiras mulheres australianas com Síndrome de Down a realizar um curso de licenciatura (High & Robinson, 2021), e a escrever um artigo, como (primeira) autora, sobre a sua experiência universitária.

As mudanças transformacionais elencadas a um nível micro envolveu a família de pessoas com DID. As famílias também têm um papel muito importante na promoção da educação dos seus filhos, pois precisam de ter iniciativa de investir neste nível de ensino e de “largar”, sem medos e receios, os filhos no espaço universitário.

Os dados gerados apontam no sentido de que a equipa responsável de um programa universitário poderá acionar e transformar aspetos identificados como alvos de mudança em prol da educação no ES desta população. No âmbito macro, a equipa poderá divulgar os resultados do programa, bem como os seus benefícios e, ainda, reunir, sinergias com outras IES interessadas nesta temática e apresentar uma manifestação / reivindicação pelo direito ao acesso à educação do ES de estudantes com DID e do respetivo financiamento, junto das entidades governamentais responsáveis. No âmbito meso a equipa poderá dinamizar ações e transformações nas escolas de outros níveis e em IES, sensibilizando a comunidade escolar e académica para a viabilidade do prosseguimento de estudos após a conclusão da escolaridade obrigatória desta população.

A sensibilização no âmbito da inclusão e educação de pessoas com DID foi uma das evidências mais incidente nos testemunhos das pessoas inquiridas, sugerindo que é um aspeto a merecer atenção. Por sua vez, a inserção da temática da inclusão no plano curricular de cursos é um tópico que poderá ser desenvolvido de várias formas, ou por meio de uma UC como mencionou uma estudante mentora (a par de que não são só os professores de Educação Especial a ter de saber lidar com esta população), ou através da inserção de conteúdos em algumas Unidades Curriculares de cursos em que seja possível fazer uma articulação. Porque não haver um corpo docente (e.g., uma pessoa da equipa responsável do programa) responsável por esta temática e, por conseguinte, lecionar um conteúdo em uma UC de cada curso existente numa IES?

Várias das mudanças que foram elencadas no presente estudo estão alinhadas com o Quadro Teórico do presente estudo, principalmente com os elementos propostos por O'Brien e Bonati (2019) para a operacionalização de um ensino superior (mais) inclusivo.

A perceção que sobressai destas constatações encontra-se alinhada com o estudo supracitado que refere que:

“It is therefore not the individual’s impairment in itself that causes difficulties or problems in his/hers life, but rather a combination of physical and cultural barriers in the environment” (Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016, p. 334).

Em suma, os dados gerados quanto às mudanças transformacionais para a promoção da Educação no ES de pessoas com DID mostram a necessidade de mudanças em todos os níveis, i.e., macro, meso, micro e, ainda, na própria IES, onde o estudo foi realizado, incidindo na cultura, nas políticas e práticas, e no financiamento.

Estas constatações sugerem que será uma combinação de variáveis a transformar e acionar, porventura, um Ensino Superior (mais) inclusivo e acessível a esta população, com destaque para a sensibilização como uma das mudanças mais incidente.

7.11. DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PERCEÇÕES

Neste ponto abordam-se as percepções das pessoas envolvidas na implementação do PP, a par dos registos do Diário da Investigadora sobre (i) os fundamentos para a criação de um programa universitário inclusivo para estudantes com DID; (ii) as características percecionadas para um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID; (iii) os desafios percecionados no âmbito da sua implementação.

Com vista à otimização do Programa Piloto que foi desenvolvido no presente estudo e à apresentação de um quadro orientador, analisou-se as percepções dos intervenientes com base na literatura referenciada no Quadro Teórico.

As subcategorias relativas aos fundamentos tiveram como linha referencial o trabalho desenvolvido por Uditsky e Hughson (2008); por sua vez, as subcategorias referentes às características de programas basearam-se nos padrões propostos pelo Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020).

Para a reflexão final, procedeu-se ao cruzamento dos dados gerados com os aspetos da análise *SWOT* a fim de aprofundar o processo reflexivo e identificar possíveis áreas de melhoria, relacionando os pontos fortes/facilitadores, os pontos fracos/(fragilidades, as oportunidades/potencialidades e os desafios.

7.11.1. FUNDAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PERCEÇÕES

Houve fundamentos que emergiram e, por isso, importa relevar na justificação da necessidade do desenvolvimento de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID.

Direito à Educação

Ter direito à Educação ao nível do Ensino Superior

O acesso ao ES para estudantes com DID é um direito reafirmado na narrativa de uma mentora conforme se infere a partir do seu testemunho: “eles deviam ter direito tal como nós” (EM3_ART). Pois, a possibilidade de comparação quanto ao acesso ao ES é espelhada no relato de uma mentora da outra UC envolvida:

«foi na Universidade porque a irmã dela também está. E o que eu penso nestes jovens é que eles se começam a comparar com o resto dos jovens da idade. E eu sei que ter uma irmã um pouquinho mais nova que ela começa:” Espera, espera, mas ela faz isto e eu não faço”. Sim, ”porque é que eu não faço?” ela, se calhar, começa a comparar» (EM3_TEC).

Com base nas opções existentes após a escolaridade obrigatória, uma docente partilhou que «uma coisa é eu dizer assim, como qualquer jovem chega ao 12º ano: ”eu se quiser vou continuar para o Ensino Superior”. Estes jovens, neste momento, não podem sequer fazer esta, esta opção» (DE_LVC). Apesar desta realidade, noutra depoimento defende-se mesmo que “estes também são estudantes que merecem” (D_LF).

Na verdade, conforme o testemunho de uma docente “não temos todos de nos licenciar, não temos todos de nos doutorar, não temos todos de ficar pelo 12º ano” (DE_LVC). Esta afirmação levanta várias questões como: 1) Porque é que a educação dos estudantes com DID, ao lado dos seus colegas, termina no 12º ano? O que significa ratificar a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência? O que significa “os Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência podem aceder ao ensino superior geral” (United Nations, 2006)?

Cursos acessíveis a pessoas com DID já existentes em universidades

Existência de ofertas de cursos acessíveis a pessoas com DID em universidades

Um docente realçou que “hoje já temos vários exemplos de outras Universidades onde isto acontece” (D2_LS), designadamente os cursos acessíveis a estudantes com DID. Na verdade, as ofertas educativas no ES para pessoas com DID apresentam um historial significativo no contexto internacional, em países como os EUA e o Canadá, conforme abordado no Quadro Teórico do presente estudo.

Percurso comum de vida universitária

Continuidade da formação académica, após a conclusão da escolaridade obrigatória, a par dos seus colegas

A docente DE_LVC abordou a “continuidade” após a escolaridade obrigatória, visto “que das melhores aprendizagens que nós temos é com os pares. Trazer estes jovens numa continuação de, do percurso académico torna-os mais pessoas. Torna-os iguais aos iguais”, pois “almoçam juntos, estão nos mesmos corredores, vão às vidas académicas, vê-se rapazes e raparigas giras aqui a passar, na biblioteca” (DE_LVC). A mesma docente prosseguiu com o seu discurso imaginando um momento a ocorrer com um destes estudantes: “Vou tomar um copo com o meu amigo e estar ali na esplanada”, acrescentando, que “este momento, que na universidade também poderá acontecer nos intervalos das aulas, acho que o caminho é por aí, eu sempre achei que o caminho era com todos” (DE_LVC).

Um docente salientou “que fazemos um trabalho muito grande nas idades mais jovens em relação à inclusão no sistema de ensino” (D2_LS). Todavia, o mesmo docente prossegue o seu discurso criticando o processo ao afirmar que “depois acabamos por colocá-los em casa, entregues novamente às famílias”.

Estas evidências parecem indicar que o trabalho na área da educação inclusiva que se tem desenvolvido nos níveis anteriores de ensino, fará mais sentido se depois os mesmos estudantes tiverem a oportunidade de prosseguirem os estudos, com os seus pares, no ES. Na verdade, a educação, ao nível do ES, é um dos caminhos culturalmente indicados para prosseguir, possibilitando aos estudantes com DID a oportunidade de aprender sobre o mundo e o seu lugar nele, de fazer amizades e aprender uns com os outros como o comportamento e as atitudes.

Caminho para uma identidade profissional

A oferta de um programa universitário acessível a estudantes cm DID para uma docente é:

“uma forma também de os poder dotar com algumas competências para a entrada do mercado de trabalho, porque a verdade é que a maioria de nós entra cada vez mais tarde no mercado de trabalho. Porque é que pomos estes jovens logo aos 15, 16?” (DE_LVC).

A mesma docente acrescentou “que estes jovens, muitos deles, não vão ter acesso ao mercado de trabalho porque lhes falta um conjunto de competência que ainda aqui podem vir a ganhar” (DE_LVC). Trata-se, na verdade, de um facto relevante uma vez que a vida universitária oferece uma oportunidade única para estas pessoas se desenvolverem no contexto de um ambiente de aprendizagem com os seus colegas sem DID, aprendendo uns com os outros.

Os dados sugerem que as experiências académicas vivenciadas numa IES podem contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais e, porventura, para a formação ou fortalecimento de uma identidade profissional.

Visão e expectativa face à inclusão de pessoas com DID no ES

Os testemunhos das pessoas inquiridas revelam tanto uma visão, como expectativas positivas quanto à inclusão de estudantes com DID no ES.

A literatura evidencia que esta população tem sido demarcada pelas baixas expectativas da sociedade. Portanto, as expectativas da comunidade académica podem ter um impacto significativo na criação de propostas de programas que dão acesso a oportunidades de aprendizagem e participação a pessoas com DID. Testemunhos, como os que estão ilustrados no Quadro 71, provenientes de elementos da comunidade académica definem, na globalidade, o tom das narrativas sobre a visão e as expectativas elevadas que têm face à inclusão e aprendizagem de estudantes com DID na UPor.

Quadro 71

Evidências relativas à visão e expectativas face à inclusão de estudantes com DID na UPor

(e.g.)

Subcategoria	Fonte	Evidências (e.g.)
Expectativas face à inclusão de pessoas com DID na UPor	Corpo Docente	<p>“tem de haver também espaço para esta população” (D2_LS)</p> <p>“é desejável e o ser possível também é” (D1_TEC)</p> <p>“a inclusão seja feita em áreas ou Unidades Curriculares que, eventualmente eles se sintam capazes de acompanhar” (D1_LS)</p>

		"i.e., de todos e para todos e com todos. Se assim for eu acho que é completamente possível. Nem consigo perceber que um dia não venha financiamento e que a, a universidade nem sequer abrace (DE_LVC).
	Estudantes mentoras	"eu acho que é possível" (EM3_TEC)
	Corpo Não Docente	"é possível"; "acho que era de seguir em frente" (FU2) "por mim, eles continuariam cá para sempre" (FU1)
	Famílias	"Eu acho que é muitíssimo bom e haver programas deste género" (P_EP3) "Eu acho que sim. Se foi possível" (M_EP2)

Pela leitura do Quadro 71, constata-se que várias pessoas inquiridas, independentemente da sua função, revelaram uma visão e expectativas positivas quanto à inclusão de pessoas com DID na UPor.

Quanto à oferta de um programa no ES inclusivo e acessível a pessoas com DID, um dos docentes mencionou que a universidade

"deve refletir também a diversidade que existe no mundo e deve fazê-lo em diferentes níveis. Se o faz para outros tipos de variáveis, para este tipo de população também o deverá fazer e deve encontrar, exatamente, os programas que se adequariam a estes grupos e estes grupos não são assim tão diferentes daquilo que em alguns setores já se praticam em algumas áreas, portanto, acho que é perfeitamente possível haver oferta a este nível" (D2_LS).

Na perceção de um estudante:

"a UPor está a dar um passo à frente das demais por querer incluir essas pessoas nesta instituição que é só vista para os melhores e tirar esse, tira um pouco essa, esse rótulo exatamente, de que só os estudantes X é que podem progredir ao Ensino Superior, eu acho que sim. E estão a fazer muito bem. (E3_ART),

Com uma expectativa positiva quanto à inclusão de pessoas com DID no ES, a visão apresentada por uma docente é de conseguir acompanhar estes estudantes por meio de turmas com um número reduzido de estudantes como se infere do testemunho que se passa a citar:

“estar a conseguir acompanhá-los, mas em turmas mais pequenas acho que é exequível, é desejável por eles, pelo princípio em si, tem de ser, tem de ser mesmo promovido e também para os colegas conviverem com, com eles” (D3_LS).

Valorização da pessoa com DID pelo seu papel de estudante universitário

Valorização da pessoa com DID pela sociedade por o seu papel de estudante universitário

Ser estudante universitário pode proporcionar às pessoas com DID várias oportunidades de assumirem papéis valorizados. Neste âmbito um pai mencionou que “para que eles não se sintam rejeitados e eles se sentirem orgulho de dizerem que são, porque para eles, eles são estudantes da universidade” (P_EP3).

Na perceção de uma docente, uma pessoa com DID ao ser estudante universitário “dá a visibilidade um bocadinho diferente à pessoa diferente, não a minorando, não é, no seu, no seu estatuto enquanto, enquanto cidadão” (D1_LS).

Estas afirmações estão em consonância com o estudo de Uditsky e Hughson (2008) que refere que as pessoas que estudam na universidade costumam ser vistas de uma forma mais positiva pelo seu meio envolvente, facilitando a sua participação na sociedade, além de contribuir para uma autoestima positiva.

Valorização da família pelo papel de estudante universitário/a do/a filho/a

Por sua vez, a mesma docente associou esta valorização do papel de estudante universitário à valorização da família ao afirmar que esta ao ter um filho ou uma filha estudante universitária será uma “forma de as famílias também se sentirem menos postas de lado relativamente àquilo que pode ser o percurso dos filhos com estas, com estes problemas” (D1_LS).

Papel da universidade

Contributo da universidade

Como contexto socialmente valorizado, uma docente mencionou que “a universidade também pode dar o contributo, quanto mais não seja o enriquecer a autoestima deles” (D_LF).

Benefícios para os estudantes sem e com DID e a sociedade

Na percepção de um docente a inclusão de pessoas com DID no ES “traz vantagens para os próprios, parece-me inegável; traz vantagens para a academia porque proporciona uma experiência enriquecedora a todos os níveis” (D2_LS). Uma afirmação que é corroborada por uma outra docente que aborda este tópico nos seguintes termos:

“é desejável para que os outros jovens que possam ser parceiros nesta formação fiquem sensibilizados para estas diferenças e possam olhar o mundo um bocadinho diferente porque amanhã, eventualmente, pode ser um deles ou pode ser um familiar ou podem ter um filho e, portanto, nunca ter tido contacto com pessoas com este nível de dificuldade ou já ter tido e perceber e conhecer e estar sensibilizado para dificuldades, mas mesmo assim se podem ultrapassar ou como é que se podem ultrapassar. Eu acho que é sempre uma mais valia para aqueles que estão ali à volta incluídos no processo, mas para a sociedade, de uma forma geral” (D1_LS).

Há um outro depoimento onde se corrobora as afirmações anteriores, em que uma estudante mentora considera que:

“este projeto precisa mesmo de ser implementado nesta Universidade, tal como em outras, mas é muito importante para as pessoas todas, no geral, para poderem abrir novos horizontes e pensarem que muitas vezes as coisas mais simples são as mais importantes, que devemos olhar em primeiro para nós e para as nossas dificuldades e superá-las” (EM2_TEC).

Além dos efeitos que a inclusão pode surtir na comunidade académica, a visão espelhada na narrativa desta mentora mostra também a importância dada à expansão deste tipo de iniciativa educativa a outras IES portuguesas.

A melhoria da qualidade de vida das pessoas com DID foi espelhada como um potencial benefício no relato de uma docente que afirmou “terem uma vida melhor, tal como eu, tal como tu” (DE_LVC), acrescentando «ainda que digam: “mas não vão ter um curso superior”, opá está bem, ok, vão aprender».

Experiências e resultados provenientes do estudo Inclua

Exposição de experiências e resultados reveladores da exequibilidade de um programa universitário

Um docente abordou o estudo Inclua reconhecendo que este “tipo de experiências” mostra “que é preciso, digamos, tirar estas matérias do pedestal e dizer que, que é possível configurar programas exigentes e adequados a estes grupos” (D2_LS). O mesmo docente relevou o estudo Inclua nos seguintes termos:

“traz uma vantagem quanto a mim que é também no ponto de vista daquilo que é o corpo docente, os próprios, os próprios funcionários de apoio às atividades docentes perceberem que as Universidades também têm uma responsabilidade em relação a estes grupos, portanto que é um esforço que nós também deste lado teremos de necessariamente aprender a fazer” (D2_LS).

A importância de envidar esforços refletida no testemunho supracitado é consonante com a narrativa de outra docente que, após a sua colaboração no estudo Inclua, referiu “espero que este projeto e quem de direito, que tem poder de decisão, escolha por avançar e por financiar formações como estas” (DE_LVC). Há outro testemunho que parece argumentar a afirmação, pois as pessoas com DID “são um público que merece uma atenção especial das, das instituições de ensino superior” (D_LF).

Por sua vez, uma mentora partilhou “que a partir do momento em que surge este projeto, acho que é uma porta aberta para que cada vez ser, as pessoas serem mais inclusivas e os departamentos inseri-los” (EM2_TEC). Estas evidências parecem indicar que os resultados de estudos sobre a inclusão de estudantes com DID no ES podem contribuir para a fundamentação da criação de propostas de programas universitários para estudantes com DID. Na verdade, a literatura evidencia que em algumas universidades, deu-se início à inclusão destes estudantes através de programas experimentais. A título de exemplo, Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) descreveram que o programa existente na Universidade de Islândia foi definido como um programa experimental de 2007 a 2013 e, durante esse período, foi avaliado por meio da realização de investigações a fim de se perceber como o programa poderia ser melhorado.

No que respeita às experiências provenientes do estudo Inclua, uma docente mencionou que

“ficaria orgulhosa, francamente orgulhosa que a UPor pegasse neste projeto e o implementasse que fosse pioneira nisto. E levasse a sério a inclusão destes jovens, que pensasse, que aproveitasse os teus resultados, que estruturasse, mas que avançasse, que não fosse apenas um estudo, que não fosse apenas uma investigação porque é este o caminho e vamos abrir” (DE_LVC).

Um docente sugeriu que “começaria, provavelmente, apresentando alguns dos resultados destas iniciativas a este tipo de Órgãos [o Conselho Científico e o Conselho Pedagógico]” (D2_LS). Esta evidência parece revelar que os resultados do estudo Inclua podem contribuir para a fundamentação da criação de um programa universitário.

Os dados gerados sugerem a importância da apresentação de experiências e resultados reveladores da exequibilidade de um programa numa proposta de criação e, conseqüentemente, visando ser exposta aos órgãos da administração e direção.

Continuidade do trabalho desenvolvido no estudo Inclua

Para uma docente “a sugestão é que, de facto, sendo este o primeiro haja continuidade com as devidas alterações que sejam possíveis” para que, assim, o trabalho desenvolvido no estudo Inclua “tenha valor, transforme isso no valor absoluto” (D1_LS).

Uma afirmação que foi corroborada por elementos das famílias das participantes nos seguintes termos: “era bom que continuasse porque foi muito positivo” (M_EP1); “acho que aqui ela gostou muito e que se pode continuar, acho que vai gostar e que vai conseguir cada vez mais” (M_EP2) e “é necessário é talvez continuidade. Isso sim” (P_EP3).

7.11.2. CARACTERÍSTICAS DE UM PROGRAMA EDUCATIVO, AO NÍVEL DO ENSINO SUPERIOR, INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PERCEÇÕES

Uma vez que na análise contextual adotou-se a taxonomia proposta por McEathron et al. (2015), considerou-se que faria sentido guiar pelas mesmas linha de orientação no processo de categorização. Porém, como este tratou-se de um processo reestruturado, complexo e moroso, quando tomou-se conhecimento do modelo de padrões de acreditação de programas proposto pelo Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020), atentou-se que faria sentido a orientação guiada pelas características enquadradas em alguns dos padrões, em articulação com a taxonomia supracitada e, por conseguinte, passou-se à sua estruturação.

Assim, as características percebidas pelas pessoas inquiridas em consideração à operacionalização de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, traduziram-se em: missão do programa; duração; certificação, estrutura administrativa e financeira; componentes curricular e extracurricular; componentes para uma Vida Independente; componentes sociais; componentes profissionais; corpo docente e não docente; metodologias e estratégias do processo de ensino e aprendizagem; serviços de suporte para os estudantes; e envolvimento da família, conforme apresentado seguidamente.

(i) Missão

Finalidades do programa

Integração da empregabilidade nas finalidades do programa

A narrativa de uma das docentes evidencia a necessidade da finalidade do programa integrar a área da empregabilidade, no sentido de ser “importante nós pensarmos para quê nós formamos estes estudantes, que lugares no mercado de trabalho” podem se abrir a esta população, no sentido de não ser uma “formação por formação” (D2_TEC), i.e., estritamente académica. Por conseguinte, na opinião da mesma docente importa clarificar “de que maneira é que esta formação, esta experiência pode, ou não, ajudar aqueles que se adaptem melhor ao mercado de trabalho”. A mesma docente D2_TEC idealizou uma das participantes ao afirmar que podia “olhar para a EP1 num contexto educativo”. Todavia, a docente realçou que “provavelmente há outros estudantes com DID que têm outra pretensão, que querem trabalhar noutros locais e isso deve ser bastante adequado e pensado” (D2_TEC).

As narrativas mostram evidências que parecem apontar para a importância de um programa educativo flexível e ajustado aos objetivos pessoais, académicos e profissionais dos seus destinatários e, portanto, urge relacionar as suas finalidades com potenciais saídas profissionais.

O meio universitário – o contexto do PP – é um ambiente de aprendizagem propício a gerar condições e oportunidades para o desenvolvimento de diversas competências. Pois além de ser um local onde se encontram pessoas sem DID (e.g., da mesma faixa etária dos Estudantes-Participantes) a desenvolverem-se, é este ambiente que justifica “que a universidade pode dar aqui um bom contributo a estes públicos” conforme referiu a docente D_LF, uma vez que, segundo ela, “a universidade pode atuar em várias frentes”. Todavia, a docente chama a atenção para a importância de “vermos a universidade de forma diferente”, no sentido de “não vermos só a formação académica”, por ser um ambiente rico

para a aprendizagem de diversas competências, como as *soft skills*. A par disso, a mesma docente abordou sobre a “capacitação não ser só num nível do patamar”, i.e., depreende-se com esta afirmação que as IES poderiam disponibilizar iniciativas educativas distintas, abrindo as portas a públicos como as pessoas com DID, através de um acesso alternativo.

Elegibilidade

Quanto à elegibilidade, uma docente mencionou pessoas com “deficiência, se calhar, severa é que não, independentemente de qual seja” (D3_LS).

Alinhamento com a missão da universidade

A compreensão da missão declarada pela universidade importa para o seu alinhamento com a missão do programa, como se infere do testemunho que se passa a citar: “qual é que é a missão da universidade? É, é preciso entender isto” (D2_ART). O mesmo docente acrescentou, em jeito de aspiração, que “se eu puder trabalhar numa universidade que é muito mais inclusiva nesse sentido, eu adorava”.

Na perceção de uma outra docente “é importante eles andarem e frequentarem a universidade, i.e., a universidade também tem de ter preocupações, a meu ver, de índole mais, de índole social mais abrangente” (D_LF). Na verdade, a missão da universidade também contempla uma dimensão social, daí que um programa universitário que, além de promover o desenvolvimento de competências académicas e profissionais, também promova competências sociais, pessoais e transversais na sua missão.

(ii) Duração e certificação

Duração do programa

No que concerne à duração do programa, uma mentora afirmou que “eu acho que aquela experiência em que eles passam mais tempo na universidade e mais tempo em contacto com os professores” e, por conseguinte, a mesma mentora continuou o seu discurso argumentando que “eu acho que é mais vantajoso” (EM2_TEC). Na mesma linha de pensamento, uma mãe referiu que “um semestre foi muito bom, mas soube a pouco (M_EP1). A limitação temporal da implementação do PP face à duração do estudo foi iminente no testemunho desta mãe.

Ambos os testemunhos apelam a que o programa não seja de pouca duração, o que parece conduzir a que se aproxime da duração da oferta educativa existente na IES e, portanto, se alinhe com o sistema institucional (e.g., a maioria dos cursos de licenciatura têm três anos letivos de duração).

Certificação do programa

Certificado

Para uma mãe “não é o papel [certificado] que me interessa no final, porque eu acho que o importante é mesmo a aprendizagem” (M_EP1).

Trata-se de uma opinião que contrasta com a narrativa de um estudante, e que adquire uma maior visibilidade quando o assunto é a candidatura a um emprego. Embora seja de elevada importância o desenvolvimento da pessoa, julga-se que parece ser uma visão restrita, uma vez que o certificado poderá fazer a diferença na vida destas pessoas tal como no processo de candidatura em que o candidato começa por ser seriado com base no seu currículo.

O impacto que um diploma da universidade pode ter na vida de qualquer pessoa foi o que pareceu transparecer no discurso recolhido de um estudante, onde se afirma que “só mediante um diploma é que acreditam no valor que as pessoas têm” (E1_ART). Daí que parece importar que a frequência/aprovação nas Unidades Curriculares seja certificada pela universidade.

(iii) Estrutura administrativa e financeira

Filiação

Filiação do programa com articulação interdepartamental

No enquadramento da filiação do programa, o testemunho de uma docente sugere a articulação departamental, ao expressar que deveria ser a Unidade em causa “a fazer isto em articulação com os outros” (D2_TEC).

Financiamento

Fonte de financiamento

Os dados que emergiram sobre a fonte de financiamento remetem para a IES.

Do ponto de vista de uma mãe “a própria universidade também tem autonomia financeira, porque não? Podemos apelar pela universidade e pelos órgãos da universidade” (M_EP1) no sentido de contribuírem como fonte de financiamento de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID.

(iv) Currículo e componente extracurricular

Os dados apresentados, a seguir, sugerem que o desenvolvimento de competências académicas, sociais, profissionais e para uma vida independente deve estar incluído nas

finalidades de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID, e que este deve ser orientado através do Planejamento Centrado na Pessoa.

Componentes curriculares acadêmicas

Nível de integração do programa

O nível de integração de um programa para estudantes com DID, segundo McEathron et al. (2015), já supracitado, relaciona-se com a quantidade de Unidades Curriculares da oferta educativa da IES. Considerando o nível de integração do programa face à oferta educativa da IES, o *Programa Integrado* é composto apenas por Unidades Curriculares da oferta educativa da IES, enquanto o *Programa Não Integrado* é composto por apenas Unidades Curriculares específicas destinadas apenas aos estudantes com DID.

Com base na análise dos testemunhos de todos os intervenientes implicados na implementação do PP, as evidências sugerem que, apesar de reservas da parte de alguns elementos do corpo docente, parece haver uma concordância predominante com o Programa Integrado, no sentido de a sua estrutura curricular ser constituída apenas por Unidades Curriculares existentes na oferta educativa da IES.

Seguidamente encontram-se evidências que espelham os tipos de participação relatados, pela ordem de menor a maior quantidade de tempo despendida com estudantes sem DID.

a) Programa Integrado

Nas narrativas de pessoas inquiridas, constata-se evidências que parecem refletir a discordância face a Unidades Curriculares ou módulos destinados apenas aos estudantes com DID, na IES. Estas evidências advêm de testemunhos provenientes quer de docentes de Unidades Curriculares da UPor, quer de docentes dos módulos específicos do PP que sugerem a falta de sentido destas ofertas destinadas apenas a pessoas com DID. Sobre este assunto, um docente respondeu, em jeito de questionamento, então, “mas agora nós vamos ter uma disciplina para pessoas com necessidades com dificuldades cognitivas? Vamos ter uma disciplina para pessoas idosas? Vamos ter disciplinas para, para pessoas, para adolescentes?” (D2_ART).

Por sua vez, a docente de um dos módulos específicos do PP, Literacia Financeira, compartilhou que “é pena eles não estarem com outros estudantes” (D_LF). Embora a docente reconheça “que eles têm particularidades muitas próprias”, contudo na sua perceção “pode ser estimulante eles estarem com outros estudantes, completamente integrados”. A docente argumentou que:

“eles [EP] precisam de interagir com outros e de resolver e de estarem com outros. Não é estarem numa turma e estarem à parte. Eles precisam de estar a fazer com outros. Os outros ajudam. Eu tenho turmas aqui da L [Licenciatura em Ensino] e nem todos estão ao mesmo nível” (D_LF).

Esta testemunho sugere a necessidade eminente das IES proporcionarem a inclusão e aprendizagem de pessoas com DID nas aulas das Unidades Curriculares de cursos universitários, o que repercutirá em benefícios mútuos tanto para estas pessoas, como para os estudantes sem DID.

Na percepção da mesma docente, um *programa integrado* (apenas com UC da IES) faz sentido dado que “eles poderiam ter mais proveito porque os outros colegas também podiam interagir, ajudar com eles e ajudá-los”. Esta docente argumentou que “os colegas também aproveitavam porque contactavam com, com outras realidades que depois os vai ajudar”, i.e., “num contexto de formação de professores” (D_LF). Por conseguinte, na sua percepção, em relação aos estudantes futuros professores “vai os ajudar na parte de interagirem, possivelmente, com, com outros, outros públicos de estudantes que tenham com outras particularidades” (D_LF).

A mesma docente deu sugestões para a integração de estudantes com DID em Unidades Curriculares da IES como se infere do testemunho que se passa a citar: “eles podiam, se calhar, no futuro serem integrados, sei lá, estava-me a lembrar na disciplina de Didática da Matemática, em que os estudantes, muitas vezes, têm de preparar atividades de Literacia Financeira”. O relato da docente parece sugerir que, em vez da oferta de UC ou módulos específicos, que importa integrar os estudantes com DID nas Unidades Curriculares de cursos de licenciatura, pois os estudantes universitários também não se encontram todos ao mesmo nível de conhecimentos, além de que, na sua opinião, esta integração só traria benefícios para todos” (D_LF).

Há um depoimento de outra docente onde se corrobora as afirmações anteriores e, ainda, amplia o leque dos beneficiários com um *programa integrado*, considerando que a inclusão de pessoas com DID no ES:

“é desejável porque dá a visibilidade um bocadinho diferente à pessoa diferente, não a minorando, não é, no seu, no seu estatuto, enquanto, enquanto cidadão e, portanto, é desejável para que os outros jovens que possam ser parceiros nesta

formação fiquem sensibilizados para estas diferenças e possam olhar o mundo um bocadinho diferente porque amanhã, eventualmente, pode ser um deles ou pode ser um familiar ou podem ter um filho e, portanto, nunca ter tido contacto com pessoas com este nível de dificuldade ou já ter tido e perceber e conhecer e estar sensibilizado para dificuldades, mas mesmo assim se podem ultrapassar ou como é que se podem ultrapassar, eu acho que é sempre uma mais valia para aqueles que estão ali à volta incluídos no processo mas para a sociedade, de uma forma geral” (D1_LS).

Outra docente revela, com esperança, que “se a universidade se abrir a um projeto destes, que não faça segregação cá dentro, que procure pontos de encontro” (DE_LVC) e que estes pontos, acrescentou a mesma docente “sejam opcionais”.

Este “ponto de encontro” – ambiente em que todos se encontram, em que todos estão juntos – no PP correspondeu à participação nas Unidades Curriculares de cursos de licenciatura, à participação nos módulos inclusivos e nas atividades da Vida no *Campus*, sugerindo, assim serem pontos fortes do PP.

Como se constata, existe um conjunto de discursos que permite considerar a importância do programa integrado, no sentido de ser composto apenas por Unidades Curriculares da oferta educativa da IES.

Na perceção de uma estudante mentora, além de mostrar concordância com a integração nas Unidades Curriculares da IES, ainda vai mais longe na sua sugestão dizendo que dever-se-ia “tentar pô-los numa cadeira, numa disciplina assim que puxe um bocadinho mais por eles, por exemplo Matemática”, argumentando que “gostava que eles mostrassem que sabem, que sabem, que podem”, como também de “serem eles próprios, os jovens, a descobrirem alguns erros” (EM3_TEC).

A narrativa supracitada sugere a crença da estudante nas capacidades de pessoas com DID, no sentido de se desenvolverem, junto dos seus pares, nas salas de aulas universitárias. A título de exemplo, a estudante EM3_TEC mencionou que “eu vejo o EP4 na Mecânica, ele, informático”.

No entanto, para os estudantes com DID poderem mostrar essas capacidades, parece ser necessário existir oportunidades de participação nesses ambientes com os devidos apoios. Portanto, será ser necessário os docentes “abrirem” as portas das suas Unidades

Curriculares; será necessário promover a inclusão e a aprendizagem nas Unidades Curriculares, a par dos seus colegas sem DID. Em consonância com Causton-Theoharis et al. (2009), os estudantes com DID têm uma “escalada” difícil porque são excluídos daquilo que precisam para ter sucesso. Com certeza que será necessário superar a *indiferença coletiva* (O’Brien & Bonati, 2019) e agilizar processos e procedimentos em prol da operacionalização de um ES acessível a estudantes com DID. De acordo com a perspectiva de O’Brien e Bonati (2019) a *indiferença coletiva* precisa ser substituída pela ação coletiva, i.e., será necessária uma ação direcionada associada a um conjunto de elementos como o financiamento, a infraestrutura universitária, a pedagogia, as políticas institucionais a fim de a educação ao nível do ES se tornar uma realidade para as pessoas com DID.

b) Participação por projetos

Os testemunhos do corpo docente da UC ART sugerem, em vez da participação numa UC durante todo o semestre, a preferência por uma participação através de projetos, como se infere do relato de um dos docentes em que disse que “eu vejo muito mais isto num, como projetos” (D2_ART), argumentando que estes “são mais ágeis, são mais interessantes, permitem trabalhar de outra forma e continuam a criar oportunidades para as pessoas de participarem”. O mesmo docente afirmou que “não é uma coisa de virem às aulas todas ao longo do semestre. Eu sei que do ponto de vista daquilo que a gente consegue propiciar às pessoas é uma coisa diferente, é uma coisa mais contida” (D2_ART).

É importante notar que estes discursos parecem apontar para a sua participação no ES, no entanto, através de formas alternativas.

Todavia, a narrativa de uma das estudantes mentoras contrasta com a do docente supracitado, isto porque, como esta estudante já teve a oportunidade de experienciar uma iniciativa de curta duração (projeto realizado nesta UC no ano letivo anterior) e uma de longa duração (participação da EP1 na UC TEC durante um semestre), ela comentou que:

“como já tive ambas as experiências, eu acho que aquela experiência em que eles passam mais tempo na universidade e mais tempo em contacto com os professores, e com outros projetos que são fora do dia a dia deles, eu acho que é mais vantajoso” (EM2_DTE).

A narrativa desta estudante universitária sugere que a participação em Unidades Curriculares de cursos de licenciatura, que também pode envolver projetos, conduz a mais

benefícios do que a participação somente em projetos. Este testemunho sugere que a participação em Unidades Curriculares, ao proporcionar à pessoa com DID ser estudante da IES, conferirá a oportunidade de usufruir plenamente da vida académica e social, tal como os outros estudantes.

Os projetos poderão ser uma segunda opção e, assim, contribuir para o aumento de oportunidades no sentido de abranger uma maior amplitude quanto à participação de pessoas com DID. Isto porque, uma vez que os programas funcionam com um número estipulado de vagas, poderá haver pessoas com DID a não conseguir aceder e daí ser importante prever outros tipos de oferta. Porém, a julgar pelos depoimentos da maioria dos inquiridos, tanto de docentes, como de estudantes universitários, parece ser fundamental a existência de Programas Integrados no ES, o que sugere que estes não devem ser substituídos, mas sim, existirem a par com projetos, ampliando os possíveis destinatários, com interesses e objetivos diferenciados. Assim, parece que todas estas iniciativas são passíveis de ter um “lugar” no ambiente universitário, de modo a contribuírem para a inclusão e a aprendizagem do grupo de pessoas com deficiência que mais tem sido alvo de exclusão pela sociedade – as pessoas com DID.

Plano curricular construído com base nos interesses e objetivos do estudante com DID

Um pai referiu que os potenciais estudantes deste tipo de programa “devem ter objetivos, eles devem de ter ansiedade de fazer algo, alguma coisa e se calhar nunca ninguém lhe perguntou se ele queria fazer isto, se queria fazer aquilo, não, se calhar são muito género carneirinhos” (P_EP3). Por sua vez, há uma mãe que referiu que “terá de ser um curso muito orientado para, para jovens com as limitações deles”, o que parece justificar a tomada de decisões quanto às escolhas das Unidades Curriculares pelos próprios estudantes com DID.

Por conseguinte, importa “estar em unidades mediante o perfil deles” (D_LF) relatou uma docente. Há, ainda, um discurso onde se corrobora as afirmações anteriores, considerando-se que “não tem de ser aqueles percursos típicos que nós conhecemos hoje, mas poderemos ter aqui uns percursos ligeiramente diferentes” (D2_LS).

Constata-se que um conjunto de testemunhos associou o Programa Piloto ao PCP, como se infere nas seguintes citações: “a ideia com que fiquei do teu projeto é muito centrada na pessoa”, e “a dar resposta à família, sobretudo ao sonho e expectativa de cada um daqueles jovens, parece-me que é esse o caminho” (DE_LVC). Neste âmbito, a mesma docente afirmou que “gosto muito desta ideia de desenhar à luz do outro”, i.e., “o que é que cada um deles pretende, o que cada um deles quer fazer, quais são os sonhos”.

Na percepção da mesma docente, esta forma de funcionamento é “adequada porque a verdade é que também não temos todos de fazer a mesma coisa” (DE_LVC). Este depoimento conduz-nos, porventura, a uma concordância quanto ao modo de funcionamento de um programa no sentido de se enveredar por um plano de estudos flexível a fim de “terem esta possibilidade de poderem escolher” (DE_LVC) com acesso às Unidades Curriculares da IES.

Os dados gerados parecem apontar a importância de um plano flexível e ajustado, construído com o recurso à utilização da abordagem do Planeamento Centrado na Pessoa (PCP), proporcionando, assim, ao estudante com DID a escolha de atividades curriculares e extracurriculares, de acordo com os seus interesses e objetivos.

Os depoimentos das Estudantes-Participantes que participaram nas Unidades Curriculares como “sei que ia conseguir também com os colegas, é bom” (EP1_29_7_19) e “eu gostava de ter [aulas/atividades] com os outros estudantes” (EP2_29_7_19) parecem revelar um tom indiciador do bom funcionamento quanto a este aspeto.

A oportunidade de poder ser “feita a escolha” (M_EP1), conforme afirmou uma mãe também “não foi por acaso que ela frequentou aquelas disciplinas porque se fossem outras podiam as dificuldades serem maiores”. Depreende-se que esta mãe considera que o facto de se ter a oportunidade de escolher as Unidades Curriculares possibilita, além de optar de acordo com os seus interesses, também analisar as características da UC a fim de se perceber se é ajustada a sua participação aos objetivos do estudante.

O depoimento de uma docente que corrobora a afirmação supracitada transmitiu que as Estudantes-Participantes “estiveram na unidade de, com certeza que tem uma razão para isso” (D_LF).

Um estudante, sem saber que no início do Programa Piloto, com recurso ao PCP, as Estudantes-Participantes escolheram as Unidades Curriculares de acordo com os seus interesses e objetivos, confirmou que “a inserção nesta disciplina ou noutra foi em função dos interesses, foi em função do que cada um desses estudantes conjugam como importantes para a sua vida, ou profissional, ou social, ou pessoal” (E2_ART). Esta narrativa pareceu transparecer um conhecimento das Estudantes-Participantes da parte deste estudante.

Plano alinhado com o sistema da IES

Uma docente mencionou que “o tempo foi pouco e foi criado um horário especial para eles. Especial ou específico”, acrescentando que “também ajustado à nossa necessidade de

docentes, do tempo que tínhamos disponível e também em função daquilo que seriam as disponibilidades deles” (D1_LS). Porém, a mesma docente tem a noção que “é diferente se no futuro perspetivarmos uma Unidade, digamos, a integração destes jovens com estas características em turmas que decorrem no dia a dia, no seu horário normal” (D1_LS). Este dado parece indicar a necessidade de se alinhar o plano com o sistema da IES (e.g., horários).

Plano acessível a qualquer estudante

Na perceção da docente de LVC “não houve nada que fosse para, para as duas jovens ou para os quatro jovens, foi sempre para os seis jovens”, acrescentando que “tudo é possível juntos e que é muito mais interessante se estivermos juntos”. A mesma docente reconhece que um plano acessível “implica um investimento” e, portanto, ela considera que se “não conseguir ir pela ficha A, então, se calhar, vou ter que ir usar a ficha B, se não for pela ficha, então eu vou usar um vídeo, se não for por um vídeo então eu faço um teatro” (DE_LVC). A mesma docente fundamenta que é possível “diversificar os conteúdos e a forma de os apresentar” a fim de que todos possam “fazer um percurso o mais próximo possível, sabendo que existe uma coisa que se chama diferenciação pedagógica”. Esta abordagem torna-se relevante no fomento da inclusão e aprendizagem de todos os estudantes.

Por conseguinte, esta docente partilhou que “procurei também que as propostas fossem propostas que, sem deixar de ter exigência ou ter qualidade, os objetivos fossem muito análogos” (DE_LVC). Estas evidências sugerem a possibilidade de se criar um plano de uma UC acessível a qualquer estudante, mantendo os requisitos necessários à sua operacionalização. Nesta linha de ideias, a docente D_LF deu a sugestão da criação de uma UC opcional para uma licenciatura na área da Educação, com um currículo acessível a todos os estudantes na subárea da Literacia Financeira. Esta sugestão remete a um plano curricular de um curso existente, desde 2007, destinado a pessoas com DID, na Universidade de Islândia, em que apresenta duas Unidades Curriculares que aparentam funcionar nestes moldes (DI_ct_mai2019). De acordo com Björnsdóttir (2017), este curso apresenta duas Unidades Curriculares que foram redesenhadas, com recurso à aprendizagem cooperativa, com o objetivo de as tornar acessíveis a qualquer estudante.

Composição do plano curricular do Programa Integrado

Os discursos transcritos a seguir mostram possibilidades de composição de um Programa Integrado, em que passam todas por aceder e frequentar aulas com estudantes sem DID.

a) *Programa Integrado composto por Unidades Curriculares da IES*

Um *Programa Integrado* composto por Unidades Curriculares da oferta educativa da IES (e.g., UC de cursos de licenciatura) contempla um plano curricular passível de promover oportunidades para os estudantes com DID otimizarem o seu potencial, junto dos seus colegas sem DID.

Nesta linha de pensamentos, apesar de as Unidades Curriculares serem selecionadas pelos estudantes com DID, conforme já abordado, foram várias as Unidades Curriculares propostas como interessantes, pelos estudantes e pelas mentoras da UC TEC, para pessoas com DID. A título exemplificativo, apresenta-se uma das narrativas através da qual se sugere que: “podia ser interessante eles em algumas Unidades Curriculares, em que, por exemplo, vamos fazer observações ou vamos mesmo a um contexto com as crianças e acho que também poderia ser interessante integrá-los” (EM2_TEC). Este tipo de UC sugerido, além da componente académica inerente, parece envolver, por si, uma componente profissional que poderá ser relevante para quem aspira trabalhar em contextos educativos.

b) *Programa Integrado composto por Unidades Curriculares (opcionais) acessíveis a todos os estudantes*

Tanto uma estudante mentora como uma docente sugeriram a criação de novas Unidades Curriculares, a título de opção, tal como já existem em alguns cursos de licenciatura, mas que se tornasse acessíveis a todos estudantes, i.e., com e sem DID. Nesta linha de ideias, a estudante EM3_TEC propôs que “se calhar uma disciplina de Saúde” e justificou, narrando “que essa cadeira ia dar tanto para estes jovens, porque eles também iriam aprender, tal como nós, futuros professores e educadores” (EM3_TEC). Um testemunho que é corroborado por uma docente que aborda esta necessidade declarando que “era fundamental haver aqui um conjunto de aprendizagens ligada à área da saúde”, prosseguindo no seu discurso, salientando que há várias áreas que “são fundamentais para todos porque dizem-nos os estudos que cada vez há mais jovens e jovens universitários altamente manipuladores e com uma violência no namoro elevadíssima, i.e., é daquelas áreas que podia ser aberta para todos” (DE_LVC).

Foi com base no pensamento, de uma UC acessível, que solicitou-se a dinamização do micro-módulo LVC. Por conseguinte, a docente referiu que “não houve nada que fosse para, para as duas jovens ou para os quatro jovens, foi sempre para os seis jovens” (DE_LVC), em que participaram quatro EP e duas estudantes universitárias.

Em corroboração, a Professora D_LF deu a sugestão da criação de uma UC Opção, por sua vez, na área da Literacia Financeira, com um currículo acessível a todos os estudantes. Na verdade, existem programas internacionais com Unidades Curriculares que, por terem redesenhado o seu plano, as tornaram acessíveis a todos os estudantes como, a título de exemplo, na Universidade da Islândia, (Björnsdóttir, 2017; Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016). Ora, redesenhando ou criando novas Unidades Curriculares, conforme sugerem os testemunhos supracitados, parece importar a oferta de Unidades cujos planos se destinam a qualquer estudante, independentemente das suas capacidades.

c) Programa Integrado com (acesso e frequência de) conteúdos de Unidades Curriculares

Na perceção de uma docente os estudantes com DID “têm de ter um plano de estudos, se calhar diferentes, que podem até ser módulos”, i.e., “podem ir assistir a módulos de várias Unidades mediante o perfil” (D_LF). A mesma docente exemplificou com o conteúdo de uma UC que ela leciona nos seguintes termos: “nós temos um módulo de raciocínio proporcional, eles podem ir assistir ao que é isso”.

Carga curricular do plano

No que concerne à quantidade de Unidades Curriculares por semestre, uma mentora sugeriu os Estudantes-Participantes “terem mais uma disciplina” para, assim, “sentirem-se mais ativos” (EM3_TEC). Trata-se, na verdade, de uma ocorrência relevante porque contrasta com a narrativa já supracitada por outra mentora como efeito negativo em relação à EP1, quanto ao facto de ela se ter dispersado um pouco, visto que esta participante foi a que participou em mais atividades curriculares.

Daí que parece importar que a carga horária curricular seja levada em consideração durante a criação de um programa, a par dos apoios necessários relativamente a cada UC. Na análise contextual do presente estudo, no que respeita a *programas integrados*, emergiu que a média de Unidades Curriculares por semestre ronda as duas Unidades Curriculares.

Tipologia de aulas das Unidades Curriculares

No que concerne ao tipo de aulas, uma mentora disse que “as mais práticas são as mais vantajosas para eles” (EM1_TEC). Uma afirmação que é corroborada por uma outra mentora da mesma UC que associa este tipo de aulas à capacidade de concentração nos seguintes termos:

“nas aulas mais teóricas acho que não aproveitam grande coisa porque tal como é massudo para nós, também são aulas massudas para eles e acho que eles precisam de mais atividade, coisas mais práticas, pesquisadas ou até coisas em que eles podem mesmo tocar e sentir. Acho que é muito melhor do que uma aula em que o professor está ali, expõe a matéria ou passa um vídeo. Acho que eles precisam de coisas que sejam mais ativas porque também a capacidade de concentração não é a mesma” (EM2_TEC).

Um estudante da UC TEC, desconhecendo que a EP1 frequentou nesse mesmo semestre a UC ART apresentou a seguinte sugestão:

“talvez para a primeira vez eu incluiria em ART, por exemplo. Não por ser uma cadeira mais fácil cognitivamente, mas porque é uma cadeira mais fácil para criar laços e relações. Nós estávamos lá uns com os outros a pintar e a desenhar e é muito mais fácil conhecer pessoas assim e acho que para cadeira, para introduzir o caminho dela aqui na universidade, seria melhor uma cadeira desse aspeto, desse tipo” (E2_TEC).

Apesar das sugestões dadas, reforça-se, novamente, que deverão ser os estudantes com DID a escolherem as Unidades Curriculares, por meio de um processo bem informado das características de cada UC.

Quantidade de estudantes por UC

A quantidade de estudantes com DID foi um tópico abordado por duas docentes e uma estudante mentora. A docente de uma UC declarou que “tem de haver uma quota”, acrescentando que “talvez três” (D1_TEC) estudantes com DID a incluir na UC TEC.

Em contrapartida, uma estudante mentora clama por “mais jovens. Haver, a mais, a oportunidade de mais pessoas contactarem com eles, não tão restrito, não só dois ou três” (EM1_TEC).

Componentes Vida Independente

Deslocação na universidade

Uma docente chamou a atenção para o facto de “se queremos uma inclusão plena, temos de conseguir que eles sozinhos façam muitos daqueles passos que têm de fazer como integrar-se dentro do espaço, saber chegar da porta da entrada até à sala de aulas” e, portanto, “serão também competências a desenvolver” (D1_LS).

A orientação no *campus* foi um aspeto que se tentou promover no âmbito do PP (e.g., DI_ct_mai19). No entanto esta constatação leva-nos a depreender que é um aspeto que não foi muito sólido e, por isso, deve ser levado em conta no sentido de se acionar melhorias neste campo.

Reconhece-se que a participação no PP, por duas Estudantes-Participantes, facilitou a organização e gestão de um cronograma, contemplando um apoio mais individualizado e mais intensivo em vários níveis – académico, social e Vida Independente. Isto porque, como elas participaram em Unidades Curriculares, logo, ao passarem mais tempo na UPor e ao terem intervalos entre aulas, esta dinâmica possibilitou a realização de práticas apoiadas de uma forma mais natural, em prol de uma Vida (mais) Independente. A título de exemplo, ao longo dos primeiros três meses (de fevereiro a maio), a Investigadora-doutoranda (tutora) foi diminuindo gradualmente o apoio para a autonomia de deslocação e, como resultado, tanto a EP1, como a EP2 demonstraram a realização de um percurso na UPor, sem apoio, desde a Unidade III até à Unidade I (passando por várias outras Unidades Orgânicas e por vários estudantes), dirigindo-se até à respetiva sala de aula. A Investigadora-doutoranda (tutora) observou o percurso a uma distância significativa, com um posicionamento recuado.

Após o relato desta ocorrência à mãe da EP1, solicitou-se a autorização, para a EP1 realizar o mesmo procedimento sozinha (sem o posicionamento da Investigadora-doutoranda (tutora)) nos dias seguintes. Contudo a mãe não se mostrou recetiva a esta sugestão, apesar de a EP1 possuir um telemóvel e poder ligar à Investigadora-doutoranda (tutora), caso se perdesse na UPor.

A falta de incentivo, por parte da família, talvez relacionado com um sentimento de (in)segurança, para a realização de atividades em prol de uma maior autonomia, parece que pode dificultar o desenvolvimento de competências nesta componente.

Portanto, as práticas de promoção de autonomia na deslocação no *campus* acabaram por se constituir um aspeto pouco sólido. Assim, quanto a este aspeto considera-se que há

recomendações referenciadas na literatura que são consideradas fundamentais, no sentido de promover a melhoria neste aspeto, como:

- i) entrega de um documento escrito com as responsabilidades das famílias face ao programa (e.g., de forma evitar interferências na promoção da Vida Independente);
- ii) utilização de tecnologias que apoiam a orientação no *campus* (e.g., *App*);
- iii) disponibilização de alojamento (e.g., residência universitária) na IES;
- iv) solicitação da colaboração de estudantes mentores/voluntários no apoio para uma Vida (mais) Independente.

Esta última recomendação parece ser crucial, dado que os estudantes com DID podem desenvolver estas competências, com a colaboração dos mentores, em contextos naturais, solicitando que tomem procedimentos semelhantes como os indicados anteriormente quanto à orientação na UPor.

Utilização de dinheiro em contextos naturais da universidade

A utilização do dinheiro é um elemento apontado como primordial na vida desta população, e que abordado por três elementos das famílias dos Estudantes-Participantes.

Um pai afirmou: “que seria extraordinariamente importante que ela se sentisse à vontade para lidar, principalmente com, no dia a dia, com o dinheiro” (P_EP3).

Uma afirmação que é corroborada por um outro pai que aborda esta problemática nos seguintes termos:

“ela não tem noção do que é o dinheiro. Eu acho que seria efetivamente nessa área que vocês poderiam ou que estão a trabalhar nisso para que ela amanhã esteja preparada para ir para a rua sem grandes dificuldades em se, própria se desvencilhar de qualquer situação que aconteça” (P_EP2).

Uma das mães argumentou que “eles precisam, a nível do, do, de fazerem contas, e fazer os trocos, eu acho que eles todos devem precisar” (M_EP4).

Constata-se que as competências ao nível da Literacia Financeira podem ser desenvolvidas, no âmbito de um programa, em contextos naturais, com o apoio da tutoria ou mentoria (e.g., apoiar um estudante quando este precisa de comprar algo num dos

serviços da universidade).

Desenvolvimento de competências de pensamento crítico

O desenvolvimento de competências de pensamento crítico foi identificado por dois docentes como um elemento a ter visibilidade num programa, no sentido da promoção da autodeterminação de pessoas com DID e, portanto, de “terem voz” (D2_LS). Na percepção de uma docente

“seria importante também desenvolver junto destes estudantes as competências de pensamento crítico. Eles também aprenderem a pensar sobre aquilo o que estão a dizer, eles perceberem que têm uma opinião, certa ou errada, não interessa, é a opinião deles e refletirem sobre o que isso implica” (D3_LS).

Esta afirmação é corroborada por um outro docente como se infere do seu discurso: “havia necessidade de trabalhar esse tipo de competências, mais de reflexão das suas próprias experiências e da sua própria relação com o mundo” (D2_LS).

A docente supracitada argumentou que “quando eu lhes fazia perguntas mais de foro reflexivo, digamos assim, sobre cenas do quotidiano que não fossem intrusivas”, a reação dos Estudantes-Participantes era “olhavam para mim e diziam que não sabiam responder” (D2_LS). A mesma docente justificou que “não era estarem com vergonha, nem não quererem falar, percebi que era esta falta, falta de não estarem habituados a terem voz, a pensarem sobre isso, e terem voz” (D3_LS).

O pensamento crítico é uma competência transversal que pode ser promovida no âmbito das Unidades Curriculares, conforme ocorreu na UC TEC, como já supracitado pela docente D1_TEC. Daí que importa a sensibilização do corpo docente envolvido para práticas pedagógicas e realização de atividades promotoras do desenvolvimento de competências de pensamento crítico. Porventura, o desenvolvimento deste tipo de competências favorecerá tantos os estudantes com DID, como os sem DID, contribuindo para o seu sucesso académico, pessoal e profissional.

Componentes sociais

Atividades na Vida no Campus

As experiências proporcionadas na componente *Vida no Campus*, fora das aulas, de âmbito extracurricular, foram realçadas e contextualizadas como um equilíbrio, no sentido

de uma proporção harmoniosa entre a parte curricular e a extracurricular como se infere do excerto de um pai que se passa a citar:

“A EP3 gosta, i.e., gostou imenso de vir para cá precisamente por causa deste *mix* que lhe estava a dizer que vocês têm da parte intelectual e da parte lúdica, acho que houve aqui uma, uma mistura, um *mix* de equilibrador, que vocês realmente despertaram o entusiasmo da EP3 para ela vir” (P_EP3).

A componente Vida no *Campus* parece ser relevada como um aspeto forte no âmbito das experiências do PP, de modo a não ser descurada num programa universitário.

Componentes profissionais

Integração de experiências em contexto de trabalho / estágios

O testemunho de uma docente parece tender para a valorização da integração de experiências em contexto de trabalho / estágios num programa universitário para pessoas com DID, ao nível do ES, quando fez referência aos dois participantes que desistiram como se infere do excerto: “os outros estudantes que frequentaram no início e depois deixaram de frequentar porque optaram por se integrarem no mercado de trabalho” (D2_TEC).

Nesta linha de ideias, a narrativa da docente D_LF, ao abordar a componente profissional, sugere uma possível estratégia: “eles podem entrar [num curso universitário] e trabalhar [em tom de experiência] em simultâneo” argumentando que, assim, poderiam aprender a “resolver os problemas que surgem no mercado de trabalho”. A mesma docente parece sugerir a possibilidade de articulação entre a componente académica curricular e a profissional, através de experiências em contexto de trabalho, com apoio de um tutor, ao longo do programa da seguinte forma: “eles estão num posto de trabalho e têm reuniões com a Marisa [Investigadora-doutoranda (tutora)]” (D_LF).

Como esta articulação não ocorreu no PP leva a apontar a como aspeto fraco, por a componente profissional não estar contemplado no respetivo desenho e implementação.

O ambiente universitário facilita a atuação “em muitos níveis porque depois a socialização deles [dos estudantes universitários] no mercado de trabalho é feita e a universidade tem um olhar muito atento relativamente a isso” (D_LF). Na verdade, existem vários cursos nas IES portuguesas que apresentam estágios ou projetos, de âmbito curricular ou extracurricular e que estas oportunidades podem, realmente, melhorar a empregabilidade dos estudantes.

Assim, depreende-se que um dos aspetos a considerar na componente profissional será a necessidade de um maior nível de intensidade de apoio no local de ocorrência da experiência em contexto de trabalho.

Reconhece-se que, como se trata de um estudo, com limitações temporais e de recursos, não nos foi possível planear uma experiência na componente profissional, apesar da relevância dada a este campo. No entanto, na primeira reunião, com recurso ao PCP, entre a Investigadora-doutoranda (coordenadora do PP) e cada EP procedeu-se à identificação de objetivos profissionais através da questão levantada sobre a profissão desejada, para assim se articular com a seleção das experiências no âmbito do PP.

(v) Corpo Docente e Não Docente

Formação e desenvolvimento profissional do corpo docente e não docente

Necessidade de formação e preparação para a inclusão de estudantes com DID no ES

Na perceção de um docente importa “dar muita formação” (D2_LS) ao corpo docente para a promoção da inclusão e aprendizagem de pessoas com DID no ES. O testemunho de outra docente é consonante afirmando que o docente “tem de se preparar, como é óbvio, para lhes dar a melhor resposta” (D_LF).

Neste âmbito, o testemunho de um elemento do corpo não docente argumenta que “um docente quando se forma, quando tem aqueles anos de licenciatura e depois quando é lançado às feras, provavelmente não, não abrange este tipo de necessidades especiais” (FU1). Estes discursos pressupõem, de algum modo, a falta da abordagem deste tema nos cursos de licenciatura em ensino. Por outro lado, este elemento, no papel de corpo não docente também admite que “sentimos muito a falta” no que respeita a formação para lidar com pessoas com deficiência.

Por sua vez, a mesma pessoa inquirida sugeriu que a formação do corpo docente poderá passar por “se autoformarem provavelmente em boas práticas, provavelmente alguns terão tido mais receios que outros, outros sentem-se mais à vontade, outros menos e quebrar um bocado essas barreiras seria o ideal” (FU1).

O discurso de uma mentora foi congruente ao destacar a “formação dos professores”, apresentado a sua justificação: “porque acho que os professores universitários provavelmente não estão preparados” (EM3_ART), e, portanto, “têm de os encontrar, mas como os da universidade nunca os encontram, não estão mesmo preparados para interagir e para ensinar estudantes assim”.

Nos depoimentos recolhidos, a referência à formação do corpo docente e não docente foi relevante. Na verdade, estes docentes poderão nunca ter tido contacto com estudantes com DID, por conseguinte, parece que algumas modalidades de formação poderão ser apropriadas no contexto das Unidades Curriculares cujos docentes aceitam estudantes com DID, como as oficinas de formação em que, com um teor mais prático, é possível operacionalizar metodologias e técnicas que vão ao encontro da aprendizagem de todos os estudantes.

Perfil do corpo docente

As características necessárias aos docentes envolvidos neste tipo de programas universitários foram identificadas em narrativas de algumas pessoas inquiridas.

Características do corpo docente

As características apontadas para um bom professor, na perceção da EP2 foram “ser simpático”; “ser amigo, ajudar as pessoas, ralhar quando é preciso e dar carinho quando é preciso” (EP2_eg2). Nos registos desta participante, a característica predominante que ela descreveu dos docentes foi engraçado/a (AS_EP2_25_2_19; AS_EP2_15_5_19).

Do ponto de vista de um estudante os docentes envolvidos devem ter “uma maior persistência, uma maior paciência com, com esse tipo de pessoas” (E3_ART).

Na perceção de uma docente “o professor terá de estar atento” (D2_LS) à diversidade na sala de aula e, por conseguinte, à heterogeneidade da turma. Daí que importa, segundo o testemunho da estudante “não tratá-las de uma maneira inferior ou de uma maneira diferenciada” (E3_ART).

Práticas do corpo docente

Tipo de interação

O tratamento, em sala de aula, igual para todos os estudantes é preconizado como o tipo de interação ideal da parte do corpo docente para com estudantes com DID, como se infere do discurso de uma estudante que se passa a citar:

“por aquilo que eu vi o tratamento de forma igual é muito importante, não quer dizer com isto que às vezes uma palavra de apoio não venha a propósito e às vezes faz todo o sentido, mas aqui também me leva a crer que estamos a falar de novamente de um tratamento igual porque, na realidade, todos nós precisamos, às vezes, de uma palavra de apoio, um incentivo” (E1_ART).

No âmbito deste tópico, um outro estudante da mesma UC mencionou que o tratamento nesta UC “não foi um tratamento especial porque muito do que elas tiveram como requisito foi o mesmo requisito para os outros estudantes” (E2_ART).

Em consonância, o estudo de High e Robinson (2021) refere que o que diferencia as pessoas com DID é a forma como são tratadas pelas outras pessoas. De acordo com as mesmas autoras, seria bom que os estudantes com DID fossem aceites e tratados com respeito como são os outros estudantes, pois as pessoas podem ter uma maneira diferente de aprender, e seria justo se isso fosse reconhecido.

Envolvimento do corpo docente

Relativamente ao envolvimento do corpo docente, constataram-se percepções contraditórias face às Estudantes-Participantes. Uma estudante partilhou a sua opinião de que o corpo docente da UC TEC funcionava da seguinte forma: “tens aqui um trabalho para fazer e faz” (E1_TEC), por conseguinte, a mesma estudante considerou que as docentes “deviam de mostrar mais o que é preciso fazer, envolverem-se mais também os professores neste processo de inclusão”.

Pelo contrário, uma mentora referiu que “a professora D1_TEC entregou-se muito e também deu muito dela à EP1. Acho que foi o ideal” (EM1_TEC).

Porventura, estas evidências, que se revelam contrárias, podem dever-se aos diferentes papéis que as estudantes representavam na sala de aula e também às responsabilidades desempenhadas pela estudante mentora. Estas evidências parecem indicar que a mentora, como teve mais responsabilidades para com a EP1 e trabalhou diretamente com ela num trabalho, logo poderá levar a ter uma percepção mais aprofundada do processo de participação da EP1 na UC TEC.

Quanto ao envolvimento do corpo docente na UC ART, as narrativas apresentam percepções distintas provenientes de um estudante e de mentoras, no entanto, torna-se difícil perceber se estavam a falar do mesmo docente, visto que eles eram três. Assim, um estudante disse “eu percebi que houve, sim, esse cuidado no sentido de entender que elas estavam atuantes na disciplina” (E2_ART).

Ao invés, uma mentora defendeu que os docentes desta UC poderiam ter prestado “mais atenção, não fingir que eles não estão lá. Acho que isso também falta em muitos professores” (EM3_ART). Por sua vez, outra mentora acrescentou ao discurso desta colega “dar-lhes mais apoio” e “motivação” (EM1_ART).

Os dados gerados sugerem o envolvimento do corpo docente como uma das peças fundamentais no sucesso da participação de pessoas com DID no ES.

Planificação em função da aprendizagem dos estudantes

No sentido de moldar a planificação em função da aprendizagem dos estudantes, uma mentora mencionou que o docente deve “conseguir mobilizar os seus conhecimentos todos para conseguir moldar a sua planificação ou a preparação que tinha para conseguir moldar consoante as necessidades destes jovens” (EM2_TEC).

Nesta linha de ideias, uma docente partilhou que o módulo que desenvolveu e que envolveu quatro Estudantes-Participantes e duas estudantes (mentoras) “foi sempre pensado na lógica dos seis, sendo que houve muitas dinâmicas de dois e de três e estes dois, três eram naturais” (DE_LVC).

Este testemunho evidencia a importância da planificação e preparação das aulas ser em função da aprendizagem (não só dos estudantes com DID, mas) de todos os estudantes.

Apoio nas práticas

Apoio ao corpo docente

Na perceção de um elemento do corpo não docente, os docentes “precisam também de apoio, para além da boa vontade deles que também é necessária. Precisam de apoio do outro lado para sensibilizá-los em determinadas boas práticas, a nível, também, de atitude” (FU2).

Coordenação

Elaboração de um perfil de estudante

Para uma docente importa elaborar um perfil do estudante com base nos seus antecedentes escolares, i.e., “devia fazer com algum cuidado é o perfil deles, a história desde o início da escolaridade. Se estiveram em turmas integrados, se estiveram a trabalhar à parte, que programas tiveram” (D_LF). Apesar de não se ter solicitado documentação associada ao diagnóstico e aos antecedentes escolares aos participantes do estudo Inlua, na verdade, esta docente requereu um perfil de cada um. Assim, para isso, envidou-se esforços e recolheu-se informações que possibilitaram construir um perfil e entregar à docente pelo que ela contou que “vou entrar nesta paragem, ver aqueles perfis que a Marisa me mandou” (D_LF).

Parece que não deve ser alheia a importância que esta docente atribui a um perfil de estudante se forem disponibilizadas informações sobre estratégias para apoiar, ensinar e

avaliar o estudante, se realmente contribuir para melhorar e otimizar a sua participação na UC.

(vi) Metodologias do processo de ensino e aprendizagem

Para os estudantes alcançarem as aprendizagens essenciais podem ser necessárias estratégias, acomodações ou adaptações curriculares. Assim, emergiram metodologias do processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, vão influenciar diretamente os resultados de aprendizagem dos estudantes universitários com DID.

Acomodações curriculares

É perceptível na narrativa de um docente que foi implementada, nas suas aulas, uma acomodação curricular, i.e., permitiu que as Estudantes-Participantes dispusessem de mais tempo na concretização das tarefas, conforme se infere dos seus relatos: “alguns tempos que foram alterados em algumas tentativas de obter resposta, se calhar com um *timing* um bocadinho diferente” (D2_ART). O mesmo docente acrescentou que “talvez eu pudesse adaptar um tempo mais diferente precisamente para estas questões da, da compreensão ou da iniciativa, mas isso muitas vezes acontece com outras pessoas também” (D2_ART). Trata-se, na verdade, de uma ocorrência relevante porque o docente admitiu que também acaba por disponibilizar mais tempo para alguns estudantes sem DID, o que leva a indicar a existência de mais similaridades entre as Estudantes-Participantes e alguns estudantes sem DID, comparativamente com a visão que as pessoas possam ter sobre as pessoas com DID, no sentido da necessidade de acomodações curriculares. A afirmação da EP1 é consonante no que respeita ao ritmo, pois revelou que importa “fazer as coisas devagar, com tempo chegar lá” (EP1).

Todavia, outros docentes não procederam a acomodações conforme se infere nos discursos: “não fiz qualquer alteração na minha, no meu programa de atividade” (D1_ART) e “alteração nenhuma” (D3_ART).

Por sua vez, na UC TEC as docentes mencionaram que “não tivemos a necessidade de alterar nada” (D1_TEC) e, assim, “se verificou que não foi necessário” (D2_TEC).

O testemunho de um estudante parece argumentar as afirmações anteriores, partilhando um julgamento sobre este tópico nos seguintes termos: “os professores tiveram essa perceção do repertório de conhecimento que as meninas possuíam previamente às aulas, ou no início das aulas, e por entender que esse reportório era compatível àquilo que seria que seria requisitável, eles mantiveram o nível” (E2_ART).

Como se constata, este conjunto de discursos permite considerar, mesmo que a título de hipótese, que as necessidades de acomodações e/ou adaptações pode variar, porventura, consoante o estudante com DID, a área científica da UC, o docente, ou as suas opções metodológicas.

A julgar pelos testemunhos recolhidos, como as UC ART e TEC tinham um teor muito prático, o seu currículo poderá se tornar mais acessível para pessoas com DID, e talvez daí não ter sido necessário acomodações e/ou adaptações curriculares.

Nesta linha de ideias, o estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) refere que as adaptações e acomodações necessárias variam de UC para UC, em que as Unidades Curriculares de teor prático são comumente mais acessíveis do que as Unidades Curriculares de teor teórico.

Como já referenciado anteriormente, no início da implementação do Programa Piloto foi disponibilizado ao corpo docente informações sobre propostas de estratégias e acomodações para o processo de participação dos Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares. No entanto, como se tratou de uma síntese e uma vez que é reconhecida a importância das acomodações curriculares na melhoria e otimização da aprendizagem dos estudantes com DID, por conseguinte, considera-se que este tópico deve ser alvo de um aprofundamento entre a tutoria e o corpo docente, como também importa envolver a colaboração dos mentores neste processo.

A atenção foi um aspeto referenciado por uma docente no sentido de que “a atenção deles era muito, muito volátil” (D3_LS). Por sua vez, uma docente testemunhou que “todos eles são diferentes e alguns precisariam de mais insistência” (D_LF).

Quanto à solicitação de participação de um estudante com DID numa aula, um docente chamou a atenção para o facto deste “grupo de pessoas não estar habituado àquele tipo de solicitação e, portanto, era algo que teria de ser trabalhado ao longo do tempo” (D2_LS).

Uma mãe afirmou, em jeito interrogativo, “resta saber até que ponto os professores alteraram a linguagem e o comportamento para que elas entendessem” (M_EP1).

Apesar de a responsabilidade parecer tender para o corpo docente, no entanto, o processo de apoio à inclusão e aprendizagem deve envolver todos os intervenientes, desde a família, ao estudante que está sentado ao lado. Como se almeja a configuração de um programa em que os estudantes com DID passem o máximo tempo possível com os estudantes sem DID, logo os estudantes mentores podem desempenhar um papel muito importante na verificação regular da compreensão de conteúdos na sala de aula e auxiliar na

transformação de textos com uma linguagem acadêmica numa linguagem mais acessível, capaz de se tornar entendível para os estudantes com DID. Todavia, este trabalho também pode ser desenvolvido em casa, com a família. Talvez as famílias, por vezes, podem desconhecer como ajudar e daí que pareça importante tanto uma orientação, como o estabelecimento de papéis e responsabilidades com a família, logo desde o início do processo. A colaboração é uma pedra angular neste processo. Quanto ao comportamento, conforme já supracitado, parece que o tratamento igual em sala de aula foi o mais incidente, embora pareça que quando se referencia este tratamento é no sentido de não realçar as diferenças, mas sim um tratamento igual quanto às expectativas de que as pessoas com DID também obtêm sucesso com a sua participação na vida universitária.

Estratégias

Uma docente admite que “compete-nos a nós adequar mais as estratégias de aprendizagem e de ensino a estes estudantes” (D3_LS).

A utilização de recursos visuais foi abordada por uma outra docente que partilhou que “podia partir de uma imagem ou dar essa imagem no fim como síntese” (D1_LS). Uma afirmação que é corroborada por um outro docente que realçou a importância de “haver pistas visuais” (D2_LS). O mesmo docente acrescentou ao seu discurso: “tentei fazer de diferente foi exatamente ter isto multimodal, portanto, não só informação pela voz, mas ter também um bom suporte visual, quer em imagens quer também em texto”.

Uma docente destacou que “um contacto e um olhar, até frente a frente, que é importante também para estes jovens para manter o nível de interesse por aquilo que estamos a trabalhar” (D1_LS).

O questionamento foi uma das estratégias adotadas por duas docentes conforme se infere dos seus testemunhos: “lançava pergunta para a mesa sobre um determinado tema, pedias-lhes que falassem primeiro” (D1_LS) e «a dinâmica que eu usei com eles foi, foi diálogo, ia introduzindo conceitos: ”então o que vocês acham disto?”» (D3_LS). A mesma docente acrescentou que “foi muito com base no diálogo e de entregar as coisas para eles analisarem, para verem”.

A relevância da aplicação de conhecimentos na aula foi abordada por um docente nos seguintes termos: “ter uma aplicação dos conhecimentos ou dos temas que estavam a ser tratados de forma imediata, i.e., haver logo ali uma resposta em relação àquilo que estava a ser realizado” (D2_LS). O mesmo docente prosseguiu o seu discurso contando que o “suporte de computadores que acabaram, penso eu, por ser muito, muito interessante” e,

portanto, “o facto de ter o suporte”, i.e., “da aplicação de conhecimentos logo em computador”, além de ser “muito estimulante do ponto de vista visual e em forma até de jogo, penso que são estratégias que acabam por resultar” (D2_LS).

Uma docente reforçou a importância de “uma dinâmica um bocadinho mais prática” (D3_LS).

Constata-se que as docentes de TEC prestaram atenção às estratégias e conselhos disponibilizados antes do início das aulas, dado que a Investigadora-doutoranda (tutora) observou que a folha de registo de presenças dos estudantes da UC apresentava-se com um tamanho maior de letra (DI_ct_fev19).

Metodologias pedagógicas

Quando inquiridas sobre a eventual necessidade de acomodações e/ou adaptações, as docentes da UC TEC referiram que, na sua perceção, como a metodologia desta UC incidia no Trabalho de Projeto, talvez não fossem necessárias, mas que iriam estar atentas e, em caso de necessidade, sabiam que teriam o apoio da Investigadora-doutoranda (tutora). Do ponto de vista do corpo docente da UC TEC “o conceito de trabalho por projeto. Eu acho que é importante isto ser realçado” (D2_TEC). Esta afirmação é corroborada pela outra docente da mesma UC que disse “sim. Concordo plenamente” (D1_TEC) com a importância do Trabalho de Projeto.

Visto que a EP1 e as mentoras (também colegas de grupo), com apoio colaborativo, organizaram-se bem e distribuíram tarefas, logo veio a verificar-se que não foram necessárias aplicar acomodações e/ou adaptações.

Por fim, na perceção de umas das docentes, “o trabalhar por projetos e trabalhar em equipa também permite assegurar que estes estudantes são de facto integrados e conseguem atingir os objetivos de aprendizagem de uma forma diferente do que se que fosse uma aula teórica” (D2_TEC).

Trabalho em grupo

Uma docente relevou o trabalho em grupo argumentando “porque é que os trabalhos são feitos em grupo? Precisamente para promover a interação entre eles, o trabalho de grupo, a dimensão cívica, a dimensão social” (D_LF).

A importância do trabalho em grupo foi abordada por um docente nos seguintes termos:

“o trabalhar em grupo para criar algo. Acho que era algo que também faria muito sentido porque penso que é uma das coisas mais importantes que os humanos têm

e que deve ser sempre uma competência que todos nós temos e que no Ensino Superior acaba por ser trabalhada, porque realmente na Saúde, hoje em dia, as equipas são fundamentais e, portanto, também temos de perceber que essas dinâmicas poderão fazer sentido nestes contextos” (D2_LS).

Uma afirmação que é corroborada pela perceção da EP1 que expressou que gostaria de “continuar com os trabalhos que tive em grupos” (EP1).

Pela análise dos dados, infere-se que a metodologia adotada na UC TEC facilitou o processo de participação da EP1. Estas evidências sugerem que as metodologias e estratégias selecionadas podem fazer a diferença no envolvimento de estudantes com DID nas aulas.

Em consonância, o estudo de Kubiak (2017) comenta que eles não tiveram a oportunidade para se envolver nas aulas, isso os fará sentir que não podem contribuir, nem pertencer à turma. Daí que seria útil se os docentes encontrassem uma forma de entender o que torna difícil para os estudantes com DID realizarem. A título exemplificativo, as docentes que utilizam os recursos visuais facilitam o envolvimento dos estudantes no tópico da aula.

O estudo de High e Robinson (2021), nesta linha de pensamentos, refere que seria bom se a universidade aceitasse que estudantes com DID podem gerir o estudo, desde que tenham o suporte adequado e as acomodações ou adaptações curriculares (e.g., pistas visuais; tempo extra para concluir as tarefas).

Metodologias de avaliação

Uma docente abordou o tipo de metodologia de avaliação da UC nos seguintes termos: “a avaliação contínua e formativa foi tão importante” (D2_TEC), justificando que ““permitiu tanto aos colegas, mas também como às docentes ir adaptando consoante a evolução de cada grupo, adaptando o próprio processo de trabalho deles” (D2_TEC). Nesta UC, ao longo do semestre, houve cinco momentos de avaliação, em que os estudantes e a EP1 realizaram apresentações na aula do trabalho de projeto desenvolvido até cada momento. Como os elementos dos grupos foram recebendo *feedbacks* após estas cinco apresentações, logo permitiu obter informações sobre a evolução da EP1 e, assim, houve a possibilidade de ajustar o processo de participação ao longo do semestre.

(vii) Serviços de apoios para estudantes

Apoios individualizados

Do ponto de vista de uma docente os estudantes universitários com DID “podiam ter apoio específico dependendo das particularidades deles”, i.e., “eles podem ter sessões mais individualizadas para os capacitar também” (D_LF). A mesma docente disse que “por exemplo, a EP3 tem mais falta de segurança nela, se calhar terá de ter um reforço a esse nível, por exemplo, de melhorar a autoconfiança”. Uma afirmação que é corroborada pela mãe da EP2 que disse “com apoios, se sentirem apoiados, ela, ela gosta” (M_EP2). O discurso de um pai foi congruente ao testemunhar “que passem a ter mais apoio” (P_EP2). Nesta linha de perceções, uma estudante disse que “para essas pessoas uma ajuda não é apenas necessária, é preciso cada vez mais, é preciso apoiar cada vez mais essas, essas pessoas” (E3_ART).

Mentoria

Para uma docente “os próprios colegas” das Unidades Curriculares “também podem ser responsáveis de alguma maneira pelo processo” (D3_LS), no sentido do desempenho do papel de mentores. Na perceção de uma outra docente estes poderiam “numa fase inicial, numa fase de transição, serem responsáveis por um conjunto de colegas, quase como os padrinhos” (D_LVC). A mesma docente justificou: “porque os torna mais iguais. Acho que por aí é uma coisa na questão da autonomia, a tutoria de pares, acho que é fundamental”.

Apoio dado pelo corpo docente

Uma docente mencionou que a “tutoria pode passar por, também, pela parte do docente que está com eles, assim como nós fazemos com outros estudantes” (D1_LS).

Apoio de serviços da IES

Na perceção de uma docente, a frequência de estudantes com DID no ES “vai merecer uma atenção muito, muito específica, equipas multidisciplinares” (D_LF). A mesma docente acrescentou que “trabalhar, se calhar, com estes estudantes vai exigir um, um olhar de um psicólogo, um olhar de um sociólogo”.

Quanto ao apoio da área de Psicologia, o discurso de uma estudante foi consonante ao afirmar que:

“ao nível psicológico uma vez que elas também podem se sentir minorizadas, podem se sentir relativamente a outros jovens ou porque não obtêm totalmente resultados escolares tão positivos ou porque, e eu acho que essa parte psicológica

deve ser mais... mais acompanhada e, portanto, acho que é fundamental” (E3_ART).

Como as IES costumam ter serviços desta área, parece ser importante estabelecer, desde logo, uma estreita articulação entre os seus serviços e o programa, de modo a que os estudantes com DID usufruam destes serviços com os mesmos direitos que qualquer estudante universitário.

Um elemento do corpo não docente mencionou que existe um serviço na UPor que “pode prestar apoio numa sessão de esclarecimento, por exemplo, logo no início do ano letivo, comunidade docente, ou toda a comunidade, em vários departamentos, fazer mini *workshop*” (FU1).

Apoio de organizações

Na perceção de um elemento do corpo não docente importa estabelecer “contactos” de modo a “fazer a articulação com os centros” (FU2), visando a criação de redes entre as IES e as organizações/associações.

Apoio nas experiências no contexto de trabalho

Do ponto de vista de uma docente, nas experiências em contexto de trabalho também haverá a necessidade de monitorização e supervisão como se infere do seu relato: “há de facto a necessidade de monitorização, muitas vezes a supervisão” (DE_LVC).

Redução gradual dos apoios

Na perceção de dois docentes, a quantidade disponibilidade de apoio deve diminuir gradualmente como se infere dos seus testemunhos: “provavelmente fará sentido é que ele [apoio] se vá, vá diminuindo” (D2_LS) e “diminuir esse apoio e aumentar a autonomia deles” (D1_LS).

(viii) Envolvimento da família

Apoio da família

Uma docente relatou que “é impensável intervir com um jovem que, sem ter intervenção com a família” (DE_LVC). A afirmação é corroborada por uma outra docente que disse que da parte da família “há todo um estimular” (D_LF), admitindo que “não é fácil”, no entanto, a mesma docente argumentou que “também não somos nós que chegamos agora aqui de repente”.

Foram vários os Estudantes-Participantes que mencionaram o apoio dado pela família conforme se infere dos seus relatos: “a minha mãe ajudou-me” (EP3_FG2); “o meu pai ajudou-me, o meu irmão” (EP2_FG2) e “o meu pai” (EP4_FG2).

As afirmações das famílias corroboram os testemunhos dos Estudantes-Participantes no que respeita a este tópico, nos seguintes termos:

“nós nos interessamos pelo trabalho dela, por exemplo, eu, é mais pelos erros de Português, vou lá verificar se tem erros e obrigo-a a repetir e quero ver se agora a ponho a escrever porque ela tem dificuldades porque vê mal também” (M_EP1).

Também a mãe do EP4 afirmou que «quando ele chegou a casa, também fiz o trabalho de casa: ”ena, associação de estudantes, muito importante”» (M_EP4), acrescentando que “nós envolvemo-nos em tudo o que tem a ver com ele, estamos sempre ao lado dele” (M_EP4).

(In)dependência da família

Uma mentora comentou que a “EP1 estava muito dependente da família e eu acho que ela precisa de ter um bocadinho mais de liberdade, um bocadinho de mais espaço dela para ser jovem. Eu acho que é o que lhe faz um bocadinho falta” (EM1_TEC).

7.11.3. DESAFIOS PERCEBIDOS FACE À IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Os desafios percebidos face à implementação de um programa inclusivo e acessível a pessoas com DID, no contexto de uma IES portuguesa, quer seja em relação ao PP ou a um potencial programa, i.e., quer desafios observáveis ou relatados com base em suposições, revelaram-se nos âmbitos académico, social e pessoal, com incidência na componente académica.

É importante notar que os testemunhos dos entrevistados ao abordarem desafios e levantarem questões provenientes da implementação de um programa para pessoas com DID no ES e, por conseguinte, da sua participação em Unidades Curriculares, parecem apontar no sentido de alertar para potenciais desafios, visando a sugestão/recomendação de procedimentos a fim de os mitigar e, assim, contribuir para a otimização do programa.

Missão da IES

Visão restrita da missão da IES

A docente D_LF afirmou que “é um grande desafio” se a “capacitação” desenvolvida na universidade for somente “num nível do patamar”. Parece que a visão restrita do Ensino Superior face à sua missão, no sentido de o considerar unicamente como um meio para o desenvolvimento de competências académicas pode se constituir uma ameaça iminente à implementação deste tipo de programas.

Um docente referiu que “temos de ver qual é, que é o papel da universidade” (D2_ART), acrescentando que “é importante perceber qual é, que é a função da universidade no âmbito geral do ensino e da relação com a sociedade”. Este dado sugere que a aceitação de estudantes com DID levará, porventura, ao questionamento de algumas concepções relacionadas com o ES.

Aceitação de um curso novo e não conferente de grau

Receios face à aceitação de um curso novo e não conferente de grau

Quanto aos desafios, para uma das docentes da UC TEC “há algum receio, algum torcer do nariz relativamente a coisas novas que aparecem” (D2_TEC) e, portanto, “a maior dificuldade para se vir a criar um curso assim é o facto de ser completamente novo, que não vai dar grau, não confere grau, portanto isto para a estrutura da universidade, para as mentalidades da universidade pode fazer confusão” (D1_TEC).

Falta de valorização pelos decisores

A suposição da falta de valorização pelos decisores foi espelhada no discurso de uma docente nos seguintes termos:

“a única coisa que pode ser um obstáculo são de facto as pessoas. As pessoas no sentido de quem tem de decidir, não valorizar este caminho e espero, e espero que isso não aconteça, espero que as pessoas percebam, até numa lógica, até económica” (DE_LVC).

Recursos da universidade

Na percepção de um docente “há esta questão toda muito pragmática que eu estou a dizer que é os recursos da universidade são estes, estes e estes e qual é a prioridade que a universidade deve ter” (D2_ART).

Aceitação de estudantes com DID no ES

Aceitação de estudantes com DID em áreas científicas como as ciências exatas

Uma docente referiu que “há provavelmente áreas em que seja bastante mais difícil, mas é sempre possível” (D3_LS). Uma afirmação que é corroborada por um estudante que afirmou que “as fragilidades, elas giram em torno em pensar na maneira como esses estudantes seriam acolhidos, seriam incluídos noutros campos também da academia” (E2_ART). Estas evidências parecem indicar que a seleção de UC de determinadas áreas científicas como a “Física” e a “Matemática” (D3_LS) pode vir a se tornar uma ameaça eminente perante um Programa Integrado que se quer composto de UC da IES. Por conseguinte, estas evidências levam a apontar a sensibilização do corpo docente como uma ação fundamental que importa valorizar desde o início do desenvolvimento de um Programa Integrado, a fim de se “abrir”, porventura, mais facilmente as “portas” das Unidades Curriculares à participação de estudantes com DID. Sem esta abertura, reconhece-se que é complexo criar um *Programa Integrado*.

Aceitação de estudantes com DID pelos colegas

Como potencial ameaça, parecem emergir os receios quanto à aceitação de estudantes com DID pelos colegas, essencialmente nos trabalhos de grupo, como foram evidentes nos testemunhos de uma das docentes ao referir: “eu tenho sempre o mesmo receio que é a aceitação dos grupos” (D1_TEC). A mesma docente explicou que esta preocupação se deve a uma ocorrência passada com “a turma do ano passado”, visto que “o problema foi de tal maneira que não tínhamos DID nenhum, mas eu vi que havia uma aluna que ninguém queria ficar com ela”. Os colegas “recusaram e disseram isto em voz alta. Rejeitada pelas colegas. Horrível” (D1_TEC). Em relação à turma em que a EP1 pertenceu, uma das estudantes mentoras referiu que houve “pessoas que eu acho que não mostraram muita vontade e têm receio. Eu acho que temos também de tirar esse receio” (EM1_TEC). Por outro lado, um dos estudantes inquiridos relatou que “consigo imaginar, por exemplo, no curso onde eu estava antes haverem dificuldades de estudantes aceitarem trabalhar com pessoas que eles não consideram iguais” (E2_TEC). Este estudante referia-se a um curso relacionado com a área da engenharia. O mesmo fundamenta a sua afirmação com a mentalidade dos colegas, isto porque “têm receios, estereótipos, já vêm com a mentalidade pré-definida de que pode não correr bem” (E2_TEC). Este testemunho parece mostrar a importância de uma sensibilização no *campus* como tentativa de mitigação destes receios. Porém, constata-se de que esta (in)aceitação também pode ocorrer com estudantes sem deficiência, como já supracitado por uma docente da mesma UC.

Formação do corpo docente

Um docente questionou “quem é que de facto está em condições de dar resposta eficiente a esta questão de envolver estas pessoas com, com este tipo de características numa vivência plena da vida” (D2_ART). Esta evidência sugere a necessidade de formação do corpo docente. Esta poderá contribuir para a melhoria das condições do corpo docente para a promoção da inclusão e aprendizagem de pessoas com DID.

Atitudes do corpo docente

Atitude paternalista

A atitude paternalista está evidente no testemunho de uma docente visto que mencionou que «a certa altura dei conta eu própria: ”então, estão contentes? Estão satisfeitas? Mostrem lá o trabalho que fizeram. Ah, está, está fantástico”. Portanto, com um ar um bocadinho paternalista e acho que não é esse o nosso papel» (D1_ART).

Dúvidas e reservas de docentes

Há docentes que parecem continuar a apresentar reservas e dúvidas quanto ao processo de participação de pessoas com DID nas aulas como se infere dos testemunhos a seguir citados.

Do ponto de vista de um docente “se a palavra incluir na universidade significa se devíamos fazer com que as disciplinas fossem, que se tornassem um hábito fazer este, este tipo de projeto, eu tenho muito, muitas dúvidas” (D2_ART). Para o mesmo docente “devemos incluir na universidade, mas não nesta perspetiva de incluir num currículo da uni/universidade, numa universidade que está formatada para outra coisa” (D2_ART).

Na verdade, na reunião realizada no dia 28 de janeiro de 2019, para a obtenção de consentimento para a participação da EP1 na UC ART, com a docente D1_ART e o docente D2_ART, em que o docente D3_ART faltou por motivo de doença, a Investigadora-doutoranda procedeu à apresentação do estudo a fim de obter consentimento para a EP1 frequentar, uma vez que ela foi a primeira a selecionar esta UC. Após os esclarecimentos dados sobre o estudo e, ainda, antes de os professores darem o consentimento informado para a participação de EP na UC ART, o docente D2_ART requereu a presença da Investigadora-doutoranda, no papel de tutora, nas aulas da sua subárea. Apesar de não estar previsto na conceção do PP o apoio da Investigadora-doutoranda, como tutora na sala de aula, mas sim a mentoria (apoio de colegas da mesma UC) nas aulas e apoio fora da sala de aula, a Investigadora-doutoranda (tutora) anuiu perante o requisito exigido pelo docente D2_ART, na tentativa de diminuir um eventual receio ou insegurança da parte do

docente. A intenção era que os Estudantes-Participantes tivessem acesso às experiências acadêmicas do seu interesse. Assim, uma vez que a turma se distribuiria por duas subáreas que seriam lecionadas, em simultâneo, mas em salas distintas, a Investigadora-doutoranda (tutora) disse que iria a alguns momentos das aulas de casa subárea, a fim de tomar o mesmo procedimento para a UC ART (DI_ct_jan19). A Investigadora-doutoranda (tutora) foi dispensada da subárea ART1 pela docente D1_ART, pela razão de nestas aulas se começar logo com a realização de um trabalho em grupo.

Por sua vez, uma docente mencionou que as Estudantes-Participantes “têm um nível cognitivo bastante, bastante inferior e, portanto, eu também tenho dúvidas da minha própria, da minha própria, que é normal, isto são tudo experiências” (D1_ART), acrescentando ao seu discurso que “tenho dúvidas, quer dizer o meu lado humano diz que sim, para eles é muito bom, o lado enquanto professora universitária não acredito muito nas mais valias disto”. A mesma docente afirmou que:

“não acredito que isto, que isto seja de facto, que haja uma evolução, que isto seja uma mais valia forte para, para todos nós, quer dizer, para mim é de certeza, mas, mas não sou eu que aqui estou em conta” (D1_ART).

A mesma docente disse que “tenho alguma dúvida porque nós tentamos fazer uma integração”, prosseguindo o seu discurso em “que estas duas alunas fossem tratadas exatamente como os outros e eu não sei se também é assim ou se pode ser assim porque eles de facto não são iguais aos outros” (D1_ART). Este dado sugere um destaque nas diferenças da capacidade, o que poderá levar a se tornar uma ameaça quando se pretende implementar um programa inclusivo.

Os testemunhos supracitados parecem espelhar reservas quanto à inclusão e aprendizagem de estudantes com DID no ES. O que parece conduzir a uma resistência dos docentes face à mudança, o que pode dificultar a implementação deste tipo de programas. A julgar pelos testemunhos, mesmo que a título de hipótese, talvez tenha havido pouco tempo para a apropriação dos pressupostos inerentes ao Programa Piloto.

Parece ser importante o corpo docente envolvido frequentar formação sobre os princípios subjacentes a este tipo de programas. Além deste aspeto, poderá importar o estabelecimento de contactos com universidades internacionais com programas inclusivos para estudantes com DID a fim da partilha de perceções de docentes universitários com experiência no ensino de estudantes universitários com DID.

Em consonância com o estudo de Causton-Theoharis et al. (2009), talvez um dos principais desafios percebidos na implementação do PP tenha sido as atitudes do corpo docente. Parece conveniente haver um esforço para a eliminação ou mitigação deste tipo de desafios, importando, assim, salientar a necessidade de uma mudança nas atitudes de docentes para permitir que os estudantes tenham acesso a Unidades Curriculares e, concretamente, acesso aos conteúdos das aulas e a oportunidades de conexões naturais com colegas sem DID.

Com base nas evidências espelhadas nas narrativas supracitadas dos dois docentes da UC ART, depreende-se que, para reduzir a resistência e as hesitações do corpo docente ao pedido de consentimento (em que a avaliação de estudantes com DID se pode realçar logo como um primeiro desafio apontado), poderá importar transmitir ao corpo docente, que não terão de assumir sozinhos a responsabilidade no acesso ao currículo destes estudantes, pois terão o apoio que necessitarem tanto da tutoria como da mentoria (e.g. elaboração de plano com acomodações/adaptações curriculares necessárias para cada estudante com DID).

Acesso ao currículo da UC

Uma docente referiu que é necessário “perceber do que é que está subjacente à Unidade Curricular” (D3_LS). Perante este desafio emergente, uma mãe mencionou que importa “adequarem mais, adaptarem mais as disciplinas que eles precisem mais” (M_EP2).

Na verdade, uma docente mencionou que “não pensamos a disciplina para eles” (D1_ART).

Estas evidências sugerem que importa analisar, atentamente, os elementos da UC tais como os conteúdos, os resultados de aprendizagem, as metodologias a fim de perceber se é necessário, consoante os interesses e as necessidades do estudante, delinear um plano com o corpo docente da UC que garanta o acesso ao currículo, com as devidas acomodações e/ou adaptações curriculares. Parece que tal procedimento deve ser tomado logo nas primeiras reuniões.

O testemunho da docente sugere algumas reservas que, porventura, podem dever-se à falta de preparação sentida neste campo e/ou à postura de alheamento nas aulas já supracitada por uma das estudantes da UC, em que esta contou que, por vezes, o corpo docente não levou em consideração a presença das Estudantes-Participantes nas aulas.

Dimensão das turmas

Turmas com elevado número de estudantes

Do ponto de vista de um docente, a quantidade de estudantes da turma constituiu-se um desafio conforme se infere do seu depoimento:

“a turma era relativamente grande e as aulas, aquilo é um instantinho enquanto se passa o tempo todo. Para trabalhar com elas era preciso que uma pessoa investisse mais tempo, para estar com elas, para, para, para seguir a evolução delas e no tempo que a disciplina tem para o número de estudantes que a disciplina tem, torna-se um bocado complicado” (D3_ART).

Uma afirmação que foi corroborada por uma outra docente que, com base na suposição de uma futura integração de estudantes com DID nas Unidades Curriculares que leciona, alertou que esta inclusão poderá ser dificultada em turmas com elevado número de estudantes declarando que “em turmas grandes, que eu tenho Unidades Curriculares em que dou a 60 estudantes ao mesmo tempo, ou 80, aí é um bocadinho mais difícil estar de olho neles” (D3_LS). Estas evidências sugerem a necessidade de apoio pelo corpo docente na sala de aula. Daí emergir, novamente, a importância do papel da mentoria, visto que este tipo de apoio pode se justificar em qualquer UC, independentemente da quantidade de estudantes.

A literatura científica também vem evidenciar modos de funcionamento de Unidades Curriculares com uma quantidade significativa de estudantes sem e com DID. Um dos exemplos é reportado por uma universidade islandesa, em que o seu programa para estudantes com DID apresenta duas Unidades Curriculares, de carácter obrigatório, com mais de 100 estudantes cada e com cerca de 15 estudantes com DID incluídos, conforme refere Björnsdóttir (2017). Segundo a mesma autora, estas duas Unidades Curriculares foram alvo de um redesenho, com destaque para a aprendizagem cooperativa, conforme já citado no presente estudo, visando tornar as Unidades Curriculares mais acessíveis a todos os estudantes, envolvendo-os em trabalhos em grupo, com tarefas que não podiam ser concluídas se fosse um trabalho individual, num determinado período de tempo estipulado. Assim, o redesenho dessas Unidades Curriculares contribui para que haja menos aulas expositivas e, sim, mais atividades cooperativas, em que a contribuição de todos é valorizada, independentemente das suas capacidades (Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016).

Avaliação de estudantes com DID

A avaliação mostrou ser um desafio referenciado no testemunho de alguns docentes. Um docente relatou que “seria difícil avaliá-las objetivamente” (D3_ART). Outra docente mencionou face à participação de pessoas com DID “nunca com o mesmo nível de exigência que tinha com os outros estudantes porque eu sabia que eles não podiam, não podiam dar, portanto isto faz sentido?” (D1_ART). Através deste desafio percebido, a docente parece colocar em causa a participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares.

Um docente levantou a “questão de nós no fundo querermos tratar as pessoas de forma igual, mas depois na prática, a nossa prática, faz-nos perceber que isso não, não acontece, não é? O caso da avaliação é um caso” (D2_ART). O mesmo docente parece argumentar a sua perceção quanto à preferência por projetos, expressando que, assim, evita-se “criar dificuldades para nós e para os estudantes e para as pessoas, que são umas dificuldades inerentes a estarmos numa... neste modelo de ensino que é um modelo do currículo, que é um modelo de avaliação” (D2_ART). O seu testemunho parece revelar uma preocupação acrescida com a avaliação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares da IES, levando-o, porventura, a indicar a sua preferência por “atividades que permite que os nossos estudantes tenham contacto com estas pessoas, que estas pessoas tenham contacto com os nossos estudantes, que inclusive venham à universidade, mas que não tenham a sobrecarga que significa uma universidade curricular avaliada” (D2_ART).

O desafio relacionado com a avaliação, evidente na sua narrativa, poderá ter sido a causa que incitou o mesmo docente a dispensar as Estudantes-Participantes da aula prevista para a avaliação da subárea pela qual ele era responsável, sem as questionar previamente se elas teriam interesse, ou não, em participar, conforme fez o docente D3_ART respetivamente à subárea que lecionava. Observou-se uma atitude diferente, perante a avaliação, com o docente D3_ART, ao questionar tanto a EP1, como a EP2 sobre o seu eventual interesse em participar na atividade de avaliação da subárea ART3. Elas responderam, prontamente, de forma afirmativa, como já citado. Este docente mencionou que

“elas também queriam muito ser avaliadas e uma das questões que é essencial para os estudantes que estão na universidade é a questão da avaliação. Eu, eu disse que sim, senhora, que as ia avaliar, mas efetivamente não, não podemos comparar” (D3_ART).

A avaliação foi um desafio incidente no discurso deste docente conforme se infere, novamente, através da seguinte citação em que o docente menciona que:

“está um bocadinho dividido porque a parte da, da integração e do que as alunas possam ter ganho com elas quando tiveram com esta experiência pode ser fantástica, mas ao mesmo tempo pois há este lado burocrático, chamemos assim da universidade, este lado institucional e aí é que as dúvidas começam mesmo na prática sem ser só no pensamento teórico, é nessas questões da avaliação que devem ser avaliadas. Ok, se estão nas aulas, vão às aulas todas, vão ser avaliadas e como é que eu posso avaliar do mesmo modo? E qual é o interesse da avaliação nelas?” (D3_ART).

Estas evidências referentes ao desafio associado à avaliação de estudantes com DID e às dúvidas apontadas são consonantes com os resultados obtidos no estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016), em que a maioria dos docentes inquiridos considerou a avaliação uma tarefa desafiadora e questionaram como era possível torná-la justa. Segundo as mesmas autoras, os procedimentos quanto à avaliação adotados pelos docentes variariam. A título exemplificativo, elas mencionaram que em algumas Unidades Curriculares, os estudantes fizeram os mesmos exames, mas tiveram tempo adicional para terminar e receberam apoio de mentores; enquanto outros docentes usaram uma metodologia de avaliação diferente.

Portanto, a avaliação de estudantes com DID foi o fator mencionado, com maior frequência, como o aspecto mais desafiador das Unidades Curriculares inclusivas no estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016), daí que constatam-se que os desafios evidenciados são partilhados com docentes de programas similares, como é o da universidade islandesa.

Em concordância com Causton-Theoharis et al. (2009), considera-se, que os desafios precisam de ser identificados, analisados e enfrentados para, assim, fortalecer a experiência inclusiva do ES para estudantes com DID. Além de ser importante, conforme já abordado no Quadro Teórico a questão da tomada de conhecimento de desafios da implementação de outros programas uma vez que pode evitar os erros já cometidos, reduzindo, assim, a probabilidade da sua ocorrência.

A complexidade de conceituar e implementar programas, ao nível do ES, para estudantes com DID requer uma compreensão clara do funcionamento do processo de criação de um

curso em cada IES, bem como das normas, regulamentos, práticas e políticas da IES, além do conhecimento do enquadramento legal e político nacional (Thoma, 2013).

Provavelmente a quantidade de desafios que emergem durante a implementação de um programa poderá depender do modelo selecionado. Por conseguinte, um programa associado ao modelo inclusivo pode apresentar mais desafios que não se encontram nos programas baseados no modelo híbrido, como alguns dos que foram evidenciados no presente estudo, i.e., a aceitação de estudantes com DID nas Unidades Curriculares da IES, a avaliação de estudantes com DID, comparativamente com os estudantes sem DID. Pois, nos módulos ou nas unidades projetadas apenas para pessoas com DID isto não ocorre. No entanto, os autores citados no Quadro Teórico mencionaram que ao longo do tempo, com a constante visibilidade do programa e dos respetivos estudantes com DID no ambiente universitário, tenderá à diminuição da quantidade de desafios e, portanto, à sua superação, conforme mostram os resultados dos respetivos estudos.

Em suma, os principais desafios percebidos face à implementação de um programa, parecem incidir no corpo docente e discente. Correlacionando estes desafios com as mudanças necessárias apontadas (supracitadas), percebe-se a narrativa de uma docente ao expressar que a transformação necessária incide nas pessoas.

Com base no Quadro Teórico percebeu-se que em outros países algumas das situações consideradas desafiadoras no estudo Inlua já ocorreram noutras IES. Logo, há desafios que foram apontados neste estudo que corroboram os resultados de outros estudos. Daí que se releve, novamente, a necessidade de sensibilização, formação do corpo docente e mudança de atitudes para o acesso às Unidades Curriculares e ao seu currículo.

7.11.4. RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA E VALORIZAÇÃO DO ESTUDO INLUA: PERCEÇÕES

Os dados gerados sugerem o reconhecimento da importância e valorização do estudo Inlua pela maioria das pessoas inquiridas, conforme se infere a partir das citações apresentadas a seguir.

O estudo Inlua....

... “é um trabalho maravilhoso e que devia ser reconhecido” (EM1_TEC);

... “precisa mesmo de ser implementado nesta Universidade, tal como em outras” (EM2_TEC).

... “foi assim muito, muito exitoso, teve muito sucesso nesse sentido de perceber que ainda que foi uma implementação de sondagem, teve bons resultados” (E2_ART);

... “é realmente um trabalho muito louvável e é uma iniciativa assim que não se encontra noutros cantos do mundo” (E2_ART);

... “estava muito bom” (FU2);

... “acho que é extraordinário, acho que é extraordinário e é fundamental” (DE_LVC).

Na perceção de um pai “estes programas acho que são fabulosos, são de louvar” (P_EP3).

Por sua vez, emergiram agradecimentos e congratulações, quer de um estudante que disse que gostaria de “agradecer pela oportunidade de ter tido esta experiência dentro da minha formação e, sobretudo, estando num contexto estrangeiro” (E2_ART) e uma das docentes colaboradoras expressou “também te quero dar os parabéns pelo trabalho que estás, que estás a desenvolver” (DE_LVC).

Com o estudo Inlua, tentou-se mostrar que é possível as pessoas com DID viverem uma experiência de participação plena, ao lado de estudantes sem DID, na vida universitária, bem como os elementos da comunidade académica (colaboradores deste estudo) conhecerem e verem as capacidades que as pessoas com DID possuem. Porventura, o estudo Inlua poderá ter incitado uma mudança nas pessoas com DID, na comunidade académica, na IES, na comunidade envolvente, capaz de despoletar a promoção e aceitação de um curso inovador e pioneiro inclusivo e acessível a pessoas com DID e quiçá de aliados para dar continuidade a este desafio como se denota no testemunho de uma estudantes nos seguintes termos: “força, continua a lutar por estes jovens. Um dia posso ser eu ao teu lado, quem sabe” (EM3_TEC).

7.11.5. REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Os fundamentos para a criação de um programa universitário para estudantes com DID incluíram: direito à Educação, cursos inclusivos e acessíveis a pessoas com DID existentes em universidades, percurso de vida académica comum, visão e expectativa face à inclusão de pessoas com DID no ES, benefícios para os estudantes sem e com DID e a sociedade, papéis valorizados de pessoas com DID, papel da universidade, experiências positivas provenientes do estudo Inlua.

As características percebidas para um programa educativo no ES inclusivo e acessível a pessoas com DID traduziram-se em: missão; duração e certificação; estrutura administrativa e financeira; currículo e componente extracurricular; corpo docente e não docente; metodologias e estratégias do processo de ensino e aprendizagem; serviços de apoio para os estudantes e envolvimento da família.

Entre as características, destaca-se o sistema de apoios para as pessoas com DID, especialmente, a mentoria. Este apoio disponibilizado revelou-se essencial à medida que as Estudantes-Participantes foram participando nas aulas das Unidades Curriculares, em consonância com os resultados de vários estudos internacionais como o estudo de Griffin et al. (2016) e de outros já referenciados no Quadro Teórico do presente estudo.

Interrelacionando esta característica elementar – a mentoria – enquadrada num programa inclusivo, com um dos desafios mencionados, i.e., os recursos da IES, reconhece-se que a literatura referenciada no Quadro Teórico diz que a maioria dos programas inclusivos tem capacidade limitada em termos de recursos humanos e financiamento, pelo que vem dar um destaque ainda maior à mentoria visto que os mentores poderão ser estudantes voluntários para a disponibilização de apoio aos estudantes com DID.

Além dos recursos da IES, os principais desafios apontados relativamente à implementação do PP (ou de um potencial programa universitário) incluíram: (i) missão da IES; (ii) aceitação de um curso novo e não conferente de grau; (iii) dimensão das turmas (turmas grandes); (iv) aceitação de estudantes com DID; (v) acesso ao currículo da UC; (vi) avaliação dos estudantes com DID; (vii) formação e atitudes do corpo docente. O Quadro Teórico do presente estudo permitiu perceber quer o longo historial destes cursos em alguns países, como também os desafios que foram surgindo na implementação desses programas. Portanto, embora este processo seja novo numa IES portuguesa, para outros países algumas destas situações consideradas desafiadoras talvez já tenham ocorrido. Assim, há desafios que foram apontados neste estudo que corroboram os resultados de outros estudos como a aceitação dos estudantes nas Unidades Curriculares / acesso às Unidades Curriculares (Causton-Theoharis et al., 2009; Plotner & Marshal, 2015; Thoma, 2013), a avaliação de estudantes com DID (Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016), formação e atitudes do corpo docente (Plotner & Marshal, 2015).

Com os dados gerados, constata-se que alguns docentes da UC ART aludiram não ter a certeza se um programa com um plano curricular composto por Unidades Curriculares existentes na IES seria a opção certa para a EP1 e a EP2. Parece que esta incerteza poderá estar relacionada com a avaliação dos estudantes com DID que, por sua vez, foi

questionada pelos próprios como um desafio, que se julga ser no sentido de como a fazer de uma forma justa. Na verdade, questionou-se como é que a avaliação não há de ser um desafio quando três docentes da mesma UC tomam procedimentos diferentes quanto à avaliação da UC e às EP1 e EP2? Pelos dados recolhidos, percebe-se que o docente D3_ART deu a oportunidade à EP1 e à EP2 de participarem no momento avaliativo, enquanto o docente D2_ART nem colocou esta possibilidade em “cima da mesa”, i.e., na aula anterior à avaliação desta subárea disse para as Estudantes-Participantes não irem a essa aula. Percebe-se que, até na mesma UC, os procedimentos dos docentes, as atitudes, entre outros aspetos, podem ser variáveis, quanto mais entre diferentes Unidades Curriculares.

Esta evidência, quanto à avaliação, é congruente com os resultados do estudo de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016), em que verificaram variações no processo de avaliação dos estudantes do curso (alusivo à investigação) que envolve UC com estudantes sem DID. A título exemplificativo, as autoras mencionaram que, em alguns casos, os estudantes com DID fizeram os mesmos testes que os estudantes sem DID, mas com um tempo adicional para o terminar e receberam apoio de mentores, enquanto outros usaram metodologias de avaliação diferentes. Parece que, como poderá haver variáveis (e.g., pontos fortes de cada estudante, tipo de UC, tipo de instrumento de avaliação da UC, tipo de acomodações curriculares quanto à avaliação...) distintas quanto ao processo de avaliação, o que poderá levar a um processo de tomada de decisão mais complexa uma vez que é difícil haver procedimentos comuns, quer entre UC, que entre os estudantes com DID do mesmo programa. Portanto, a avaliação dos estudantes com DID requer um processo individualizado de acordo com cada estudante.

Os testemunhos de alguns estudantes das UC TEC e ART apontaram entre os tipos da UC (prática, teórico-prática, teórica) a prática como a mais apropriada para os estudantes com DID. Será que poderemos relacionar o tipo da UC com o sucesso da participação de estudantes com DID nessa UC?

Julga-se que a integração dos estudantes com DID poderá ser facilitada nas aulas mais práticas, em que poderá haver, desde mais cedo, oportunidades de interação, no entanto, parece que o processo também dependerá do envolvimento do corpo docente. Os dados gerados permitiram perceber que, apesar da UC ART ser uma UC com grande teor prático, não impediu que o processo tenha surtido efeitos neutros nos respetivos docentes, a julgar pelos depoimentos recolhidos.

Perante esta questão de as Unidades Curriculares com teor mais prático poderem ser mais acessíveis para os estudantes com DID do que as Unidades Curriculares mais teóricas, emergem outras questões como: Será que as metodologias e os instrumentos pedagógicos adotados influenciarão o processo de inclusão e aprendizagem desta população? Será que as metodologias de avaliação e os seus instrumentos influenciarão? Será que o envolvimento do corpo docente e as suas atitudes influenciarão? Será que se o estudante com DID tiver mentores para o apoiar na UC dentro e fora da sala de aula influenciará? Será que se o estudante com DID tiver acomodações/adaptações curriculares para o acesso ao currículo da UC influenciará?

Porventura, os dados gerados sugerem uma resposta afirmativa a estas questões.

No presente estudo constata-se que o corpo docente da UC TEC não fez adaptações em relação ao processo de avaliação da EP1, nem fez nada diferente quanto ao seu processo de participação na UC. Segundo os relatos do corpo docente da UC TEC, a EP1 fez o mesmo tipo de trabalho que os estudantes da UC. Esta constatação é consonante com os resultados do estudo já supracitado de Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016),

Parece que existe uma combinação de fatores (facilitadores ou não) que poderão influenciar o processo de participação de pessoas com DID nas Unidades Curriculares ao lado de estudantes sem DID. Portanto, não será estranho a avaliação ser considerada um desafio. Pelo contrário, parece que, mesmo com anos de existência, é provável um curso continuar a apontar esse desafio, visto que os intervenientes (estudante com DID, estudantes da UC, docente da UC) também vão sendo diferentes, ano após ano. Reconhece-se que o que funciona bem com uma pessoa, poderá não funcionar com outra, daí que este processo deve ser muito individualizado, de forma a ir ao encontro da otimização das competências de cada estudante com DID.

Julga-se que não há receitas para o sucesso destes estudantes, no entanto poderá haver ingredientes como a escolha ponderada e refletida de acomodações curriculares, a empatia e o envolvimento do corpo docente e dos estudantes da UC, o apoio de mentores dentro e fora da sala de aula, o apoio da família nas tarefas das Unidades Curriculares para fazer fora da aula, a motivação do próprio estudante, entre outros.

Como a análise dos dados apontou vários aspetos relacionados com desafios que o corpo docente enfrentou durante a implementação do PP, o que leva a sugerir a criação de oportunidades de formação e de partilha de experiências sobre práticas pedagógicas que promovam a inclusão e aprendizagem de estudantes com DID no ES. Porventura, estas oportunidades de formação poderão se relacionar com um melhor envolvimento do corpo

docente e ao processo de tomada de decisões quanto às acomodações curriculares., bem como para atenuar obstáculos que possam surgir, o que revela consonância com os resultados do estudo de Rillotta et al. (2020).

Não obstante, as evidências sugerem o reconhecimento da importância e valorização do estudo Inclua que parece estar correlacionada com as experiências positivas testemunhadas pela maioria das pessoas inquiridas.

Os dados gerados sugerem que o desenvolvimento do PP pode levar à possibilidade de abrir um novo caminho na IES onde este foi implementado, através das evidências que refletem a potencial viabilidade da implementação de um curso inclusivo e acessível a pessoas com DID, com base nos fundamentos que emergem do presente estudo e por meio da criação de uma proposta para o efeito.

Em suma, parece que as evidências deste estudo, em alinhamento com os resultados da investigação de J. B. Ryan et al. (2019), enfatizam a importância do desenvolvimento de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID,

7.12. REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROGRAMA PILOTO

Para a reflexão final, procedeu-se ao cruzamento dos dados resultantes com os aspetos da análise *SWOT* a fim de aprofundar o processo reflexivo e identificar possíveis áreas de melhoria, relacionando os pontos fortes e fracos, os desafios e as oportunidades que emergiram em cada componente do PP.

7.12.1. PONTOS FORTE E FRACOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ÂMBITO DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA PILOTO

A complexidade da realização do presente estudo com a mobilização da comunidade académica, conduziu a um processo efetivo de participação dos Estudantes-Participantes na vida universitária marcado por vários aspetos, desde desafios a facilitadores da participação.

O meio de apoio à análise *SWOT* (sigla que contém as iniciais dos termos, em inglês, *Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*), tem mostrado a sua relevância e utilidade na área do Ensino Superior como, a título exemplificativo, o estudo desenvolvido pelo grupo de trabalho da Comissão Setorial para a Educação e Formação (2014).

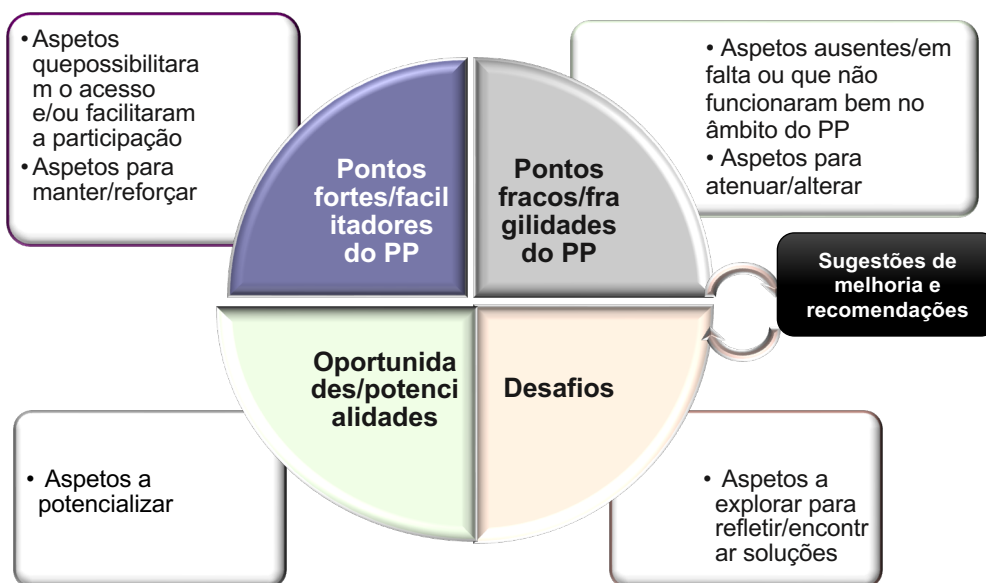
Assim, para a identificação de aspetos fortes/facilitadores e fracos (fragilidades), desafios e oportunidades/potencialidades do desenvolvimento do PP, construiu-se uma matriz da

análise que, por sua vez, é conducente a recomendações e sugestões de melhoria apresentadas no ponto seguinte.

A Figura 17 mostra a matriz adaptada no âmbito da reflexão sobre o desenvolvimento do PP.

Figura 17

Matriz adaptada no âmbito da reflexão sobre o desenvolvimento do PP



Com base nas reflexões efetuadas anteriormente, construiu-se o Quadro 72 que reflete uma síntese da análise, por meio da identificação dos/as principais pontos fortes/facilitadores e fracos (fragilidades), desafios e oportunidades/potencialidades.

Os pontos fortes e/ou facilitadores abrangem aspectos que possibilitaram o acesso e/ou facilitaram a participação na vida universitária; as fragilidades foram aspectos ausentes, em falta ou que não funcionaram bem; as potencialidades incluíram os aspectos a potencializar e, por último, os desafios abarcaram aspectos a explorar para refletir e/ou encontrar soluções.

Quadro 72

Síntese da análise sobre o desenvolvimento do PP

Pontos fortes / facilitadores	Pontos fracos / fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acesso a UC da IES e a atividades projetadas ▪ Seleção de UC/atividades pelos EP, com recurso ao PCP ▪ Motivação dos EP ▪ Alinhamento do PP com a missão declarada pela IES ▪ Colaboração de elementos da comunidade académica e o seu envolvimento ativo ▪ Interação entre EP e o corpo docente e discente ▪ Sistema de apoios: Tutoria, Tutoria coadjuvada, Mentoria, Apoio da família ▪ Apoio ao corpo docente e mentoras ▪ Metodologias e práticas adotadas pelos docentes ▪ Obtenção de efeitos positivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausência da componente profissional no PP ▪ Preparação prévia insuficiente do processo com o corpo docente ▪ <i>Feedback</i> ineficaz de alguns docentes na fase intermédia ▪ Composição do grupo de trabalho (2 EP no mesmo grupo) ▪ Falta de clarificação de papéis e responsabilidades dos EP e das famílias ▪ Orientação limitada no <i>campus</i>
Oportunidades / potencialidades	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura de um programa com UC da IES ▪ Localização próxima de várias Unidades Orgânicas e possibilidade de articulação interdepartamental ▪ Ambiente e serviços da IES propícios ao desenvolvimento de competências ▪ Criação (ou transformação) de UC acessíveis ▪ Recrutamento de estudantes voluntários para mentoria e tutoria coadjuvada ▪ Criação de equipa multidisciplinar ▪ Oportunidade de participação em atividades investigativas ▪ Possibilidade da mudança de visão face às capacidades de pessoas com DID 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visão da missão e recursos da IES ▪ Aceitação de pessoas com DID no ES ▪ Aceitação de um curso novo e não conferente de grau ▪ Formação e atitudes do corpo docente ▪ Acesso ao currículo das UC e avaliação dos estudantes ▪ Dimensão das turmas ▪ Financiamento do programa

Com base na leitura do Quadro 72, destacam-se como principais pontos fortes o sistema de apoios desenvolvido - a mentoria, a tutoria e a tutoria coadjuvada (disponibilização de apoio tutorial e da mentoria, de forma cooperativa) - e o acesso à participação em Unidades Curriculares existentes em cursos de licenciatura, que foram selecionadas pelas próprias, com recurso ao PCP. Esta possibilidade ocorreu pela primeira vez na UPor, e quiçá, nas universidades portuguesas. O acesso académico e o sistema de apoios parecem ser os “ingredientes” essenciais para a participação na vida universitária de pessoas com DID.

Quanto às principais fragilidades, destacam-se a ausência da componente profissional no PP, daí que não tenha havido uma relação entre as finalidades do programa e a empregabilidade. A falta da preparação de uma reunião prévia ao início das aulas, envolvendo o participante e o corpo docente foi um ponto fraco. Nesta reunião, importava abordar os princípios subjacentes ao PP, os seus objetivos e expetativas, o acesso ao currículo e a avaliação, bem como proceder à apresentação dos participantes aos docentes (e.g., UC ART).

No que concerne aos principais desafios realçam-se a aceitação de pessoas com DID e, por conseguinte, de um curso na IES; a avaliação de estudantes com DID e o financiamento do curso.

Por último, em relação às oportunidades releva-se que a IES é o ambiente propício para a oferta da estrutura de um programa com UC existentes na sua oferta educativa, com a possibilidade de utilização dos serviços da IES, bem como a criação de uma equipa multidisciplinar, envolvendo os elementos da equipa de implementação do programa e elementos de serviços da IES, como o da Psicologia.

O Quadro 73 apresenta os dados concernentes ao cruzamento da análise SWOT sobre o desenvolvimento do Programa Piloro com os padrões adotados como referenciais (Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação, 2020).

Quadro 73

Cruzamento da análise sobre o desenvolvimento do Programa Piloto com os padrões referenciais

PADRÕES		PONTOS FORTES / FACILITADORES	PONTOS FRACOS / FRAGILIDADES	DESAFIOS	OPORTUNIDADES / POTENCIALIDADES
MISSÃO		Alinhamento com a missão declarada pela IES	Relação entre as finalidades do programa e a empregabilidade Disponibilização de (in)formação ao corpo docente sobre os princípios subjacentes ao PP, os seus objetivos e expectativas	Visão da missão do Ensino Superior e do seu acesso. Aceitação de um curso novo e não conferente de grau. Tempo para a apropriação dos pressupostos inerentes ao Programa	Ambiente propício ao desenvolvimento de variadas competências
ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA				Recursos da IES	Articulação interdepartamental
CURRÍCULO E COMPONENTE EXTRACURRICULAR	COMPONENTE ACADÉMICA	Acesso a UC de cursos de licenciatura Seleção de UC pelos EP, com recurso ao Planeamento Centrado na Pessoa Obtenção de benefícios mútuos	Reunião prévia com o corpo docente (abordagem do acesso ao currículo e da avaliação da UC) Solicitação de <i>feedback</i> em fases intermédias Disponibilização de informação escrita aos estudantes e às famílias sobre os seus papéis e responsabilidades Composição do grupo de trabalho com duas EP	Aceitação de estudantes com DID Atitudes do corpo docente. Acesso ao currículo Metodologias de avaliação nas UC	Oferta de um Programa Integrado com UC da oferta da IES Várias possibilidades para a composição do Programa Criação de UC acessíveis a todos os estudantes
	COMPONENTE VIDA INDEPENDENTE	Acesso a um micro-módulo inclusivo Promoção de competências para uma vida (mais) independente em contextos	Orientação no <i>campus</i>		

PADRÕES		PONTOS FORTES / FACILITADORES	PONTOS FRACOS / FRAGILIDADES	DESAFIOS	OPORTUNIDADES / POTENCIALIDADES
		naturais (e.g., compra de refeições)			
	COMPONENTE VIDA NO CAMPUS	Acesso a atividades extracurriculares			Oferta de outros projetos com o envolvimento de estudantes e pessoas com DID
SERVIÇOS DE APOIO PARA OS ESTUDANTES		Mentoria Relação e trabalho colaborativo desenvolvidos entre Investigadora-doutoranda (tutora) e mentoras como fator facilitador do apoio prestado, fora das aulas, às EP			Utilização e reforço dos serviços de apoio e utilização de outros serviços da IES
CORPO DOCENTE E NÃO DOCENTE		Tipo de interação entre o corpo docente e os EP – tratamento igual entre pessoas com e sem DID		Formação do corpo docente Atitudes do corpo docente	Planificação e preparação das aulas em função da aprendizagem de todos os estudantes
METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM		Disponibilização de acomodações, metodologias e estratégias ao corpo docente e mentores		Avaliação de estudantes com DID	

A leitura do Quadro 73 sugere que o alinhamento do programa com o sistema da IES e o acesso académico, com apoio, são fundamentais para o desenvolvimento de um programa.

Desde aspetos que não se encontravam bem sólidos ou que não funcionaram bem no âmbito do PP, passando por aspetos com necessidade de se rever e/ou alterar, a aspetos que não foram planeados no âmbito do PP, mas que foram alvos de atenção por parte dos intervenientes inquiridos, como a dimensão profissional, constituem o conjunto dos pontos fracos.

Defende-se que deveria ser prestada mais atenção à etapa antes do início das aulas, no sentido de disponibilizar informações claras e aprofundadas sobre o programa e para a apresentação do estudante ao corpo docente

O que se constata, através da leitura dos quadros é que os principais desafios percebidos no âmbito do PP e que podem vir a afetar a implementação de um programa, sugerem a aceitação de pessoas com DID e o seu financiamento.

Registam-se preocupações com o processo de avaliação do estudante a fim de ser justa e equitativa face a todos os estudantes.

Estes desafios são aspetos que devem ser explorados e explicitamente abordados como problemas a ter em consideração na implementação de um programa no sentido de se encontrar soluções para os mitigar.

Uma leitura dos quadros ilustrados acima permite constatar que os aspetos a potencializar, os quais são considerados como oportunidades no âmbito do PP, passam pela estrutura de um programa com UC da IES, capaz de promover variadas competências com o suporte de recursos já existentes na mesma, como uma equipa multidisciplinar.

7.12.2. SUGESTÕES DE MELHORIA E RECOMENDAÇÕES FACE A UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A análise das perceções dos inquiridos no âmbito do PP permitiu evidenciar sugestões de melhoria e recomendações sobre as componentes de um programa universitário inclusivo e acessível a estudantes com DID. O Quadro 74 ilustra um cruzamento entre as componentes e os padrões já supracitados.

Quadro 74

Sugestões de melhoria e recomendações (cruzamento)

		Componente Vida Académica	Componente Vida Independente	Componente Vida no <i>Campus</i>
Missão		Relacionar as finalidades do programa com a empregabilidade Criar um programa alinhado com a IES		
Currículo e componente extra Curricular	Componente académica	Estruturar um programa integrado (programa composto por apenas UC da oferta educativa da IES) Criar novas UC acessíveis a todos os estudantes Solicitar <i>feedback</i> na fase intermédia do semestre Tomar uma ação concertada para a mudança de atitudes do corpo docente Reunir previamente com o corpo docente em conjunto com o estudante Sensibilizar para a composição de grupos de trabalho (apenas um estudante com DID por grupo)	Disponibilizar de (in)formação sobre os papéis e responsabilidades dos estudantes, das famílias e dos restantes envolvidos (e.g., entrega de um documento escrito)	
	Componente Vida Independente		Promover a orientação no <i>campus</i> : apoio na utilização de tecnologias para a orientação no <i>campus</i> (e.g., App) Disponibilização de alojamento (e.g., residência universitária) na IES Promover apoios individualizados (e.g., Literacia Digital, Literacia Financeira; apoio nas atividades da vida diária no <i>campus</i>) Promover o desenvolvimento de competências em contextos naturais com estudantes mentores, através de apoio individualizado	Fomentar atividades em contextos naturais com estudantes
	Componente profissional	Disponibilizar experiências em contexto de trabalho com apoio tutorial		

	Componente Vida Académica	Componente Vida Independente	Componente Vida no <i>Campus</i>
	Articular a componente académica com a componente profissional, com o apoio de um tutor		
Metodologias e estratégias do processo de ensino e aprendizagem	Disponibilizar informações sobre acomodações e adaptações curriculares e estratégias Envolver os mentores na delineação de acomodações curriculares Diferenciação pedagógica Avaliação contínua e formativa Disponibilizar informação sobre a avaliação nas UC		
Serviços para estudantes	Apoios individualizados Tutoria, tutoria coadjuvada e mentoria Criar uma equipa multidisciplinar Recorrer a serviços da IES (e.g., Psicologia, Saúde) Apoio da família	Apoios individualizados Tutoria, tutoria coadjuvada e mentoria Apoio da família Apoio de organizações Redução progressiva dos apoios	Apoios individualizados Tutoria, tutoria coadjuvada e mentoria
Corpo Docente e Não Docente	Disponibilizar (in)formação ao corpo docente sobre os princípios subjacentes ao programa Apresentação dos estudantes ao corpo docente, funcionários, estudantes Maior sensibilização da comunidade académica para a inclusão e aprendizagem de estudantes com DID nas UC da ES, com demonstração de exemplos de outras IES Preconizar o tratamento igual em sala de aula, com <i>feedback</i> contínuo (se possível) Estabelecer contactos com universidades internacionais para a partilha de experiências com estudantes com DID	Sensibilizar o corpo docente para práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências (e.g., pensamento crítico)	Maior sensibilização aos funcionários (lanchar / almoçar com os estudantes e apresentá-los aos funcionários e solicitação de empatia)

Com base na leitura do Quadro 74, constata-se que as recomendações e sugestões de melhoria incidem na componente-chave, i.e., na componente académica.

Estas recomendações conduzem a uma estrutura de programa com UC da IES correlacionada com a empregabilidade, no sentido de proporcionar a possibilidade de experiências em contexto de trabalho, i.e., através da articulação da componente académica curricular com a componente profissional, envolvendo o apoio de um tutor em ambos os ambientes, tanto universitário como em contexto de trabalho.

Por sua vez, os módulos projetados apenas para pessoas com DID foram descurados, em prol do fomento do desenvolvimento de competências para a participação na sociedade, através de outras formas, seja nos contextos naturais da vida diária do *campus* (e.g., no almoço), seja em apoios individualizados (e.g., Literacia Financeira).

Quanto a metodologias de ensino e avaliação, parece que importa a demonstração de casos reais, a título exemplificativo, ao corpo docente sobre situações relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DID em universidades internacionais com historial nesta matéria. Esta demonstração poderá ser dinamizada no âmbito de formações dirigidas ao corpo docente, convidando professores experientes a partilhar as suas práticas e promovendo a partilha de experiências entre estes e os recentes professores destes estudantes.

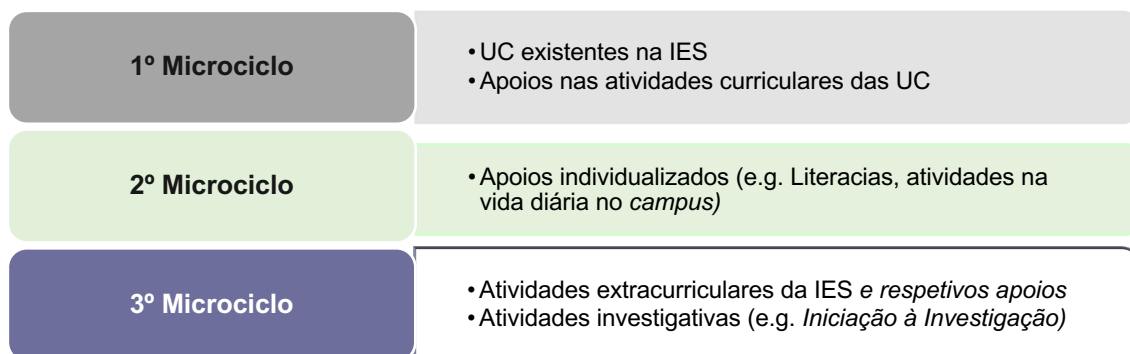
7.12.3. REFLEXÃO FINAL POR COMPONENTE DO PROGRAMA PILOTO

Em jeito de síntese final, apresentam-se as experiências que se demarcaram, por microciclos, com base nas principais inferências extraídas de cada componente do PP. Estas serão consideradas no desenvolvimento do quadro orientador proposto num capítulo seguinte.

A Figura 18 ilustra as experiências que se demarcaram, com relevância, por microciclos, do PP.

Figura 18

Experiências demarcadas, por microciclos, do PP



Com base na Figura 18, constata-se que do 1º microciclo advêm as Unidades Curriculares existentes na oferta educativa da IES e o apoio nas atividades curriculares para a respetiva participação.

Do segundo microciclo, derivam os apoios individualizados, como as Literacias, visto que poderão ser consideradas uma mais valia para o desenvolvimento ou aprofundamento de competências necessárias para a vida, tanto para a participação nas Unidades Curriculares, como na vida diária no *campus*, ou ainda para uma Vida (mais) Independente. No entanto, estes apoios devem ser individualizados e ajustados às necessidades de cada estudante, e deverão ser contemplados a título facultativo.

O reconhecimento da importância da participação de pessoas com DID nas atividades extracurriculares da IES, com apoio, e em atividades investigativas emergiu no terceiro microciclo.

A Componente Académica no PP

No geral, as pessoas inquiridas consideraram a componente académica uma experiência positiva, i.e., a participação em Unidades Curriculares com estudantes universitários sem DID, no ambiente propício ao desenvolvimento de variadas competências. Esta evidência parece indicar que o acesso às Unidades Curriculares é um dos aspetos principais a salientar, visto que é o que vai decidir o tipo de curso, em associação com o sistema de apoios, o que vem corroborar com a fórmula já supracitada de Lewis (2017), i.e., acesso mais suporte igual a sucesso.

A importância da criação de oportunidades de formação do corpo docente e da partilha das suas experiências foi um aspeto que se destacou visto que emergiram outros aspetos que poderão estar correlacionados.

Portanto, a dinamização da formação poderá mitigar alguns dos pontos fracos ou desafios que emergiram com a implementação do PP, como as atitudes do corpo docente, a compreensão e apropriação dos pressupostos inerentes ao programa, a avaliação dos estudantes com DID, as práticas pedagógicas promotoras da inclusão e aprendizagem destes estudantes, a planificação e preparação das aulas em função da aprendizagem de todos os estudantes. Neste âmbito, a formação em DUA e a diferenciação pedagógica pode contribuir para a facilitação do processo de apoio e ir ao encontro das necessidades não apenas de estudantes com DID, mas de um corpo discente cada vez mais diverso.

A Componente Vida Independente (e Vida no *Campus*) no PP

A análise de dados parece indicar aspetos ocorridos do processo de participação em módulos específicos como o sentido de pertença, integração, interação e envolvimento. No entanto há outros aspetos inerentes à concetualização deste processo que só se tornaram evidentes em testemunhos sobre o módulo inclusivo como interação entre os Estudantes-Participantes e as estudantes universitárias; colaboração. As evidências sugerem que estes últimos aspetos mencionados estão relacionados com o facto de ser um módulo inclusivo, dirigido a pessoas com e sem DID; o que pode potencializar oportunidades para ocorrer mais aspetos que estão associados ao sentido dado à participação, uma vez que envolve também estudantes sem DID.

As inferências referentes à componente Vida Independente sugerem que esta componente pode ser promovida por outros meios, sem ser em módulos ou UC projetadas apenas para as pessoas com DID como, a título exemplificativo, por meio da (i) disponibilização de apoios individualizados, pela tutoria e/ou mentoria, para a melhoria de competências, em que estas são expressas como necessárias pelas próprias pessoas com DID, com recurso ao PCP (e.g., Literacias); (ii) utilização de ferramentas tecnológicas e de redes sociais (e.g., orientação no *campus*, lembretes, notificações).

O desenvolvimento de competências pode também ser efetuado nos contextos naturais, i.e., na vida diária no *campus*, com o apoio da tutoria/mentoria, nas horas do almoço para a compra da refeição, entre outras situações quotidianas.

A Componente de Investigação no PP

A Componente de Investigação, apesar de não estar planeada na primeira versão do plano do PP, revelou-se ser um potencial meio de participação de pessoas com DID no ES, através do seu envolvimento em atividades investigativas. Esta componente pode ser oferecida pela IES, através de uma UC opcional disponível na oferta educativa da IES (e.g.,

inserida num curso de licenciatura como *Iniciação à Investigação*), ou da participação em projetos científicos, ou dinamizada pelo programa.

Em jeito de conclusão, reconhece-se que as narrativas dos intervenientes no PP podem estar distantes de retratar a realidade das IES portuguesas, no entanto, o que parece ser interessante é o facto de emergir, a partir destas, a proposta de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, que será exposto no ponto a seguir.

Q_INCLUA

8. QUADRO ORIENTADOR – Q_INCLUA – PARA O DESENHO, CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS INCLUSIVOS E ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

NOTA INTRODUTÓRIA

No oitavo capítulo pretende-se apresentar a proposta de um Quadro orientador para o desenho, a criação e a implementação de programas educativos, ao nível do ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.

Este capítulo aborda uma proposta de (i) princípios de desenho curricular de programas educativos, ao nível do ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID; (ii) configuração da estrutura do plano de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID; (iii) guião de orientação para o desenho, a criação e a implementação de programas educativos, no ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID.

8.1. ENQUADRAMENTO DO Q_INCLUA

No cerne do Q_Inclua - designação atribuída ao Quadro proposto tendo por base o nome do estudo Inclua -, está a conceção subjacente de que a oportunidade de prosseguimento de estudos de pessoas com DID, após a conclusão da escolaridade obrigatória, trata-se de um direito que abrange todas as pessoas, independentemente das capacidades percebidas de cada uma.

O Q_Inclua resultou de um processo evolutivo de desenho, implementação e reflexão do PP e da consecução dos objetivos subjacentes às fases do desenvolvimento do estudo Inclua. Este processo requereu uma revisão contínua à medida que se desafiou a pensar além das políticas atuais do acesso ao ES com as lições provenientes das reflexões efetuadas sobre o percurso do desenvolvimento do PP, em articulação com a base concetual adotada.

É de salientar que o desenvolvimento da proposta do Q_Inclua foi procedido à luz de orientações advindas de programas internacionais articuladas tanto com as diretrizes da análise contextual, como com a interpretação dos dados gerados na fase da implementação do PP, através de uma relação entre a literatura científica especializada, o desenho e a implementação do PP.

Com base nas evidências resultantes do estudo Inlua, o Q_Inlua pretende ser um instrumento, composto por linhas de orientação, que se destina a guiar processos de desenho, a criação e a implementação de programas educativos no ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES, provendo informações acerca dos procedimentos necessários.

8.2. PRINCÍPIOS DE DESENHO CURRICULAR DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS INCLUSIVOS E ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Uma das referências adotadas para a base concetual com o propósito de guiar o desenho curricular do PP foi o conjunto de princípios de Weinkauff (2002).

Com base na articulação entre os dados gerados e os princípios supracitados, procedeu-se à sua reorganização (com algumas alterações/adaptações) em tópicos passíveis de se constituírem potenciais campos a fim de serem tomados em consideração na configuração de um programa e da proposta da sua criação.

I) Destinatários e candidatura

Princípio - O programa educativo, ao nível do ES, deve ser acessível a pessoas com DID.

Descrição

O programa deve ter relevância para pessoas com deficiência, principalmente com DID, detentoras de certificado de frequência da escolaridade obrigatória. O processo de seleção dos estudantes deve incluir critérios como a motivação e a disponibilidade do candidato.

II) Fundamentação

Princípio - O programa deve perceber e tratar os estudantes como estudantes universitários.

Descrição

Os estudantes devem ter o direito de se envolver na determinação da sua experiência universitária e o direito a ter acesso e a ser incluído em todas as atividades que estiverem disponíveis para os estudantes. da IES, de acordo com as suas preferências.

III) Finalidades

a. Participação na sociedade

Princípio - Os estudantes devem assumir papéis valorizados socialmente.

Descrição

Os estudantes devem assumir papéis com valor social, através da participação em atividades da oferta da IES, com acomodações/adaptações, quando apropriado, para facilitar a sua participação e tornar a sua experiência significativa.

Princípio - O programa deve entender as amizades / as relações interpessoais como um resultado da experiência educativa.

Descrição

A oportunidade de conhecer e estar com outras pessoas para estabelecer amizades e relações interpessoais deve fazer parte da experiência.

b. Autodeterminação

Princípio - O programa deve incentivar a autodeterminação dos estudantes.

Descrição

Os objetivos associados à participação em atividades curriculares e extracurriculares devem ser orientados pelas expectativas de cada estudante.

A programação semanal deve ser determinada pelos interesses e preferências de cada estudante.

c. Melhoria do perfil de empregabilidade

Princípio - O programa deve proporcionar experiências em contexto de trabalho visando a melhoria do perfil de empregabilidade.

Descrição

Um dos objetivos do programa deve ser a preparação dos estudantes para o emprego, por conseguinte, os apoios devem ser individualizados para ir ao encontro dos seus objetivos profissionais, de acordo com o plano centrado no estudante.

IV) Plano curricular e extracurricular

Princípio - O programa deve ser inclusivo, coerente e autêntico com a experiência dos estudantes da IES.

Descrição

Os estudantes devem ser incluídos em atividades curriculares e extracurriculares da oferta da IES, que também são frequentadas pelos colegas sem DID.

Princípio - O programa deve ter em consideração de que a educação não se limita apenas à aprendizagem na sala de aula.

Descrição

O programa deverá facilitar a participação dos estudantes com DID tanto atividades curriculares, como em atividades extracurriculares.

V) Sistema de apoios

Princípio - O programa deve disponibilizar apoios individualizados a cada estudante.

Descrição

O tipo de apoio e a intensidade da sua frequência dependem das necessidades de apoio de cada estudante. Estes apoios devem ser flexíveis, de modo a poderem sofrer alterações sempre que necessário.

O plano de apoios deve ser definido por meio de uma reunião com o estudante e outras pessoas significativas (a seu convite).

Este plano pode incluir apoio nas atividades curriculares e extracurriculares, e em contexto de trabalho.

Para auxiliar os estudantes a se tornarem parte da experiência universitária, será necessário envolver profissionais – tutores - que estarão disponíveis para dar apoio e recrutar e coordenar estudantes mentores.

O tutor deve ser um profissional a tempo integral.

O tutor é responsável por prover apoio aos estudantes de forma a facilitar a sua aprendizagem.

Princípio - O programa deve prover apoio a outras pessoas intervenientes.

Descrição

O programa deve apoiar o corpo docente e não docente, os mentores, entre outros.

Deve haver um apoio contínuo aos mentores no sentido de estes terem a oportunidade de procurar conselhos, colocar questões e se envolverem em discussões relevantes para a participação do estudante apoiado.

VI) Envolvimento das famílias

Princípio - O programa deve envolver as famílias.

Descrição

As famílias devem ser incentivadas a se informarem sobre as experiências do estudante.

As famílias devem ser convidadas a contribuir para a discussão sobre o desenvolvimento de uma experiência universitária significativa.

8.3. CONFIGURAÇÃO DA ESTRUTURA DO PLANO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

Um dos objetivos do presente estudo incidiu em configurar a estrutura do plano de um programa universitário, inclusivo e acessível a estudantes com DID, alinhado com o sistema das IES, em que através da oportunidade de participação plena na vida universitária se promova o seu desenvolvimento de competências para a melhoria do perfil de empregabilidade e a participação na sociedade.

8.3.1. PRINCIPAIS COMPONENTES PARA UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

A fim de elencar as principais componentes a considerar para um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES, procedeu-se à convergência dos elementos-chave dos Padrões propostos pelo Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020), com incidência nos Padrões do *Currículo*, as práticas com base nos *TC Standards* e as características percecionadas, já precedentemente apresentadas.

No Quadro 75, a título de exemplo, mostramos evidências, já supracitadas, que refletem dois dos elementos que vão compor o programa, conforme expostos na figura 18. O primeiro elemento mencionado neste quadro resulta da convergência entre as perceções recolhidas das pessoas inquiridas e da escala de implementação aplicada e, por sua vez, o segundo elemento exposto emerge da convergência entre as perceções e o Padrão *Currículo*.

Quadro 75

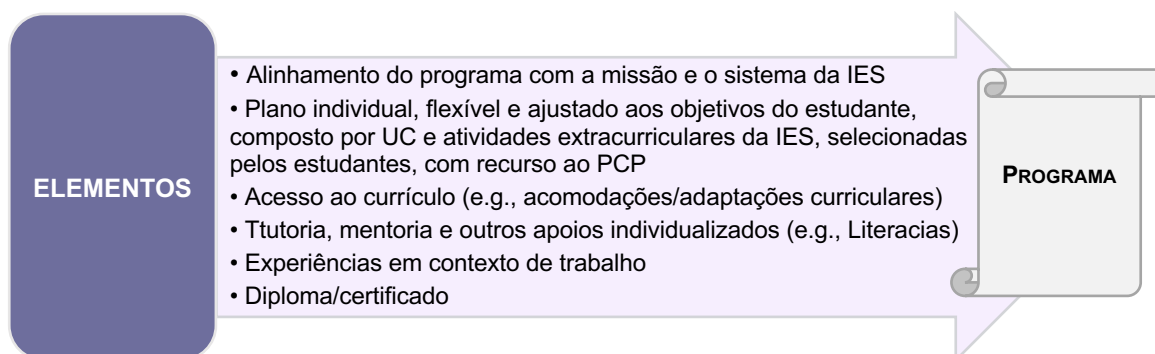
Componentes e elementos gerados a considerar num programa universitário (e.g.)

Fonte	Evidências (e.g.)	Elemento (e.g.)	Componente (e.g.)
Perceções	“eles [EP] precisam de interagir com outros e de resolver e de estarem com outros. Não é estarem numa turma e estarem à parte. Eles precisam de estar a fazer com outros” (D_LF)	Plano composto por UC da IES e atividades extracurriculares (com estudantes sem DID)	Componente académica
Padrão Acesso Académico (TC Standards)	<i>Existem Unidades Curriculares que são frequentadas por estudantes com e sem DID.</i> “ter esta experiência com isto tudo, com ART2, com todas as outras que tive, também como ART, ART3, e também como TEC” (EP1)		
Perceções	“que se adaptem melhor ao mercado de trabalho” (D2_TEC)	Experiências em contexto de trabalho	Componente profissional
Padrão Currículo	5 - O programa inclui experiências em contexto de trabalho, projetos, estágios, aprendizagem baseada no trabalho ou outras atividades de desenvolvimento de competências profissionais necessárias para permitir aos estudantes obter e manter um emprego alinhado com os seus objetivos.		

Por sua vez, a Figura 19 ilustra a respectiva convergência da totalidade dos elementos extraídos a partir das evidências resultantes a partir dos três procedimentos efetuados no processo de reflexão.

Figura 19

Elementos a considerar num programa universitário



A convergência mostra os elementos gerais a considerar num programa universitário, i.e., (i) a missão do programa alinhada com a missão e o sistema da IES, e (ii) a certificação do programa; e os elementos específicos que conduzem às componentes, i.e., (iii) o plano individual composto por Unidades Curriculares e atividades extracurriculares da IES, selecionadas pelos próprios estudantes, com recurso ao PCP - componentes académica e social; (iv) acesso ao currículo de cada UC como, e.g., com a possibilidade de acomodações/adaptações curriculares – componente académica; (v) os serviços de apoios – presente em todas as componentes, em que a componente Vida (mais) Independente é traduzida em apoios individualizados (e.g., Literacia Financeira, Literacia em Saúde; Literacia Digital), atividades na vida diária do *campus* com apoio, alojamento; (v) a componente profissional espelhada na promoção de experiências em contexto de trabalho.

Pelo exposto, as principais componentes a elencar consistem em: componente académica; componente profissional; componente Vida Independente; e componente social.

A Figura 20 ilustra um esquema representativo das componentes incluídas na proposta de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID.

Figura 20

Esquema representativo das componentes a incluir na proposta de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID



Em suma, para a definição de linhas orientadoras no desenvolvimento de programas educativos, ao nível do ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, que serão expostas nos pontos seguintes, importa considerar as componentes elencadas na Figura 20.

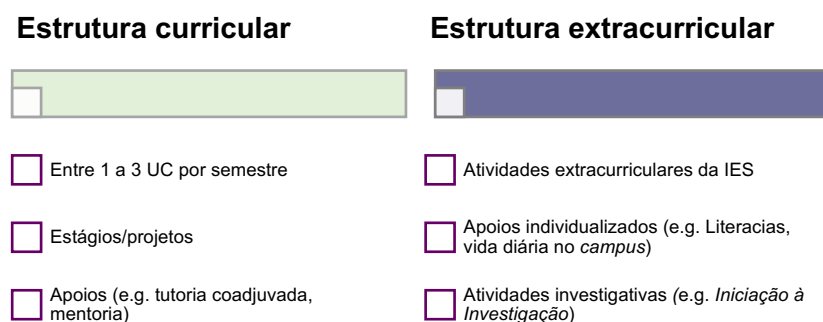
Uma vez que a componente profissional não foi desenvolvida no PP, apesar de ser considerada muito relevante, a falta de evidências conduziu a uma limitação quanto à tomada de decisão sobre onde a perspetivar, i.e., se numa dimensão curricular ou extracurricular face à configuração da estrutura do programa. Portanto, tomando em consideração a finalidade deste tipo de programas no que respeita à melhoria do perfil de empregabilidade, optou-se por a integrar na estrutura curricular conforme apresentado no ponto seguinte.

8.3.2. ESTRUTURA DO PLANO DE ESTUDOS DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO (*DESIGN BY INCLUA*), INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS, NO CONTEXTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA

Os dados gerados do presente estudo sugerem um percurso educativo flexível e ajustado aos objetivos individuais de cada estudante, através de um plano individual, com a duração de três (ou dois) anos, composto por duas estruturas, como ilustra a Figura 21. i.e., um plano que contempla uma estrutura curricular, com carácter obrigatório e uma extracurricular, com carácter facultativo,

Figura 21

Estruturação do plano do programa universitário



A estrutura curricular proposta compreende uma a três UC, por semestre, existentes na oferta educativa da IES, e estágios/projetos, oferecidos no contexto de uma Unidade Curricular existente na oferta da IES ou pelos serviços da IES ou pelo programa, com frequência e duração a definir.

A esta estrutura encontra-se associada a tutoria (coadjuvada) e a mentoria, apoios estes que podem ser disponibilizados pelo serviço de apoio da IES ou pelo programa.

A estrutura extracurricular proposta compõe-se por atividades que devem ser incentivadas à sua participação, incluindo (i) atividades extracurriculares da IES; (ii) apoios individualizados (e.g., Literacias como Literacia Financeira, Literacia Digital) e apoio nas atividades diárias da IES, consoante as necessidades de apoio de cada estudante; e (iii) atividades investigativas (e.g., *Iniciação à Investigação*). Estas atividades tanto podem ser dinamizadas pela IES como pelo programa, no entanto, importa que os estudantes com DID participem em atividades com estudantes sem DID. Daí que somente os apoios individualizados poderão ser destinados a um específico estudante com DID.

Apenas a frequência nas Unidades Curriculares e na tutoria são de carácter obrigatório. As restantes atividades propostas apresentam carácter facultativo, com a exceção das experiências em contexto de trabalho que poderão ser obrigatórias se integrarem a estrutura curricular ou facultativas no caso de serem inseridas na estrutura extracurricular.

O Quadro 76 apresenta a informação supracitada e mostra uma tendência pela integração dos estágios/projetos na estrutura curricular, se possível, em alinhamento com o sistema da IES.

Quadro 76

Proposta de plano de estudos para um programa universitário (1º ano como exemplo)

1ª Ano		
1º e 2º semestres	Tipo de oferta	Tipo de frequência
ESTRUTURA CURRICULAR		
Entre 1 a 3 UC (por semestre)	IES	Obrigatória
Estágios/projetos	IES / Programa	Obrigatória
ASSOCIAÇÃO COM A ESTRUTURA CURRICULAR		
Apoios (e.g., tutoria, tutoria coadjuvada, mentoria)	IES / Programa	Obrigatória
ESTRUTURA EXTRACURRICULAR		
Atividades extracurriculares	IES	Facultativa
Apoios individualizados	IES / Programa	Facultativa
Atividades investigativas	IES / Programa	Facultativa

Com base na leitura do Quadro 76, a flexibilização sugerida parece dar a possibilidade de se organizar a estruturação de um programa de acordo com os diversos contextos das pessoas e das IES. Daí se ter privilegiado por um percurso educativo flexível que, ao se dar voz aos seus destinatários, facilitará o ajustamento aos seus interesses e objetivos, bem como ao sistema institucional.

Em consonância com Grigal et al. (2012b), as estruturas pelas quais os programas podem ser oferecidos continuarão a ampliar, visto que refletem os indivíduos, as IES e as comunidades envolventes.

8.4. GUIÃO DE ORIENTAÇÃO PARA O DESENHO, CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS INCLUSIVOS E ACESSÍVEIS A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: PROPOSTA

Com base nos procedimentos que emergiram do processo de reflexão que se articulou com o Quadro Teórico e os dados recolhidos no âmbito do desenvolvimento do Programa Piloto, delineou-se a proposta de um guião de orientação para o desenho, a criação e a implementação de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES.

O guião é composto por quatro fases, a saber:

Fase A – Fase concernente à criação do programa universitário, i.e., período que se estende até à aprovação da proposta de criação do programa e da obtenção do seu financiamento;

Fase B – Fase prévia ao início do semestre letivo;

Fase C – Fase inerente ao semestre letivo;

Fase D – Fase respeitante ao acompanhamento e avaliação do percurso dos estudantes e do programa.

O Quadro 77 apresenta uma síntese dos procedimentos elencados em cada fase. Há vários procedimentos que necessitam de ser operacionalizados em todos os semestres letivos do programa.

Quadro 77

Proposta de guião de procedimentos por fases

PROCEDIMENTOS

- I. Conhecer o sistema do ES e compreender a cultura, as políticas e as práticas da IES.
- II. Aprender com outros programas universitários acessíveis a estudantes com DID.
- III. Criar um grupo de trabalho com a visão compartilhada.
- IV. Elaborar um plano geral para o desenvolvimento do programa.
- V. Definir a estrutura concetual e a estrutura curricular do programa.
- VI. Fundamentar a necessidade do programa.
- VIII. Definir a missão e as finalidades do programa em alinhamento com a missão, a cultura, as políticas e as práticas da IES.
- VII. Estabelecer conexões com pessoas chave da IES e solicitar a colaboração dos serviços da IES.
- IX. Sensibilizar o corpo docente para a aceitação de estudantes com DID nas Unidades Curriculares.
- X. Escolher a sede do programa e a base da equipa.
- XI. Delinear e apresentar a proposta de criação do programa.
- XII. Procurar e obter financiamento.
- XIII. Compor uma equipa para a implementação do programa.
- XIV. Criar parcerias com ONG.
- XV. Criar parcerias com entidades empregadoras.
- XVI. Alocar o programa na oferta educativa da IES.
- XVII. Divulgar o programa.

PROCEDIMENTOS

- I. Solicitar ao corpo docente uma descrição detalhada das Unidades Curriculares.
- II. Planear e dinamizar formação ao corpo docente.
- III. Efetuar o processo de candidatura, seleção e admissão.
- IV. Realizar uma reunião, com recurso ao PCP, com os estudantes para a seleção das Unidades Curriculares.

V. Reunir com a família do estudante.
VI. Realizar o processo de matrícula e inscrição nas Unidades Curriculares.
VII. Reunir com os docentes das Unidades Curriculares selecionadas e apresentar os estudantes.
VIII. Preparar o plano das Unidades Curriculares para cada estudante.
IX. Reunir com os representantes dos estudantes da IES.
PROCEDIMENTOS
I. Promover a orientação na IES dos estudantes.
II. Desenvolver um sistema de apoios.
III. Delinear um programa de tutoria, tutoria coadjuvada e mentoria.
IV. Recrutar estudantes voluntários.
V. Organizar a tutoria, tutoria coadjuvada e a mentoria e proceder à sua coordenação.
VI. Planear e dinamizar formação dirigida aos estudantes mentores.
VII. Estabelecer o meio de comunicação entre a equipa do programa e o corpo docente, a tutoria e mentoria e os estudantes.
VIII. Sensibilizar o corpo não docente para a inclusão de estudantes com DID na IES.
IX. Desenvolver um plano para estágios/projetos.
X. Divulgar atividades extracurriculares da IES e incentivar à sua participação.
XI. Promover o envolvimento de estudantes em projetos de investigação.
XII. Elaborar a listagem de atividades realizadas por cada estudante.
PROCEDIMENTOS
I. Acompanhar o percurso de cada estudante e realizar uma avaliação intermédia.
II. Elaborar um portefólio do estudante.
III. Recolher e analisar a avaliação dos estudantes nas Unidades Curriculares e nos apoios.
IV. Aplicar instrumentos de avaliação e recolher dados sobre o programa.

- | |
|--|
| V. Elaborar um relatório final referente à avaliação do programa. |
| VI. Acompanhar o percurso dos ex-estudantes e proceder á sua análise após um ano de conclusão do programa. |

Após a aprovação da proposta de criação do programa, Kelley e Westling (2019), experientes na implementação de programas universitários acessíveis a estudantes com DID, sugerem começar gradualmente o programa. Esta sugestão significa começar como um programa piloto, apenas com um estudante, para analisar o seu funcionamento. Os mesmos autores partilharam que a equipa do programa, ao demonstrar que estava num modo inicial de funcionamento (e de aprendizagem), sentiu a disposição de mais pessoas da comunidade académica a dar uma oportunidade ao programa para este singrar, programa este tão diferente de todos os cursos alguma vez disponíveis na oferta educativa da IES.

A ordem pela qual é apresentado, seguidamente, cada procedimento é flexível face à sua operacionalização.

8.4.1. PROCEDIMENTOS CONCERNENTES À CRIAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSITÁRIO: FASE A

I. Conhecer o sistema do ES e compreender a cultura, as políticas e as práticas da IES.

- Conhecer o sistema do ES e compreender a cultura, as políticas e as práticas da IES.
- Identificar a missão da IES para o enquadramento do programa.

II. Aprender com outros programas universitários acessíveis a estudantes com DID.

- Pesquisar, recolher e analisar informações sobre programas universitários acessíveis a estudantes com DID, identificando as suas características e as estruturas e/ou os modelos existentes.
- Contactar IES com ofertas educativas para estes estudantes e fazer uma visita, se possível, com o programa em funcionamento.

III. Criar um grupo de trabalho com a visão partilhada.

- Constituir um grupo através de um convite a elementos interessados em serem agentes de mudança, com convicção sobre a temática da inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência, capazes de defender o direito à Educação de pessoas com DID, ao nível do ES, e responder a questões complexas sobre a inclusão. Este grupo inclui:
 - Membros da IES – elementos do corpo docente e não docente, elementos dos órgãos de governo, representantes do serviço de apoio e de outros serviços, representantes dos estudantes;
 - Pessoas com DID e elementos das suas famílias;

- Representantes de escolas do Ensino Secundário;
 - Representantes de ONG/organizações de apoio a pessoas com deficiência;
 - Representantes de entidades empregadoras.
- Certificar que os membros do grupo compartilham a mesma visão face à inclusão de pessoas com DID no ES.
 - Com base no grupo de trabalho, constituir um grupo nuclear (e.g., elementos do corpo docente e dos órgãos de governo) que promova o avanço do desenvolvimento do programa. Nomear dois representantes para o papel de porta-voz, visando a fundamentação do programa.

IV. Elaborar um plano geral para o desenvolvimento do programa.

- Elaborar um plano geral para o programa.
- Distribuir tarefas pelos elementos do grupo de trabalho.
- O grupo de trabalho deve apoiar plenamente o plano.

V. Definir a estrutura concetual e a estrutura curricular do programa.

- Estabelecer o tipo de integração do programa face à oferta educativa da IES e/ou o modelo concetual do programa, com base nos valores que guiam o desenvolvimento do programa (preferencialmente a seleção do *programa integrado* e/ou o *modelo de inclusão plena* para um programa inclusivo).
- Delinear a estrutura curricular do programa (preferencialmente uma estrutura com Unidades Curriculares da oferta educativa da IES para um programa inclusivo).

VI. Fundamentar a necessidade do programa.

- Identificar interesses, necessidades e expetativas de pessoas com DID quanto à área da Educação ao nível do ES. Recolher informações, preferencialmente, através de grupos focais.

VII. Definir a missão e as finalidades do programa em alinhamento com a missão, a cultura, as políticas e as práticas da IES.

- Estabelecer a missão do programa em alinhamento com a missão da IES.
- Definir as finalidades do programa.
- Enquadrar o programa na cultura, nas políticas e práticas da IES.

VIII. Estabelecer conexões com pessoas chave da IES e solicitar a colaboração dos serviços da IES.

- Aferir os serviços existentes na IES.

- Reunir com pessoas chave da IES que podem ser potenciais aliados do programa para o esclarecimento de questões relacionadas com as políticas e práticas da IES e para a disponibilização de informações sobre o programa. As pessoas chave incluem:
 - Representantes da equipa reitora / dos órgãos de governo da IES;
 - Representantes de serviços (e.g., apoio aos estudantes; formação contínua; gestão académica; ação social; alojamento, estágios);
 - Representantes dos estudantes.
- Tratar e esclarecer assuntos com os serviços responsáveis da IES como o processo de admissão, o processo de matrícula e inscrição nas Unidades Curriculares, a certificação, o cartão de estudante, os serviços de ação social, os serviços de apoio, conforme as políticas e práticas estabelecidas pela IES.
- Solicitar a colaboração de serviços da IES (e.g., serviços de apoio)

IX. Sensibilizar o corpo docente para a aceitação de estudantes com DID nas Unidades Curriculares.

- Realizar ações de sensibilização dirigidas ao corpo docente sobre o programa e os seus benefícios, quer para os estudantes com DID, quer para a IES, visando a sua aceitação nas Unidades Curriculares.
- Auscultar qual o modo de funcionamento respeitante à seleção das Unidades Curriculares da IES e ao seu acesso e frequência que se alinha com o sistema da IES. Quanto a este modo de funcionamento apresentam-se, a título exemplificativo, duas possibilidades (A e B).
 - (A) 1º - Elaboração de uma lista de Unidades Curriculares da IES selecionadas pelo estudante, com recurso ao PCP,
 - 2º - Solicitação do consentimento do corpo docente para o seu acesso e frequência.
 - (B) 1º - Auscultação do interesse do corpo docente face à aceitação de estudantes com DID;
 - 2º - Elaboração de uma lista de Unidades Curriculares com o consentimento do corpo docente para o acesso e a frequência de estudantes com DID;
 - 3º - Seleção das Unidades Curriculares pelos estudantes, com recurso ao PCP, a partir da lista de Unidades disponibilizadas pela IES.
 - 4º - Auscultar, semestralmente, o interesse do corpo docente em incluir estudantes com DID, a fim de expandir a lista de Unidades Curriculares disponibilizadas.

X. Escolher a sede do programa e a base da equipa.

- Selecionar a sede do programa.

- Estabelecer o local da IES onde se fixa a equipa do programa. Este espaço também servirá de suporte aos estudantes, aos mentores e ao corpo docente, como também será um espaço de informação sobre a inclusão e a aprendizagem de estudantes com deficiência no ES (se possível, integrar nos serviços de apoio da IES).

XI. Delinear e apresentar a proposta de criação do programa.

- Escolher a designação do programa. Como as áreas científicas podem ser diversas, em função da escolha de Unidades Curriculares pelo estudante, a designação pode ser geral ou refletir a área científica predominante (caso exista).
- Elaborar sínteses de informação (e.g., quadros-resumo) para inserir na proposta da criação do programa com (i) exemplos de programas universitários acessíveis a estudantes com DID a funcionar em universidades e com informações sobre os mesmos; (ii) potenciais benefícios para a IES, com recurso à literatura científica.
- Elaborar a proposta de criação do programa (abordada no ponto 8.5) incluindo: a designação do programa; destinatários; fundamentação da proposta; finalidades; vagas; critérios de admissão; candidatura; plano de estudos; sistema de apoios; recursos; propinas; certificação; avaliação; sustentabilidade do programa.
- Prever questões, obstáculos e dúvidas (e.g., financiamento, processo de admissão).
- Apresentar e submeter a proposta de criação do programa aos órgãos competentes.

XII. Procurar e obter financiamento.

- Envolver os elementos do grupo de trabalho na procura e obtenção de financiamento (e.g., famílias).
- Procurar formas de financiamento externa e internamente.
- Procurar fontes de financiamento para a sustentabilidade do programa através de patrocínios, realização de candidaturas a projetos, entre outras.
- Contactar empresas para a solicitação de patrocínios.
- Contactar o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior para a sensibilização da importância de financiamento da educação, ao nível do ES, de pessoas com DID. *Esta procura e estabelecimento de contactos só serão necessárias no caso de a IES não ceder um profissional, a tempo integral (e.g., profissional dos serviços de apoio da IES), para a figura de tutor, ou se o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior continuar a não financiar a educação, ao nível do ES, de pessoas com DID.*

XIII. Compor uma equipa para a implementação do programa.

- Ter um docente da IES a desempenhar a função de diretor do curso.

- Ter um profissional da área da Educação ou de áreas afins a tempo integral para a coordenação e tutoria.
- Convidar elementos para compor a equipa, preferencialmente multidisciplinar, incluindo profissionais da área da Psicologia, para a operacionalização do programa.
- Fazer um organigrama da estrutura da equipa do programa.
- Descrever as funções dos elementos da equipa.

XIV. Criar parcerias com ONG.

- Estabelecer parcerias e colaborar com ONG/associações/instituições em diversos tópicos como:
 - a promoção de uma vida (mais) independente dos estudantes;
 - o apoio aos estudantes nas tarefas;
 - a disponibilização de apoio estudante durante a realização do programa (e.g., apoio nas tarefas das UC) e após a sua conclusão (e.g., apoio na procura ativa de emprego);
 - preparação de potenciais estudantes com motivação e interesse no ES (e.g., leitura e escrita de textos, debates) para facilitar a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

XV. Criar parcerias com entidades empregadoras.

- Estabelecer parcerias e colaborar com entidades empregadoras no âmbito de projetos e estágios.
- Criar uma bolsa de empresas parceiras para proporcionar aos estudantes a oportunidade de estágios/projetos.

XVI. Alocar o programa na oferta educativa da IES.

- Organizar a informação sobre o programa.
- Alocar o programa na oferta educativa da IES. Solicitar a inserção da página do programa no espaço online onde se encontra a oferta educativa da IES.

XVII. Divulgar o programa.

- Divulgar o programa através de eventos científicos e da realização de sessões informativas sobre o programa;
- Criar materiais de divulgação para serem disponibilizados nos meios de comunicação da IES e distribuídos por escolas do ensino secundário, organizações, entre outras.

8.4.2. PROCEDIMENTOS FACE À IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSITÁRIO: FASES B, C E D

Procedimentos prévios ao início do semestre letivo: Fase B

I. Solicitar ao corpo docente uma descrição detalhada das Unidades Curriculares

- Solicitar ao corpo docente o preenchimento de um documento para a recolha de informações sobre a UC, incluindo: designação, objetivos, resultados de aprendizagem, requisitos, avaliação, metodologia, conteúdos, bibliografia, observações.

II. Planear e dinamizar formação ao corpo docente

- Planear e dinamizar formações dirigidas ao corpo docente, uma antes do início das aulas e uma outra formação em alternância, na qual, se vai alternando a formação presencial com formação em contexto de aula, durante o semestre letivo.
- Selecionar tópicos inerentes à inclusão e aprendizagem de estudantes com DID no ES como DUA, facilitação de um ambiente inclusivo de aprendizagem, práticas inclusivas, acomodações e adaptações curriculares, entre outros.
- Convidar docentes universitários de estudantes com DID para a partilha de experiências, estratégias (e.g., como tornar uma UC inclusiva e acessível, como proceder a acomodações e adaptações curriculares), recursos.
- Consultar o website da *Think College* para a pesquisa e partilha de recursos com o corpo docente sobre como tornar as UC inclusivas e acessíveis (e.g., *Adaptive Release on Blackboard*⁷; usar o DUA como uma estrutura para prover acomodações e adaptações).

III. Efetuar o processo de candidatura, seleção e admissão

- Incluir no processo de candidatura uma entrevista aos candidatos e, se possível, à sua família, separadamente.
- Elaborar o guião da entrevista aos candidatos e às famílias. O guião da entrevista aos candidatos deve incluir critérios como a motivação e a disponibilidade para a frequência do programa, enquanto o guião da entrevista às famílias deve incluir critérios como a disponibilidade para o apoio à frequência do candidato.
- Realizar o processo de entrevista aos candidatos e, se possível, às famílias, e proceder à sua seleção.

⁷ e.g., *How one University does Inclusive Coursework: Strategies and Examples from University of Kansas*. <https://thinkcollege.net/events/think-college-webinar/how-one-university-does-inclusive-coursework-strategies-and-examples>

IV. Realizar uma reunião, com recurso ao PCP, com os estudantes para a seleção das Unidades Curriculares, em cada semestre

- Ter acesso aos horários das Unidades Curriculares em cada semestre.
- Realizar uma reunião com os estudantes (eles podem convidar familiares ou outras pessoas significativas) para a seleção das Unidades Curriculares.
- Identificar, com recurso ao PCP, os objetivos de cada estudante no âmbito:
 - (i) académico (e.g., O que gostaria o estudante de desenvolver no âmbito académico? Quais as suas necessidades?);
 - (ii) profissional (e.g., Qual a profissão desejada pelo estudante? Qual é o contexto de trabalho onde o estudante se imagina a trabalhar?);
 - (iii) pessoal (e.g., Quais os interesses do estudante?).
- Compor o plano de estudos com as Unidades Curriculares selecionadas.
- Elaborar o horário semestral.
- Abordar os papéis e responsabilidades do estudante.

V. Reunir com a família do estudante

- Solicitar à família uma declaração de compromisso quanto ao seu envolvimento no apoio à frequência do programa.
- Abordar os papéis e responsabilidades da família.
- Definir com a família o meio de comunicação privilegiado.
- Reunir, no mínimo, uma vez por semestre com as famílias para abordar o percurso do estudante.

VI. Realizar o processo de matrícula e inscrição nas Unidades Curriculares

- Apoiar os estudantes no processo de matrícula e inscrição nas Unidades Curriculares.
- Proceder à inscrição nas Unidades Curriculares semestralmente.

VII. Reunir com os docentes das Unidades Curriculares selecionadas e apresentar os estudantes

- Reunir com o corpo docente de cada UC selecionada e com os respetivos estudantes para a sua apresentação.
- Abordar na reunião vários tópicos tais como:
 - informações sobre o estudante (consentidas pelo próprio);
 - resultados de aprendizagem esperados;
 - estratégias e possíveis acomodações e/ou adaptações curriculares;

- modalidade e instrumentos de avaliação (e.g., projeto, apresentação, portfólio).

VIII. Preparar o plano das Unidades Curriculares para cada estudante

- Preparar o plano de cada Unidade Curricular para cada estudante, incluindo (i) objetivos; (ii) resultados de aprendizagem; (iii) modalidade e tipo de avaliação; (iv) conteúdos; (v) acomodações e/ou adaptações curriculares; (vi) apoios.

IX. Reunir com os representantes dos estudantes da IES

- Reunir com os representantes dos estudantes da IES para a apresentação do programa e solicitação de apoio no processo de inclusão dos estudantes com DID.

Procedimentos inerentes ao semestre letivo: Fase C

I. Promover a orientação na IES dos estudantes

- Elaborar um plano para as boas-vindas aos estudantes.
- Analisar, com os estudantes, a carta de conduta dos estudantes da IES.
- Elaborar um manual com informações, principalmente sobre os serviços da IES.
- Definir um plano de orientação na IES para as primeiras semanas.
- Desenvolver um plano de segurança para apoiar o estudante no caso de ele se perder na IES.

II. Desenvolver um sistema de apoios

- Desenvolver um sistema de apoios constituído por apoios na IES - tutoria, tutoria coadjuvada (tutoria e mentoria), mentoria e apoio pelos serviços da IES -; e apoios fora da IES – apoio da família, apoio de ONG.
- Identificar as necessidades de apoio de cada estudante.
- Disponibilizar vários tipos de apoio: (i) nas atividades curriculares, na sala de aula; (ii) nas atividades curriculares, fora da sala de aula; (iii) nas atividades da vida diária na IES (e.g., almoço); (iv) em Literacias (e.g., Literacia Digital, Literacia em Saúde, Literacia Financeira); (v) nas atividades extracurriculares da IES (e.g., atividades físicas, eventos).

III. Delinear um programa de tutoria e mentoria

- Elaborar um programa de tutoria, tutoria coadjuvada e mentoria, que pode ser inspirado, a título de exemplo, por um modelo disponível na literatura, testado e validado, como *Circles of Support model* (Griffin et al., 2016).
- Elaborar um manual com informações para os mentores sobre a mentoria.

IV. Recrutar estudantes voluntários

- Recrutar estudantes mentores – estudantes da mesma UC – e outros estudantes voluntários (estudantes do mesmo curso ou de outros cursos) (i) nas aulas (preferencialmente numa das primeiras) das Unidades Curriculares, com o consentimento do corpo docente; (ii) em espaços e meios de comunicação da IES, em cada semestre.
- Apresentar aos potenciais voluntários (i) uma descrição geral do programa; (ii) os seus destinatários, e (iii) as funções a desenvolver, consoante o tipo de apoio.
- Recolher informações sobre os estudantes voluntários (e.g., curso e ano frequentado, interesses, atividades extracurriculares, disponibilidade semanal, experiência anterior com pessoas com deficiência, tipo de apoio a disponibilizar) para uma combinação mais eficaz entre estes e o estudante com DID (e.g., os interesses mútuos podem desempenhar um papel importante na atribuição de um mentor dado que pode facilitar a interação e o desenvolvimento de uma relação de amizade autêntica).
- Compor uma ‘bolsa’ de estudantes voluntários.

V. Organizar a tutoria, a tutoria coadjuvada e a mentoria e proceder à sua coordenação.

- Identificar as necessidades de apoio de cada estudante e organizar os respetivos apoios.
- Apoiar o estudante, no mínimo, uma hora semanal por Unidade Curricular.
- Atribuir estudantes mentores a cada estudante do curso, por semestre.
- Organizar a tutoria coadjuvada com estudantes mentores (da UC / do curso) da IES, envolvendo a cooperação e o trabalho em equipa antes, durante e depois da sessão de apoio.
- Definir horários da tutoria, tutoria coadjuvada e da mentoria.
- Elaborar documentos de registo quanto aos apoios disponibilizados.

VI. Planear e dinamizar formação dirigida aos estudantes mentores

- Planear e dinamizar formação aos estudantes mentores para o desempenho do seu papel.
- Abordar estratégias para apoiar os estudantes com DID.
- Disponibilizar informações aos estudantes mentores sobre vários tópicos como características individuais do estudante, estilo de aprendizagem, acomodações/adaptações curriculares.

VII. Estabelecer o meio de comunicação entre a equipa do programa e o corpo docente, a tutoria e mentoria, e os estudantes

- Definir o meio de comunicação privilegiado com o corpo docente, a tutoria e a mentoria e os estudantes.
- Além do contato direto com a equipa do programa, criar um fórum / grupo para os mentores apresentarem e discutirem assuntos relacionados com a mentoria como dúvidas, preocupações, dificuldades em apoiar os mentorados.

VIII. Sensibilizar o corpo não docente para a inclusão de estudantes com DID na IES

- Planear e dinamizar ações de sensibilização com o corpo não docente sobre a inclusão de estudantes com DID na IES, com a intervenção direta dos estudantes.

IX. Desenvolver um plano para estágios/projetos

- Elaborar um plano para estágios/projetos para cada estudante, proporcionando experiências em contexto de trabalho, com apoio, de acordo com os seus interesses e objetivos.

X. Divulgar atividades extracurriculares da IES e incentivar à sua participação

- Divulgar atividades extracurriculares da IES por email ou outros canais de comunicação e incentivar à sua participação, com apoio.
- Registrar as atividades extracurriculares no plano do estudante.

XI. Promover o envolvimento de estudantes em projetos de investigação

- Promover o envolvimento de estudantes nos centros de investigação relacionados com o programa e/ou realizar projetos de investigação no papel de co-investigadores, como citado nos estudos de Kubiak (2017), S. M. Ryan et al. (2015) e John Kubiak et al. (2021).

XII. Elaborar a listagem de atividades realizadas por cada estudante

- Listar, semestralmente, todas as atividades realizadas por cada estudante, quer curriculares, quer extracurriculares.

Procedimentos para a avaliação do percurso dos estudantes e do programa: Fase

D

I. Acompanhar o percurso de cada estudante e realizar uma avaliação intermédia

- Solicitar a avaliação intermédia do estudante (a meio de cada semestre), ao corpo docente.

- Enviar mensalmente (no mínimo) um email ao corpo docente para a recolha de informação sobre o progresso do estudante e eventuais dúvidas e/ou preocupações. Perceber se são necessárias acomodações e/ou adaptações curriculares no plano do estudante (estas podem ser identificadas em conjunto com o corpo docente, o estudante, mentor, tutor).
- Reunir, sempre que se justifique necessário, com o corpo docente.

II. Elaborar um portefólio do estudante

- Elaborar um portefólio, por cada estudante, com produtos das Unidades Curriculares, planos, avaliações dos trabalhos, currículo, cartas de recomendação, entre outros.

III. Recolher e analisar a avaliação dos estudantes nas Unidades Curriculares e nos apoios

- Solicitar ao corpo docente a avaliação dos estudantes nas Unidades Curriculares e aos estudantes mentores nos apoios, e proceder ao seu registo, tratamento e análise.

IV. Aplicar instrumentos de avaliação e recolher dados sobre o programa

- Desenvolver/adotar e aplicar instrumentos de avaliação para a recolha de perceções dos estudantes, docentes, mentores e famílias, sobre o programa, no final de cada semestre. Estes instrumentos podem ser inquérito por questionário (online) e/ou por entrevista.
- Utilizar instrumentos testados e validados de avaliação de programas, tais como o *TC Standards* (National Coordinating Center, 2020) e o *TC Modelo de Padrões de Acreditação* (Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação, 2020).

V. Elaborar um relatório final referente à avaliação do programa

- Analisar os dados.
- Elaborar um relatório final com conclusões e recomendações.

VI. Acompanhar o percurso dos ex-estudantes e proceder à sua análise após um ano de conclusão do programa

- Solicitar apoio aos serviços da IES para a inserção profissional dos estudantes, após a conclusão do programa.
- Recolher e analisar dados sobre o percurso dos ex-estudantes passado um ano da conclusão do curso (e.g., dados relativos à quantidade de ex-estudantes que obtiveram emprego). Importa refletir sobre o percurso dos ex-estudantes no sentido de perceber

de que forma a experiência vivida na universidade contribuiu para a sua qualidade de vida e quais as recomendações/sugestões de melhoria face ao programa.

- Criar um grupo formado por ex-estudantes e estudantes, suas famílias e a equipa do programa com as principais finalidades de (i) estabelecer e/ou manter as conexões quer entre estas pessoas, quer com a IES; (ii) identificar atividades e apoios para a melhoria da qualidade de vida. A equipa poderá estabelecer o contacto e dinamizar uma reunião, através de videochamada, no mínimo uma vez por semestre, com os elementos deste grupo. Os ex-estudantes e as suas famílias poderão dar vários contributos como, e.g.,: (i) apoiar os novos estudantes e as suas famílias; (ii) apoiar na transição de futuros estudantes do ensino secundário para o ensino superior (com o apoio da equipa do programa) e elevar as expectativas face a estudantes com DID; (iii) divulgar as suas experiências como ex-estudante universitário em palestras, com o apoio da equipa; (iv) elaborar artigos de opinião e de divulgação, com apoio, sobre o seu percurso académico e pós-académico; (v) apoiar a equipa do programa na procura de financiamento do programa, entre outros.

8.5. PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO INCLUSIVO E ACESSÍVEL A PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS: ESTRUTURAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO

A variedade, profundidade e amplitude das formas pelas quais um programa pode ser oferecido continuará a aumentar, refletindo os indivíduos, as IES e a comunidade envolvente (Grigal et al., 2012b).

Por conseguinte, assumindo que a proposta de criação de um programa universitário também poderá variar consoante diversos fatores, começando logo pelos valores dos “*designers*” do programa e da base conceptual no que respeita aos princípios e modelos/estruturas que guiam o desenvolvimento do programa, realça-se a flexibilização inerente a este processo.

Com o estudo Inlua, pretendeu-se criar um programa que se aproximasse das experiências autênticas e coerentes dos estudantes da IES na vida universitária, de acordo com os recursos disponíveis, em articulação com um sistema de apoios. Daí que a proposta da estrutura curricular, resultante dos dados gerados, seja composta por Unidades Curriculares existentes na oferta educativa da IES.

Portanto, a proposta de criação apresentada neste estudo contempla um **programa universitário inclusivo** que encontra-se enquadrado como ***Programa Integrado***

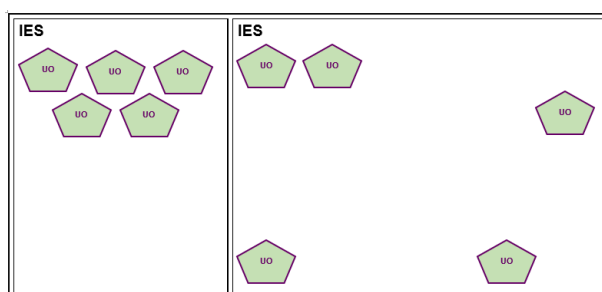
(McEathron et al., 2015), **no modelo de inclusão plena** (Hart et al., 2006; Neubert et al., 2001).

No que concerne à localização dos *campi* das IES, reconhece-se que estes são variáveis conforme ilustra a Figura 22, os espaços de duas, a título exemplificativo.

As IES que têm as Unidades Orgânicas (UO) situadas próximas uma das outras poderá facilitar, logo de início, o envolvimento de várias UO e, por conseguinte, a disponibilização de um conjunto de Unidades Curriculares em diversas áreas científicas.

Figura 22

Localização dos Campi de duas IES (a título exemplificativo)



No caso das IES em que as Unidades Orgânicas se encontrem com uma distância significativa (como segunda IES ilustrada na Figura 22) e, porventura, a deslocação dos estudantes possa ser apontada como um potencial desafio inicial para o programa, então, inicialmente, poder-se-á avançar apenas em uma (ou duas UO mais próximas) e ir alargando, gradualmente, a oferta de Unidades Curriculares de outras Unidades Orgânicas (com a facilitação de um meio de transporte viável entre elas).

A título de exemplo, uma universidade islandesa que oferece um programa universitário para pessoas com DID, tem as suas instalações em três localizações distintas. O seu *campus* principal encontra-se no centro da cidade e possui UO noas outras duas localizações que distam alguns quilómetros do *campus* principal. A sede do programa está situada numa das Unidades Orgânicas mais distantes do *campus* principal. Esta universidade começou por desenvolver um programa apenas na Unidade Orgânica de Educação, contemplando apenas Unidades Curriculares desta área, mantendo em aberto a possibilidade de expandir a outras Unidades Orgânicas, quando for possível acionar os apoios necessários (Björnsdóttir, 2017).

Os elementos da proposta foram estruturados e determinados com base nos dados gerados ao longo das fases do presente estudo. A título de exemplo, a fundamentação da

proposta é composta pelos fundamentos que emergiram das perceções das pessoas inquiridas no presente estudo, que foram apresentados no ponto 7.11.1.

O Quadro 78 ilustra os elementos propostos, com um carácter flexível, a fim de serem ajustados às políticas de cada IES.

Quadro 78

Elementos para a proposta da criação de um programa universitário

Proposta	Designação do programa
	Sede do programa
	Enquadramento legal do programa
	Destinatários
	Fundamentação da proposta
	Alinhamento com a missão e o sistema da IES
	Finalidades
	Vagas
	Candidatura
	Critérios de admissão
	Plano de estudos
	Sistema de suportes
	Recursos
	Propinas
	Certificação do programa
	Avaliação do programa
Sustentabilidade do programa	

A seguir, aprofundam-se os elementos da proposta da criação de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID.

Embora esta proposta tenha pontos com informações que se julga serem comuns às IES, intenta-se que seja flexível no sentido de poder ser ajustada à cultura, às políticas e às práticas de cada IES. Por isso, algumas informações encontram-se abaixo da caixa cinzenta de texto e/ou com a letra cor cinza, a fim de serem distinguidas e consideradas como adicionais e/ou passíveis de serem alteradas para se alinharem com as respetivas IES.

Designação do programa

Como as áreas científicas podem ser diversas, em função da escolha de Unidades Curriculares pelo estudante, portanto a designação pode ser geral ou refletir a área científica predominante (caso exista).

Sede do programa

A sede do programa poderá ser estabelecida com base na Unidade Orgânica da IES onde teve início as diligências para se criar o programa.

Enquadramento legal do programa

O programa universitário enquadra-se na alínea e), ponto 3, artº 4º, do Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto: “As instituições de ensino superior podem ainda atribuir outros diplomas não conferentes de grau académico: (...) e) Pela realização de outros cursos não conferentes de grau académico integrados no seu projeto educativo” (Decreto-Lei n.º 65/2018, 2018).

Presentemente este enquadramento foi o único encontrado na legislação.

Destinatários

O programa tem relevância para pessoas com deficiência, principalmente com DID, detentoras de certificado de frequência da escolaridade obrigatória, que não sejam titulares de habilitação de acesso e ingresso no Ensino Superior.

Fundamentação da proposta

Direito à Educação

O programa tem como base um dos princípios universais proclamado na Constituição da República Portuguesa, que é o Direito à Educação, consagrado no Artigo 73.º: "Todos têm direito à educação e à cultura" (Constituição da República Portuguesa, 1976). Este direito, além de potenciar o desenvolvimento da pessoa, permite também o exercício de outros direitos de natureza civil e política.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948) proclama no seu Artigo 26.º que “Toda a pessoa tem direito à educação”, acrescentando que o “acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos, em plena igualdade, em função do seu mérito”.

Na compreensão deste direito, cada Estado, de acordo com os seus deveres, não deverá estabelecer impedimentos para as pessoas com DID participarem no ES, sob pena de violação de obrigações.

Na mesma linha de ideias, as Nações Unidas, em 2006, proclamaram a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência (CDPD) (United Nations, 2006) que, em 2009, foi ratificada por Portugal. O artigo 24.º da CDPD concentra-se na educação como um direito humano fundamental. A Cláusula 5.ª do Artigo 24.º é onde se incorpora o acesso ao ES por estudantes com DID.

No âmbito da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, Portugal comprometeu-se em garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (objetivo # 4). Uma das metas estabelecidas consiste em que, até 2030, se garanta a equidade no acesso a todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência (United Nations, 2015).

As pessoas com DID, em Portugal, ainda continuam a ser impedidas do acesso ao ES, dado que não têm habilitações devido ao percurso educativo realizado até à conclusão da escolaridade obrigatória, como também não existe um regime próprio de acesso. Na verdade, as pessoas com DID, além de serem as menos propensas a formarem-se, são também as que apresentam maiores taxas de desemprego (WHO, 2011).

Cursos acessíveis a pessoas com DID já existentes em universidades

Os programas educativos, ao nível do ES, acessíveis a pessoas com DID, apresentam um historial significativo no contexto internacional, em países como Canadá, Estados Unidos da América (EUA), Austrália, Irlanda, Espanha (Martin et al., 2013). A título exemplificativo, o Quadro 79 apresenta alguns programas universitários acessíveis a pessoas com DID.

Quadro 79

Programas universitários acessíveis a pessoas com DID (e.g.)

Designação original do programa	Designação original da IES	País	Referências
<i>Vocational diploma programme</i>	<i>University of Iceland's School of Education</i>	Islândia	Stefánsdóttir and Björnsdóttir (2016), Björnsdóttir (2017)
<i>Certificate in Contemporary Living</i>	<i>National Institute for Intellectual Disability (NIID), Trinity College Dublin</i>	Irlanda	O'Brien et al. (2009), Kubiak (2015)
<i>Formación para la Inclusión laboral</i>	<i>Universidad Autónoma de Madrid (UAM)</i>	Espanha	Gasset (2012), Judge e Gasset (2015), Gasset e Herrero (2016), Martin et al., (2013)
<i>On campus</i>	<i>University of Alberta</i>	Canadá	Uditsky e Hughson (2012)
<i>Up the Hill</i>	<i>Flinders University</i>	Austrália	O'Rourke (2011), Rillotta et al. (2018)
<i>Career and Community Studies (CCS)</i>	<i>The College of New Jersey (TCNJ)</i>	EUA	Carroll et al. (2008), Blumberg et al. (2008)
<i>Cutting-edge</i>	<i>Edgewood College</i>	EUA	Hafner et al. (2011)
<i>Career and Life Studies Certificate</i>	<i>University of Delaware</i>	EUA	Eisenman et al. (2012)
<i>ACE-IT</i>	<i>Virginia Commonwealth University</i>	EUA	Lynch e Getzel (2013)
<i>Transition to Independent Living Program (TIL)</i>	<i>Taft College</i>	EUA	Ross et al, (2013)
<i>UI REACH</i>	<i>University of Iowa</i>	EUA	Hendrickson et al. (2013)
<i>University Participant Program</i>	<i>Western Carolina University (WCU)</i>	EUA	Kelley e Westling (2013)
<i>SITE</i>	<i>Indiana University-Purdue University (IUPUI)</i>	EUA	Rogan et al. (2014)
<i>Next Steps</i>	<i>Vanderbilt University</i>	EUA	Griffin et al. (2016)
<i>TOUR</i>	<i>University of Rochester</i>	EUA	(Lewis, 2017)

Percorso comum de vida universitária

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, há pessoas, com limitações ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, que desejam continuar a sua formação académica, tal como acontece com os seus colegas sem DID. Porém, as pessoas com DID não são titulares de habilitação de acesso e ingresso ao ES, nos termos aplicáveis ao regime geral de acesso.

Benefícios para os estudantes sem e com DID, e para a sociedade

Há várias evidências provenientes de estudos internacionais que mostram os benefícios da participação de estudantes com DID na vida universitária, como a obtenção de um

emprego e a melhoria da sua participação social (e.g., Gasset & Herrero, 2016; Hughson et al., 2005; Judge & Gasset, 2015; Kleinert et al., 2012; Lynch & Getzel, 2013; Mosoff et al., 2009; O'Connor et al., 2012; Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016; Uditsky & Hughson, 2012).

Além dos benefícios para os próprios estudantes com DID, a literatura científica também apresenta evidências de benefícios para a comunidade acadêmica e a sociedade, como a melhoria da qualidade da docência universitária (Gasset & Herrero, 2016); a criação de amizades entre estudantes com e sem DID (Uditsky & Hughson, 2012); uma maior valorização e tolerância da diversidade (Kleinert et al., 2012; O'Connor et al., 2012); mudança na visão sobre as capacidades de pessoas com DID (Martin et al., 2013), entre outros.

Papel da universidade

Com um papel importante na formação social, as IES têm atualmente uma oportunidade de favorecer o potencial de pessoas com DID como cidadãos plenamente incluídos na sociedade.

Urge, portanto, a operacionalização de mudanças transformacionais para possibilitar a fruição do direito à Educação, ao nível do ES, através da criação de programas que possibilitem o acesso e a frequência, com apoio, a pessoas com DID.

Assim, propõe-se um programa que responda à carência de oportunidades educativas, ao nível do ES, inclusivas e acessíveis a pessoas com DID, visando promover o desenvolvimento de competências para a melhoria do seu perfil de empregabilidade e da sua participação na sociedade.

O programa possibilitará à IES afirmar-se como uma referência, a nível local, nacional e internacional, nas áreas da Educação e Inclusão, ao nível do ES, de estudantes com deficiência.

Outros fundamentos podem ser delineados consoante as pessoas envolvidas, a IES e a comunidade envolvente.

Alinhamento com a missão e o sistema da IES

O programa será alinhado com a missão e o sistema da IES no que respeita à cultura, políticas e práticas institucionais.

O alinhamento será definido no enquadramento do sistema da IES.

Finalidades do programa

A principal finalidade do programa, em princípio, é possibilitar a participação na vida universitária de pessoas com DID, visando o desenvolvimento de competências necessárias à melhoria do seu perfil de empregabilidade e à sua participação na sociedade.

Outras finalidades podem ser definidas por cada IES consoante os valores e a missão do programa.

Vagas

As vagas serão definidas de acordo com os recursos da IES face à figura de tutor. De acordo com os dados gerados, e em congruência com evidências referenciadas na literatura internacional, será aconselhável a proporção de um tutor para cinco/seis estudantes, frequentando Unidades Curriculares em comum.

Candidatura

Podem candidatar-se as pessoas com deficiência, principalmente com DID, detentoras de certificado de frequência da escolaridade obrigatória, que não sejam titulares de habilitação de acesso e ingresso no Ensino Superior.

Os documentos para a candidatura incluem: (i) o certificado de conclusão da escolaridade obrigatória; (ii) certificados de formação adicional/complementar; (iii) certificados de formação profissional (ações ou cursos de formação profissional); (iv) outros certificados considerados relevantes (e.g., certificados relacionados com experiências pessoais).

Todos os candidatos elegíveis serão solicitados a participar numa entrevista, visando um conhecimento mais próximo de cada um.

Critérios de admissão

O principal critério de admissão é a conclusão da escolaridade obrigatória.

Outros critérios de admissão serão definidos por cada IES consoante as finalidades do programa.

Plano de estudos

O plano contempla uma estrutura curricular, com carácter obrigatório, e uma extracurricular, com carácter facultativo. A ambas as estruturas se encontra associado um sistema de apoios.

A estrutura curricular é composta por um total de 10 Unidades Curriculares distribuídas pelos semestres do programa e estágios/projetos (oferecidos no contexto de uma Unidade Curricular existente na oferta da IES ou pelos serviços da IES ou pelo programa, com frequência e duração a definir).

Esta estrutura compreende entre uma a três Unidades Curriculares, por semestre, existentes na oferta educativa da IES. A esta estrutura encontra-se associada, obrigatoriamente, a tutoria (coadjuvada).

A estrutura extracurricular compõe-se por atividades que devem ser incentivadas à sua participação, incluindo (i) atividades extracurriculares da IES; (ii) atividades investigativas; (iii) apoios individualizados (e.g., Literacias como Literacia Financeira, Literacia Digita) e apoio nas atividades diárias da IES, consoante as necessidades de apoio de cada estudante.

O programa proposto possibilitará que os estudantes construam o seu plano curricular e extracurricular a partir dos seus objetivos pessoais, académicos e profissionais.

A estrutura é flexível, no sentido em que cada estudante poderá selecionar e inscrever-se num conjunto de Unidades Curriculares da oferta educativa da IES, disponibilizadas em cada semestre, e escolher atividades extracurriculares segundo os seus interesses.

O programa poderá ter a duração de três anos letivos, i.e., seis semestres (conforme a maioria dos cursos de licenciatura) ou de dois anos letivos, i.e., quatro semestres, dependendo dos recursos financeiros do programa.

O Quadro 76 apresenta a proposta de um plano de estudos para um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID.

Sistema de apoios

O programa contemplará um sistema de apoios, coordenado pelo tutor, que visa contribuir para a inclusão e aprendizagem de cada estudante.

O sistema de apoios incluirá: (i) tutoria (apoio disponibilizado por um tutor), (ii) tutoria coadjuvada (apoio disponibilizado por um tutor e um mentor) (iii) mentoria (apoio disponibilizado por estudantes voluntários), e (iv) serviços de apoio da IES.

A tutoria (coadjuvada), com caráter obrigatório, terá a duração de uma hora semanal por cada Unidade Curricular. Esta carga horária poderá ser aumentada, a título facultativo, consoante as necessidades de apoio do estudante e a disponibilidade de recursos.

Sempre que houver estuantes voluntários (mentores) disponíveis, proceder-se-á a uma tutoria coadjuvada, em que a coadjuvação será efetuada por um mentor. A tutoria coadjuvada será composta pelo tutor e o mentor que, em cooperação e articulação, disponibilizarão apoio nas atividades curriculares, fora da sala de aula. Se não existir mentores disponíveis, então será apenas o tutor a disponibilizar o apoio (tutoria).

Após a identificação das necessidades de apoio de cada estudante, além da tutoria (coadjuvada), serão disponibilizados outros tipos de apoio, como (i) apoio nas atividades curriculares, na sala de aula, por mentores (se disponíveis); (ii) apoio nas atividades na vida diária da IES (e.g., almoço); (iii) apoios individualizados em Literacias (e.g., Literacia em Saúde, Literacia Financeira, Literacia Digital); (iv) apoio nas atividades extracurriculares da IES.

Todos os apoios disponibilizados pelos mentores serão coordenados pelo tutor.

Os serviços de apoio da IES serão solicitados para apoiar os estudantes.

Recursos

O programa contemplará a frequência de Unidades Curriculares existentes na oferta educativa, sob consentimento prévio dos respetivos docentes. Assim, os recursos relacionados com a docência, as instalações e os equipamentos serão assegurados pela IES.

O recurso humano imprescindível ao funcionamento do programa será um tutor, a tempo integral, com a função principal de coordenar o sistema de suportes do programa para o apoio regular aos estudantes, aos mentores e ao corpo docente.

Propinas

As propinas relativas à frequência do programa serão estabelecidas pela IES.

Certificação do programa

As Unidades Curriculares frequentadas pelo estudante, com sujeição a regime de avaliação e com aprovação, serão objeto de certificação pela IES, mediante a emissão de um diploma/certificado, explicitando o resultado alcançado em cada Unidade Curricular e os respetivos créditos.

Se o estudante optar por não sujeição a regime de avaliação, será emitido um certificado mencionando a frequência da(s) respetiva(s) Unidade(s) Curricular(es).

A certificação e creditação das Unidades Curriculares poderá se basear na legislação aplicável pela IES quanto às Unidades Curriculares Isoladas.

Curso de 60 ECTS.

Avaliação do programa

Para a avaliação do programa, no final de cada semestre, serão recolhidos e analisados os dados sobre o seu funcionamento, a partir de uma variedade de intervenientes que incluem estudantes, docentes, mentores, família. Os instrumentos de avaliação aplicados serão desenvolvidos para o efeito e/ou adotados instrumentos testados e validados cientificamente.

Após um ano de conclusão do programa, proceder-se-á à recolha e análise de dados sobre o percurso dos ex-estudantes (e.g., dados sobre a quantidade de ex-estudantes que obtiveram emprego).

Sustentabilidade do programa

A equipa procurará fontes de financiamento para a sustentabilidade do programa através de patrocínios, realização de candidaturas a projetos, entre outras.

Esta procura apenas será necessária no caso de a IES não ceder um profissional, a tempo integral, dos serviços de apoio da IES ou se o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior continuar a não financiar a educação, ao nível do ES, de pessoas com DID.

SÍNTESE

Com base nas evidências resultantes do presente estudo, produziu-se um Quadro orientador, i.e., o Q_Inclua. Este Quadro, composto por linhas de orientação, trata-se de

um instrumento, que se destina a guiar processos de desenho, criação e implementação de programas educativos no ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES, provendo informações acerca dos procedimentos necessários.

Os dados gerados sugerem um percurso educativo flexível e ajustado aos objetivos individuais de cada pessoa, através de um plano individual composto por duas estruturas, uma estrutura curricular, com carácter obrigatório e uma extracurricular, com carácter facultativo, ambas associadas a um sistema de apoios.

Portanto, o Q_Inclua apresenta linhas de orientação a mobilizar para a operacionalização de procedimentos que poderão servir de ponto de partida e/ou apoio para o desenho, a criação e a implementação de programas educativos, no ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, sob uma perspetiva de flexibilização, para que a diversidade de pessoas, IES e a comunidade envolvente possam ser contempladas.

Este Quadro orientador pode, porventura, constituir-se um instrumento dirigido a agentes com interesse em atuar neste campo específico da educação no ES de pessoas com DID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último ponto apresenta-se uma síntese das principais conclusões, envolvendo respostas às questões abordadas por meio do presente estudo, as suas limitações e implicações.

Este estudo pretendeu contribuir para a compreensão sobre o processo de participação de pessoas com DID, ao lado dos estudantes sem DID, no ES, como também sobre o desenho, a criação e a implementação de programas universitários inclusivos e acessíveis a esta população. Procurou, ainda, preencher uma lacuna existente na literatura científica portuguesa no que respeita à inclusão de pessoas com DID no ES.

SÍNTESE DAS PRINCIPAIS CONCLUSÕES

A reflexão acerca dos processos e produtos desta investigação efetuou-se tendo por base os dados gerados através de diversos métodos, técnicas e instrumentos.

A partir de duas questões de investigação, foram abordadas várias subquestões que nortearam o estudo, através das três fases do estudo.

Síntese das principais conclusões emergentes da Fase I

A análise contextual constituiu-se como a primeira fase do desenvolvimento do PP, visando a composição de diretrizes para moldar o seu desenho. Esta fase envolveu a compilação de informações sobre programas; a contextualização da IES; e a recolha e análise de perceções em relação a pessoas com DID e a um programa no ES inclusivo e acessível a esta população.

As componentes identificadas nos programas pesquisados incluíram componentes gerais e institucionais; admissão; suportes e componentes académicas, profissionais, sociais e para uma vida Independente. A análise destas componentes contribuiu, principalmente, para o reconhecimento de dois aspetos, a saber:

(i) existe uma grande variedade de programas e, por conseguinte, uma combinação distinta de componentes, e dos seus elementos, entre cada um;

(ii) independentemente do seu nível de integração/inclusão (face às UC da IES), os elementos relacionados com o apoio nas atividades curriculares e nas atividades sociais parecem ser cruciais nestes programas.

Embora se reconheça que os interesses e necessidades variam de pessoa para pessoa, com ou sem DID, mesmo assim, procedeu-se, na análise contextual, à identificação de áreas de interesses como desporto, convivência, leitura e escrita, tecnologias digitais e

artes. Quanto a necessidades, foram elencadas a autonomia, formação geral, comunicação e argumentação, numeracia e tempo, atividade económica, preparação profissional e responsabilidade pessoal e social.

As características percecionadas por pessoas com DID e por famílias a considerar num programa, incidiram no perfil do corpo docente e não docente, no tipo de plano curricular, nos apoios necessários e no processo de admissão.

Os motivos apresentados pelos Estudantes-Participantes para a sua participação na vida universitária, quer para o primeiro período letivo, quer para a extensão do período, compreenderam motivações de índole académica, pessoal, social e profissional, como a possibilidade de vivenciar uma experiência na universidade, a aquisição de conhecimentos novos, o desejo de seguir um percurso semelhante ao de outras pessoas, a criação de relações/amizades, formas de ocupação, autonomia e a obtenção de um emprego.

As diretrizes provenientes da análise contextual foram alinhadas com a base conceitual do Programa Piloto, a fim de se proceder ao seu desenho.

Síntese das principais conclusões emergentes da Fase II

A Fase II compreendeu o processo de desenho (e.g., determinação das componentes do PP, delineação da estrutura programática) e implementação (e.g., organização e dinamização do sistema de apoios) do Programa Piloto, visando a compreensão sobre a participação de pessoas com DID na vida universitária, e os procedimentos associados a esses processos.

Os aspetos caracterizantes da *participação* foram evidenciados no processo de participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares da IES como *pertença, integração, interação, envolvimento geral, envolvimento no processo de tomada de decisões, colaboração*. A *aceitação* foi o único aspeto da participação que apenas foi abordado nos relatos que dizem respeito à participação na UC TEC. A *participação em atividades curriculares* emergiu nas narrativas dos inquiridos.

Estes aspetos evidenciados parecem revelar que ocorreu o processo de participação de pessoas com DID, ao lado de estudantes universitários sem DID, nas aulas das Unidades Curriculares TEC e ART, sugerindo que este processo poderá ser viável em Unidades Curriculares de cursos de licenciatura selecionadas, com recurso ao PCP, pelos próprios destinatários, de acordo com os seus interesse e objetivos, com o consentimento prévio dos respetivos docentes.

A participação nas Unidades Curriculares existentes na IES ocorreu em associação com um sistema de apoios desenvolvido para o efeito, conforme refletem os dados gerados quanto à disponibilização de apoios prestados pela Investigadora-doutoranda (tutora), pelas mentoras e pela família. A mentoria foi apontada como um ponto positivo, sugerindo ser um fator facilitador deste processo.

A participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares da IES repercutiu, com prevalência, efeitos positivos na maioria dos intervenientes da comunidade académica e nelas próprias, no âmbito académico, social, pessoal e profissional. Por outro lado, verificou-se uma baixa incidência em efeitos neutros e negativos, no âmbito académico e profissional das Estudantes-Participantes e de alguns elementos da comunidade académica.

Um dos efeitos da participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares com maior incidência foi a experiência positiva resultante para todos os grupos das pessoas inquiridas - Estudantes-Participantes, docentes, estudantes universitários e estudantes universitárias mentoras.

Quanto aos módulos que foram projetados no âmbito do PP, a análise de dados aponta aspetos evidenciados do processo de participação em módulos específicos como o sentido de pertença, integração, interação com o corpo docente e envolvimento. No entanto, há outros aspetos inerentes à concetualização deste processo que só se tornaram evidentes em testemunhos no âmbito dos módulos inclusivos, como interação entre os Estudantes-Participantes e as estudantes universitárias e colaboração. A análise de dados sugere que estes últimos aspetos estão relacionados com o facto de se tratar de um módulo dirigido a pessoas com e sem DID, o que potencializa oportunidades promotoras da participação social.

As inferências referentes aos módulos específicos projetados no âmbito da componente *Vida Independente*, apenas destinados aos Estudantes-Participantes, sugerem que esta pode ser promovida por outros meios, que não módulos ou Unidades Curriculares segregadas, por meio da disponibilização de apoios individualizados no âmbito de Literacias; e/ou da utilização de ferramentas tecnológicas, e/ou até nas atividades de vida diária no *campus*.

A componente de Investigação revelou-se ser um potencial meio de participação de pessoas com DID no ES, através do seu envolvimento em atividades investigativas. Esta componente pode ser oferecida pela IES, através de uma UC opcional disponível na oferta educativa da mesma (e.g., UC inserida num curso de licenciatura como *Iniciação à*

Investigação), participação em projetos científicos ou, ainda, dinamizada pelo próprio programa.

Uma vez que as oportunidades educativas no ES para pessoas com DID são escassas (ou nenhuma), foi necessário compreender quais as transformações que era necessário operar para tornar o ES acessível. Assim, os dados gerados permitiram revelar que algumas das mudanças testemunhadas partem da IES, enquanto outras ocorrem a um nível macro que podem influenciar a sociedade para a participação de pessoas com DID no ES tal como as políticas. Foram identificadas outras mudanças transformacionais que abrangem, por sua vez, a cultura e as práticas dos contextos educativos formais, bem como as famílias de pessoas com DID.

Quanto ao desenvolvimento do PP, os pontos fortes destacados foram o acesso à participação em Unidades Curriculares existentes em cursos de licenciatura e o sistema de apoios desenvolvido para o efeito, i.e., a mentoria, a tutoria e a tutoria coadjuvada. Esta possibilidade de participação no ES ocorreu pela primeira vez na UPor e, quiçá, nas universidades portuguesas. Portanto, o acesso académico e o sistema de apoios apontam ser os “ingredientes” essenciais para a participação de pessoas com DID na vida universitária, ao lado de estudantes sem DID.

Quanto aos pontos fracos, salientou-se a ausência da componente profissional no PP e a falta de uma reunião prévia ao início das aulas com o corpo docente e os Estudantes-Participantes, a fim de uma apresentação e uma abordagem sobre os elementos associados à dimensão pedagógica (e.g., acesso ao currículo).

No que concerne aos principais desafios percebidos na implementação do PP, apontou-se a aceitação das pessoas com DID e, por conseguinte, de um curso na IES, bem como a avaliação dos estudantes e o financiamento do programa.

Em relação às oportunidades relevou-se, principalmente, que a IES é o ambiente propício para o desenvolvimento de variadas competências de pessoas com DID, através da participação em UC ao lado de estudantes sem DID, com a possibilidade de utilização dos serviços da IES.

As recomendações e sugestões de melhoria apontadas incidem na componente académica, especificamente na sua articulação com a empregabilidade, no sentido de proporcionar a possibilidade de experiências em contexto de trabalho, com apoio. A outra inferência realçada neste âmbito foi a formação do corpo docente.

As características percebidas para um programa educativo no ES inclusivo e acessível a pessoas com DID traduziram-se em: missão; duração e certificação; estrutura administrativa e financeira; currículo e componente extracurricular; corpo docente e não docente; metodologias e estratégias do processo de ensino e aprendizagem; serviços de apoio para os estudantes e envolvimento da família.

As componentes académica, profissional, social e vida (mais) independente constituíram as principais componentes elencadas para o programa em causa.

Os fundamentos evidenciados para a criação de um programa universitário para estudantes com DID incluem: direito à Educação, cursos acessíveis a pessoas com DID existentes em universidades, percurso de vida académica comum, visão e expectativa face à inclusão de pessoas com DID no ES, benefícios para os estudantes sem e com DID e a sociedade, papéis valorizados de pessoas com DID, papel da universidade, evidências de experiências positivas provenientes do estudo Inlua.

Foi possível perceber que as configurações dos programas são muito variáveis entre si, consoante o modelo em que se baseiam. Julga-se que esta diversidade se deve, em parte, em alinhamento com a referência de Grigal et al. (2012b), ao(s) *designer(s)* do programa porque, provavelmente, reflete o seu nível de expectativa face aos estudantes que irão frequentar o programa.

Os dados gerados sugerem um percurso educativo flexível e ajustado aos objetivos individuais de cada estudante, através de um plano que contempla uma estrutura curricular, com carácter obrigatório, e uma extracurricular, com carácter facultativo. As estas estruturas encontra-se associado, obrigatoriamente, um sistema de apoios, por meio de tutoria, tutoria coadjuvada e mentoria. Ora, a estrutura curricular proposta compreende uma a três UC, por semestre, existentes na oferta educativa da IES, e estágios/projetos, com frequência a definir, que tanto podem ser dinamizados pelos serviços da IES como pelo programa. Por sua vez, a estrutura extracurricular compõe-se por (i) atividades extracurriculares da IES; (ii) apoios individualizados em Literacias (e.g., Literacia Financeira), variável de acordo com as necessidades de cada estudante; e (iii) *Iniciação à Investigação*.

O desenvolvimento do plano com esta estruturação constituiu-se um processo evolutivo exigindo deliberação e revisão contínuas à medida que se desafiou pensar além das práticas atuais.

A estruturação proposta no presente estudo vai além do conceito de presença física e acessibilidade em direção a um sistema de crenças e valores em que a diferença individual,

incluindo a diferença de capacidade, é percebida como uma força e parte integrante de qualquer comunidade. Como Uditsky e Hughson (2012) aludiram, sentar-se numa sala de aula de uma IES não é equivalente a inclusão no ES; ora este processo envolve aceitação, pertença e conexão com a comunidade académica. Tendo isso em mente, a estruturação, além de incluir UC da IES, ao lado de estudantes sem DID, associa-se a um sistema de apoios para apoiar os estudantes nas atividades curriculares e extracurriculares. No cerne dessa estruturação está uma crença subjacente de que a educação no ES trata-se de um direito estendido a todos, independentemente da capacidade percebida de cada pessoa. E, portanto, os principais propósitos do programa incidem em promover a melhoria do perfil de empregabilidade e a participação na sociedade.

Com base neste estudo, percebem-se uma série de aspetos sobre o processo de participação de pessoas com DID na vida universitária e como desenvolver um programa, reconhecendo que é um processo muito moroso e complexo, implicando um enviar de esforços constantes. Porém, trata-se de um processo muito gratificante, produzindo efeitos positivos na maioria das pessoas envolvidas (e *quicá* noutras que apenas observaram).

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O percurso do estudo Inclua não foi linear, e julga-se ainda não estar finalizado, pois reconhece-se que a investigação neste campo precisará de disponibilizar mais respostas, essencialmente no que refere à implementação e avaliação de um programa que esteja já em funcionamento numa IES portuguesa.

Uma das limitações a apontar a este estudo é o número limitado de participantes no Programa Piloto, i.e., apenas duas pessoas com DID. Embora o estudo Inclua tenha envolvido quatro participantes, as outras duas pessoas participaram somente em algumas componentes. Não obstante, para Kelley e Westling (2019) este tipo de programas deve começar gradualmente, i.e., apenas com um estudante, no primeiro ano, para perceber o seu funcionamento.

Os participantes do estudo Inclua não são representativos das pessoas com DID, nem a IES onde este foi realizado, e nem os elementos envolvidos da comunidade académica. Por conseguinte, esta limitação apontada não permite generalizar os dados gerados do presente estudo.

A limitação temporal da implementação do Programa Piloto face à duração do estudo foi considerada como outro aspeto a ser considerado neste âmbito, visto que apenas se começou a investigar esta temática em abril de 2018.

Outra limitação consistiu na existência de entrevistas individuais e em grupo para a análise de dados sobre o mesmo tópico.

Visto que cada UC envolvia mais que um docente e mais que uma mentora, possibilitou-se a livre escolha quanto à opção de inquérito por entrevista - individual ou em grupo -, i.e., se as pessoas a inquirir preferiam a entrevista individual ou em grupo. Contudo, no momento da realização das entrevistas em grupo, pareceu que, por vezes, a resposta dada por uma pessoa influenciou a resposta da pessoa que discursou sucessivamente.

Daí que se questione: se as entrevistas fossem individuais, poder-se-ia apurar uma perceção mais individualizada da pessoa, i.e., mais neutra quanto a eventuais influências de outras pessoas com o mesmo papel no presente estudo?

Além disso, esta opção de escolha fez com que se obtivessem entrevistas em grupo e individuais, dentro do mesmo grupo de pessoas inquiridas, o que dificultou o processo de análise no *software* adotado como recurso para apoio à análise dos dados. Se o instrumento de recolha de dados passasse unicamente por entrevistas individuais, provavelmente o processo de questionamento seria facilitado, assim como a obtenção de matrizes, através do cruzamento de atributos.

A abordagem EDR, embora considerada a mais apropriada para os propósitos do presente estudo – pois, ainda não existia um programa em Portugal que possibilitasse a participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares existentes numa IES, ao lado de estudantes sem DID -, acabou por gerar um conjunto de dados muito extenso.

Como o programa ainda não existia numa IES portuguesa, levou ao aumento do volume do trabalho requerido na implementação do Programa Piloto, dado que a investigadora-doutoranda teve de desempenhar vários papéis, entre os quais o de coordenadora e tutora. Por conseguinte, a mesma despendeu muito tempo e esforço para se dedicar quer às pessoas envolvidas, quer e aos processos e procedimentos inerentes à implementação do programa.

Na verdade, o presente estudo, com uma maior duração, ou então se o programa já estivesse em funcionamento, poderia ser alvo de uma análise mais aprofundada. Na linha de ideias de Alarcão (2009), investigar e desenvolver uma inovação educativa (como o Programa Piloto), numa IES portuguesa, envolvendo um público que não tem conseguido acesso ao ES, junto dos seus colegas sem DID; implicou intervir na cultura da IES e provocar ruturas com o *status quo*. Além disso, os processos de participação dos

Estudantes-Participantes e do desenvolvimento do programa envolveram a (re)interpretação de sentidos do ES.

As várias funções desempenhadas pela investigadora-doutoranda poderão ser consideradas uma limitação do estudo, i.e., ela desempenhou o papel de *designer*, coordenadora (na implementação do PP), tutora e formadora (módulo de *Iniciação de Investigação*). No entanto, procurou não “perder de vista” o seu papel primordial de investigadora. Ela precisou de coordenar bem as funções dos distintos papéis, como também de ter capacidades organizacionais e comunicacionais, bem como uma sólida compreensão do processo em estudo, que requereu lidar com pessoas diversas e com múltiplas perspetivas. Além disso, a Investigadora-doutoranda também necessitou de se manter, sempre, flexível quanto à operacionalização de ajustes, quer no desenho do Programa Piloto, quer nos procedimentos relativos à sua implementação, sempre que este assim o exigiu.

A Investigadora-doutoranda, profundamente implicada ao nível pessoal, académico e profissional no campo da Educação no ES inclusivo e acessível a pessoas com deficiência, preocupou-se com as consequências da produção de conhecimento nesta área e reconheceu que a filosofia e valores subjacentes da equipa de investigação teve influência no estudo. A Investigadora-doutoranda, com experiência como professora de estudantes com e sem DID, identificou-se com muitas das experiências vivenciadas no âmbito do PP, apoiando-se também nesse *saber* no processo de tomada de decisão ao longo do estudo.

Portanto, recorreu-se à literatura científica para perceber como se poderia evitar (ou atenuar) a influência dos papéis desempenhados pela Investigadora-doutoranda quanto à análise de dados. Assim, orientou-se o presente estudo por procedimentos alinhados com as indicações de Mckenney e Reeves (2014), como a triangulação de fontes de dados.

Como seria exetável, sentiu-se as chamadas “*growing pains*” (Francis et al., 2018, p. 139) ao longo da implementação do Programa Piloto. Por conseguinte, foi essencial a Investigadora-doutoranda, nos seus respetivos papéis, abordar, prontamente, variados tópicos, como também escutar, continuamente, as preocupações, receios, problemas hesitações, dúvidas dos intervenientes no PP e procurar respostas a fim da sua superação, bem como da mitigação das baixas expetativas perante o programa e os seus participantes, escutadas em discursos na IES.

Em suma, as limitações apontadas não permitem generalizar os dados gerados, todavia, os contributos do estudo Inclua poderão guiar e apoiar agentes e/ou *designers* educativos ou de áreas afins, com interesse em desenvolver um programa universitário inclusivo.

CONTRIBUTOS

As contribuições deste estudo abrangem os campos relacionados com o Ensino Superior e as DID, ampliando os conhecimentos existentes na área da inclusão neste nível de ensino, em Portugal, com a apresentação de evidências da participação de pessoas com DID, em Unidades Curriculares existentes na oferta educativa da IES, ao lado dos seus colegas sem DID. Na pesquisa efetuada não se encontrou literatura nacional sobre esta temática em Portugal, o que não surpreende tendo em conta tratar-se de um tema relativamente recente na Europa, o que se reflete na escassa literatura científica disponível. A maior parte da literatura relacionada com este tema provém dos Estados Unidos da América e do Canadá, o que é compreensível devido ao facto de estes países apresentarem um historial mais longo (Machado et al., 2019)

Portanto, um dos primeiros contributos foi um artigo científico em português (Machado et al., 2019) e em inglês (Machado et al., 2020), em que, com base numa revisão da literatura narrativa, pretendeu-se compreender o processo de inclusão de estudantes com DID, por meio de programas descritos na literatura que se encontram em funcionamento em IES europeias. Constatou-se que a educação no ES de pessoas com DID é um fenómeno relativamente recente na Europa e, principalmente, em Portugal. A literatura indica que, até mesmo em relação a um dos países que foi pioneiro nesta matéria, na década de 70, tem sido considerada como um território ainda pouco explorado (Grigal & Hart, 2010), apesar dos anos passados após o seu primórdio.

O estudo Inclua, visando a compreensão do processo de participação de pessoas com DID, na vida universitária, junto dos seus pares, através das perceções quer das próprias, quer de elementos da comunidade académica, veio proporcionar contributos, antes inexistentes nesta matéria. para a literatura portuguesa.

Um dos principais desafios apontados, neste estudo, para o desenvolvimento de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID incidiu nas atitudes (e noções preconcebidas) sobre as capacidades desta população. No entanto, um princípio fundamental na condução deste estudo foi a crença nas capacidades dos participantes. Por sua vez, as evidências deste estudo expõem uma concetualização das capacidades, face à possibilidade da participação de pessoas com DID na vida universitária, ao lado dos seus colegas sem DID, que contrasta com os construtos sociais que legitimaram, no passado, a exclusão desta população no ES, em Portugal. Portanto, este estudo contribui para uma nova visão ou mudança de visão no âmbito da inclusão e aprendizagem de

peças com DID, neste nível de ensino, conforme se refletiu nos efeitos positivos do presente estudo.

Pois, o estudo Inclua revela evidências de que as pessoas com DID podem participar no ambiente acadêmico e se beneficiar dessa participação como os estudantes universitários, promovendo de que todos os estudantes devem ter oportunidades para otimizar o seu potencial e contribuir, assim, para a vida universitária.

A participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares da IES proporcionou benefícios para as próprias (e.g. desenvolvimento de competências acadêmicas, criação de relações de amizade), como também para elementos da comunidade acadêmica (e.g., melhor preparação para a futura carreira docente, aumento de empatia e do bem-estar), conforme mostram os dados gerados do presente estudo.

O Modelo de Padrões de Acreditação para Programas do Ensino Superior para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais Versão portuguesa (Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação, 2020) constituiu um dos contributos deste estudo. Considera-se um instrumento pertinente, que se encontra disponível no *website* da *Think College (resources)*, dado que, além de não existir um documento testado e validado, em português, anteriormente a este, entre as suas finalidades destacam-se os padrões que enunciam diretrizes para o desenvolvimento de programas universitários, bem como para a melhoria dos que já estão em funcionamento.

Com base nas evidências resultantes do presente estudo, produziu-se um Quadro orientador, i.e., o Q_Inclua. Este Quadro, composto por linhas de orientação, trata-se de um instrumento, que se destina a guiar processos de desenho, criação e implementação de programas educativos no ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES, provendo informações acerca dos procedimentos necessários.

Os produtos integrados neste Quadro orientador incluem: (i) princípios de desenho curricular de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID; (ii) a configuração da estrutura do plano de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos e o sistema da IES; (iii) o guião de orientação para o desenho, a criação e a implementação de programas; e (iv) a estruturação fundamentada da proposta de criação de um programa universitário inclusivo e acessível a esta população.

Ao longo deste estudo, foi-se mostrando evidências da importância e da necessidade da criação de oportunidades educativas inclusivas e acessíveis a pessoas com DID no ES. Portanto, a par do desenvolvimento do Programa Piloto e da reflexão contínua sobre o processo e procedimentos inerentes, foi-se envidando esforços para a promoção da adoção da proposta da sua versão final, na linha de ideias provenientes da literatura associada à EDR (e.g. The Design-Based Research Collective, 2003).

Assim, o estudo Inclua contribuiu para a **fundamentação da proposta de criação de um curso inclusivo e acessível a pessoas com DID** na IES, em causa. Esta proposta, que teve a Investigadora-doutoranda como cocriadora, recebeu parecer favorável e o respetivo curso, com a designação “**Programa Individual de Estudos Multidisciplinares**”, foi implementado no ano letivo 2021-2022.

Porventura, a aprovação da proposta de criação de um curso inclusivo e acessível a pessoas com DID na IES onde se realizou o estudo Inclua pode incentivar o desenvolvimento de um curso acessível a esta população, noutras IES portuguesas.

IMPLICAÇÕES PARA UMA AÇÃO DIRECIONADA EM PROL DE UM ENSINO SUPERIOR (MAIS) INCLUSIVO E ACESSÍVEL

O desenvolvimento de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID e, por conseguinte, a inclusão e aprendizagem de pessoas com DID neste nível de ensino implica superar a *indiferença coletiva*, conforme aludido por O'Brien e Bonati (2019), e agilizar processos e procedimentos em prol da operacionalização de um ES acessível a esta população. Segundo as mesmas autoras para ocorrer a inclusão no ES de pessoas com DID, a *indiferença coletiva* precisa de ser substituída pela ação coletiva, i.e., será necessária uma ação direcionada envolvendo vários elementos fundamentais como políticas, financiamento, infraestrutura universitária, pedagogia, apolíticas institucionais.

Das principais conclusões já apresentadas, emergem implicações significativas, i.e., passos essenciais para promover o acesso académico a esta população e incentivar IES a desenvolver os apoios necessários para que a inclusão desta população no ES seja viável num futuro (quicá próximo, assim se almeja...).

Este estudo produziu inferências emergentes das narrativas das pessoas inquiridas que revelaram a importância de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID o que implica uma ação direcionada para o incentivo à sua criação em IES portuguesas e, por conseguinte, “abrirem as portas” para facilitar o acesso académico, associado a um sistema de apoios, às pessoas com DID.

Portanto, este estudo produziu inferências emergentes de narrativas de pessoas com DID, suas famílias, e elementos da comunidade académica - corpo docente, não docente e discente –, que revelaram ser desejável, desejada e possível a inclusão de pessoas com DID no ES, bem como efeitos positivos resultantes na maioria das pessoas inquiridas. Estas evidências sugerem a importância e a necessidade do desenvolvimento de programas universitários inclusivos e acessíveis a pessoas com DID nas IES portuguesas e, portanto, a sua expansão noutras IES. Esta expansão pode ser efetuada a partir da configuração da estrutura do plano proposta, a para das linhas de orientação disponibilizadas por meio do Q_Inclua.

A criação e a implementação destes programas requerem a colaboração de um grupo diversificado de intervenientes tais como pessoas com DID e suas famílias e representantes da IES (corpo docente e não docente, elementos dos serviços de apoio e de outros serviços), de escolas do Ensino Secundário; de ONG, de entidades empregadoras, entre outros.

As Unidades Orgânicas da área da Educação das IES poderão ser um ponto de partida, como aconteceu numa universidade islandesa (Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016).

Uma vez que a IES se tornou pioneira, em Portugal, da implementação de um programa inclusivo e acessível a pessoas com DID, parece relevante que um dos próximos passos possa ser o desenvolvimento de sinergias nesta área através da criação de uma rede de Instituições de Ensino Superior nacional (e quiçá internacional) visando vários propósitos como (i) o desenvolvimento, a expansão e a melhoria de programas universitários acessíveis a pessoas com DID; (ii) a promoção e o apoio para um ES inclusivo para esta população; (iii) a realização de investigações (iv) a obtenção de financiamento, para a educação no ES destes estudantes, por parte do Governo, entre outros .

Esta rede, entre variados membros das IES, deverá envolver elementos do órgão de governo institucional.

A par da criação de uma rede de IES, sugere-se a criação de uma plataforma portuguesa, no âmbito da educação no ES de pessoas com DID. Com o presente estudo, percebeu-se a importância e a utilidade que têm os instrumentos da *Think College*, onde se situa uma base de recursos muito úteis para investigadores, como também para pessoas com DID e suas famílias, agentes educativos e outras pessoas interessadas por esta área. Neste âmbito, releva-se a pertinência de explorar futuramente a possibilidade da criação de uma plataforma portuguesa no âmbito da educação no ES de pessoas com DID. Esta base poderia facilitar a divulgação de programas universitários em funcionamento, a sua

expansão noutras IES portuguesas, o esclarecimento de informações, a conexão entre pessoas com interesse nesta área, a divulgação de investigações, a partilha de recursos, entre outros.

O direito de cada estudante a uma educação que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades e que proporcione a sua participação tem vindo a ganhar destaque como prioridade política em Portugal (Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação, 2018), a fim de possibilitar aos estudantes, até à escolaridade obrigatória, a aquisição de um nível de educação que seja facilitadora da sua inclusão social. Porém a educação não termina no Ensino Secundário, que atualmente, é considerado a escolaridade obrigatória.

Julga-se que possa haver, ainda, um desconhecimento (total ou parcial) da existência deste tipo de programas (como o PP) em universidades internacionais e dos seus respetivos efeitos, pelos representantes nacionais responsáveis pela formulação de políticas na área da educação no ES e do seu acesso aos estudantes com DID, visto que ainda não surgiram linhas de ação para esta população.

No passado, os estudantes com DID foram excluídos do acesso ao ES e a literatura - principalmente, a portuguesa - é muito escassa. Porventura, se uma melhor compreensão emergir sobre estes programas e os respetivos benefícios (quicá se este estudo poderá contribuir para esta compreensão e elevação de expectativas perante esta população), em que, através da sua divulgação, por meio da rede e da plataforma sugeridas, poderá contribuir para a promoção da educação, neste nível de ensino, para estudantes com DID, através do seu financiamento.

Na linha da promoção do direito à educação para todos os estudantes (Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação, 2018), importa refletir na necessidade de proporcionar a transição dos estudantes com DID do Ensino Secundário para o ES e nos recursos que este processo exige.

Quanto mais experiência os estudantes com DID tiverem, durante o seu percurso escolar, nestes níveis de ensino, em ambientes de aulas com estudantes sem DID, mais provável será, porventura, adquirirem uma melhor preparação para a participação na vida universitária.

Julga-se que, enquanto os estudantes ainda estiverem na escola do Ensino Secundário, poderá formar-se uma equipa multidisciplinar (e.g., profissionais do Ensino Secundário e Ensino Superior, de ONG) para trabalhar diligentemente a fim de preparar esses

estudantes para o acesso acadêmico e o sucesso no ES, pois já começam a surgir programas acessíveis a estes estudantes em Portugal. Portanto, esta opção precisa de ser divulgada aos destinatários, às suas famílias e aos agentes educativos. Provavelmente, será necessário formações e/ou disponibilização de informações para garantir que os professores dos Ensinos Básico e Secundário estejam familiarizados com (potenciais) opções de programas educativos no ES, acessíveis a estudantes com DID, após a conclusão da escolaridade obrigatória, da mesma forma que têm conhecimento das opções de acesso e frequência ao ES para os estudantes sem DID.

Daí importar a elevação das expetativas tanto destes elementos como das famílias de variadas formas como pela sensibilização por meio da disseminação das vozes de pessoas com experiências de inclusão no ES (e.g., ex-estudantes universitários com DID e famílias; corpo docente, não docente e discente). A título exemplificativo, a mãe de uma das participantes no Programa Piloto afirmou sobre o processo de participação da sua filha na vida universitária: “i.e. que é a verdadeira inclusão” (M_EP1). Esta (e outras) voz(es) precisam de ser partilhadas em variados ambientes, bem como a partilha de exemplos bem-sucedidos que podem ajudar a elevar as expetativas das famílias e dos agentes educativos. O trabalho de High e Robinson (2021) é uma prova do exemplo de uma pessoa com Síndrome de Down com um curso de licenciatura e um artigo escrito sobre a sua experiência universitária. Este tipo de recurso pode ser um exemplo a mostrar às famílias, a fim de elevar as suas expetativas face às capacidades dos seus filhos. Pois, as oportunidades dos estudantes com DID também parecem ser enquadradas pelas perceções que as pessoas têm sobre eles e a sua capacidade de aprender. Estas expectativas têm o poder de ampliar ou de restringir o acesso a experiências coerente e autênticas de aprendizagem.

No que concerne à transição para o emprego de pessoas com DID, importa a coordenação entre a IES, as entidades empregadoras, as agências de recrutamento, as ONG, as famílias, no sentido de facilitar a obtenção de emprego, bem como um sistema de suportes desenvolvido para este efeito para ajudar na manutenção do respetivo emprego.

FUTURAS INVESTIGAÇÕES: RECOMENDAÇÕES

O Programa Piloto (não é uma resposta ou um exemplo ideal ou perfeito de educação no ES) é a demonstração de um percurso educativo, no ES, que pode trazer à luz questões no campo da Educação de pessoas com deficiência. Talvez mais importante seja a tentativa de, através do Programa, mostrar a possibilidade que o ambiente da IES

proporciona para a otimização do potencial das pessoas com DID, a quem ainda continua a ser negada o acesso à oferta educativa do ES.

Uma das questões orientadoras incluídas no guião de entrevista ao corpo docente do presente estudo, foi:

“Considera que é desejável a inclusão destas pessoas na universidade? É possível?”.

Após o percurso trilhado no âmbito do processo reflexivo do Programa Piloto emergem outras questões consideradas, também, cruciais tais como:

Como apoiar um estudante com DID a ter sucesso no ES, ao lado dos seus colegas sem DID?

Como criar um ambiente de aprendizagem onde qualquer estudante pode expressar de várias formas a compreensão dos conteúdos?

O estudo Inclua incita a futuras investigações sobre vários tópicos associados à inclusão e aprendizagem no ES de pessoas com DID, bem como ao desenvolvimento de programas universitários inclusivos e acessíveis a esta população. A título de exemplo, as evidências sobre a participação na componente de Investigação sugerem um potencial por explorar quanto à participação de pessoas com DID na área da investigação. Por conseguinte, investigações futuras podem procurar convidar/recrutar pessoas com DID para desempenharem o papel de co-investigadoras, com a disponibilização prévia de uma formação na área da investigação para o desenvolvimento de competências investigativas e transversais.

O desenvolvimento de um programa piloto, noutra IES, com o plano de estudos (Quadro 76) proposto no presente estudo poderá ser alvo de uma futura investigação. Constatou-se que numa IES islandesa foi implementado, primeiramente, um programa experimental, entre 2007 e 2013, em que este foi analisado e avaliado por meio de investigações realizadas durante esse período (Björnsdóttir 2017; Stefánsdóttir & Björnsdóttir, 2016). Nesta linha de ideias, Kelley e Westling (2019) sugerem se iniciar com um programa piloto para analisar o seu funcionamento.

Ainda no contexto do ES português, importa investigar sobre as conceções de inclusão e participação, noções estas essenciais face a um Ensino Superior (mais) inclusivo e acessível, mas, por vezes, alvo de interpretações muito distintas e preconcebidas, bem como as atitudes da comunidade académica em relação à educação de pessoas com DID no ES, pois estas foram um dos desafios evidenciados.

Há outros tópicos, mais gerais, que emergem como futuras investigações, devido aos desafios e efeitos evidenciados neste estudo como: (i) conhecer e compreender as “raízes” culturais de preconceitos e de estereótipos que afetam a cidadania de pessoas com deficiência e, por conseguinte, tem levado à exclusão de pessoas com DID quanto ao acesso e à frequência do ES, compondo um *corpus cultural* para o efeito; (e.g., com base na literatura no campo da religião); (ii) a Qualidade de Vida de pessoas com DID e a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, em que os efeitos evidenciados no presente estudo e os resultados do estudo de Simões e Santos (2016) podem constituir um porto de partida. Segundo as autoras, a discrepância no nível de escolaridade entre as pessoas com e sem DID (os participantes) é significativa, sugerindo que se deveria dar mais atenção, a outras dimensões da Qualidade de Vida, além do domínio de desenvolvimento pessoal. no percurso escolar de estudantes com DID. Ora, como a Educação no ES também implica as outras dimensões, logo importaria realizar investigações interrelacionando a Qualidade de Vida, a Educação no Ensino Secundário e no Ensino Superior.

Julga-se que a implementação de um programa inclusivo e acessível a pessoas com DID abrirá “portas” de oportunidades para a exploração de vários tópicos de investigação associados à inclusão no ES de pessoas com DID, tais como; formação do corpo docente, formação dos estudantes mentores, metodologias e práticas, avaliação dos estudantes, mentoria, tutoria, transição do ensino secundário para o ES, transição do ES para o emprego, DUA, avaliação do programa, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do Programa Piloto foi resultado de “a união faz a força” (FU2), i.e., da colaboração e do esforço de várias pessoas da comunidade académica envolvidas no presente estudo, que, com os seus distintos papéis possibilitaram e contribuíram para a participação de pessoas com DID numa IES portuguesa.

As intervenientes no PP - a EP1 e a EP2 - foram, quiçá, as pioneiras a participar numa UC, ao lado de estudantes sem DID, numa IES em Portugal. Apesar de as Estudantes-Participantes iniciarem o semestre letivo com *os nervos à flor da pele*, gradualmente foram evoluindo e, por fim, notou-se que já eram elas que acalmavam as colegas da UC nos momentos das apresentações dos trabalhos. Percebeu-se, também, que a EP1 e a EP2 foram aumentando as suas interações e, por conseguinte, elevou-se o seu sentido de pertença. Ao longo do estudo, através do seu comprometimento e envolvimento com este processo, as Estudantes-Participantes revelaram evidências de participação na vida

universitária e mostraram que foram capazes de participar em atividades curriculares, ao lado de estudantes universitários. Pelos efeitos percebidos, a participação das Estudantes-Participantes contribuiu para a mudança da visão face às capacidades de pessoas com DID de vários elementos da comunidade académica e realçou que a IES pode ser um espaço propício ao desenvolvimento das suas competências.

Os principais pontos positivos emergentes que sugerem ser facilitadores do processo de participação das Estudantes-Participantes na vida universitária, no âmbito do PP, consistiram no sistema de apoios desenvolvido – a tutoria, a tutoria coadjuvada e a mentoria – para a participação nas atividades curriculares e extracurriculares, a par do apoio da família; as metodologias pedagógicas; e a motivação das próprias. As estudantes mentoras foram um recurso com muita relevância no apoio ao processo de participação das Estudantes-Participantes nas Unidades Curriculares.

O recurso ao PCP constituiu uma das práticas recorrentes, não só no início, como também ao longo do processo de implementação do Programa Piloto (e.g., seleção de atividades extracurriculares pelos Estudantes-Participantes).

Os dados gerados sobre a participação da EP1 e da EP2 no Programa Piloto foram fundamentais para o redesenho da sua versão, bem como os dados gerados em relação à participação dos Estudantes-Participantes em módulos específicos projetados. Pois, estes indicaram que o facto de os participantes estarem no mesmo local que os estudantes universitários não significa que vá ocorrer a inclusão e a participação destas pessoas, pois fica a carecer, principalmente a interação, a colaboração, a criação de relações com estudantes sem DID; de forma natural, como é possível ocorrer no contexto das aulas das Unidades Curriculares da oferta existente na IES.

Quanto aos desafios constatados, importa salientar a necessidade de uma mudança nas atitudes do corpo docente para permitir que os estudantes tenham acesso a Unidades Curriculares e, concretamente, acesso aos conteúdos das aulas, bem como oportunidades de conexões naturais entre pares num ambiente que é propício ao desenvolvimento de variadas competências.

Portanto, os dados gerados fundamentam a proposta de um programa composto por uma componente curricular (da oferta existente na Instituição do Ensino Superior) e uma componente extracurricular, ambas associadas a um sistema de apoios, através de um percurso flexível e alinhado com os objetivos individuais dos seus destinatários.

Com base nas evidências resultantes do estudo Inclua, o Q_Inclua compõe-se de linhas de orientação, que se destinam a guiar processos de desenho, criação e implementação de programas educativos no ES, inclusivos e acessíveis a pessoas com DID, em alinhamento com os seus objetivos individuais e o sistema da IES, provendo informações acerca dos procedimentos necessários.

A proposta de criação apresentada neste estudo contempla um **programa universitário** que encontra-se enquadrado como **Programa Integrado** (McEathron et al., 2015), **no modelo de inclusão plena** (Hart et al., 2006; Neubert et al., 2001).

“Uma resposta ou um caminho? Paul Howard” (Pearpoint et al., 2009, p. 8).. Com o presente estudo, talvez pensássemos ir à procura de *uma resposta*, porém, reconhecemos que *um caminho* é onde se situa o Inclua, no sentido de explorar um percurso rumo a uma sociedade mais justa. Porventura, estudos como este podem vir a ser um contributo para fomentar a Educação no ES de pessoas com DID, em que as suas evidências mostram variados efeitos positivos para esta população, bem como para o corpo docente e discente e, ainda, para a própria IES, atribuindo-lhe um maior valor social.

Com um contínuo esforço e um otimismo implacável, concorda-se com Causton-Theoharis et al. (2009), em que uma nova visão do ES tende a emergir, onde todas as pessoas (mesmo aquelas que foram tradicionalmente impedidas de percorrer os “corredores” da universidade) têm o direito de pertencer, aprender e de ter sucesso neste nível de ensino.

Reconhecendo-se como um potencial contributo para fomentar a Educação no ES de pessoas com DID, esta investigação fundamenta a necessidade de se investir de forma intencional, sistemática e contextualizada no acesso académico e apoio desta população neste nível de ensino.

Segundo Uditsky e Hughson (2012) o desafio é criar oportunidades; ora, resta saber se as IES portuguesas (criarão ou) eliminarão as ameaças à participação de estudantes com DID no ES.

Espera-se que o Programa Piloto seja uma experiência inspiradora, que ajude a abrir novas possibilidades educativas no ES, com apoio, acessíveis a pessoas com DID, pois “estes indivíduos também têm de ser felizes na sociedade em que vivem” (D_LF).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.1787/9789264087040-en>
- Alarcão, I. (2009). Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. *Indagatio Didactica*, 1(1), 8–31.
- Alqazlan, S., Alallawi, B., & Totsika, V. (2019). Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic review of stakeholders' experiences. *Educational Research Review*, 28, 100295. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100295>
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *Definition of Intellectual Disability*. <https://aidd.org/intellectual-disability/definition>
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology and Society*, 11(4), 29–40.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 159–168. <https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Baker, J. N., Lowrey, K. A., & Wennerlind, K. R. (2018). Building an Inclusive Post-Secondary Education Program for Young Adults with Intellectual Developmental Disability. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 37(2), 13–33. <https://doi.org/10.14434/pders.v37i2.25738>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Barbas, M. P., Lopes, N., José, M., & Matos, P. (2019). Curso Literacia Digital para o Mercado de Trabalho. *Atas Do Congresso Internacional Educação Inclusiva: Olhares Pelo Caminho*, 196–203. <http://hdl.handle.net/10400.15/3060>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bennett, S., Gallagher, T., Shuttleworth, M., Somma, M., & White, R. (2017). Teen dreams: Voices of students with intellectual disabilities. *Journal on Developmental Disabilities*, 23(1), 64–75.
- Beschen, B. E. (2018). Inclusive Post-Secondary Education in Canada and the United States By Eden Beschen Social Connectedness Fellow 2018 Samuel Centre for Social Connectedness. In *Samuel Centre for Social Connectedness*.
- Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>
- Blumberg, R., Carroll, S., & Petroff, J. G. (2008). Career and community studies: An inclusive liberal arts programme for youth with Intellectual Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 621–637. <https://doi.org/10.1080/13603110802377672>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brewer, R., & Movahedazarhouli, S. (2019). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184>
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Bruce, C. (2012). Inclusive post-secondary education for diverse learners: Supporting transition. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(7), 710.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Butler, L. N., Sheppard-Jones, K., Whaley, B., Harrison, B., & Osness, M. (2016). Does participation in higher education make a difference in life outcomes for students with intellectual disability? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(3), 295–298. <https://doi.org/10.3233/JVR-160804>
- Cabezas, D., & Flórez, J. (2015). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual. Experiencias y resultados*.
- Cabral, A. R. (2016). *Olá! Eu sou o João - O Tesouro do João*. ISPA - Instituto Universitário / Pais em Rede.

- Cardell, B. (2015). Reframing health promotion for people with intellectual disabilities. *Global Qualitative Nursing Research*, 2015, 1–10. <https://doi.org/10.1177/2333393615580305>
- Carroll, S. Z., Blumberg, E. R., & Petroff, J. G. (2008). The Promise of Liberal Learning: Creating a Challenging Postsecondary Curriculum for Youth with Intellectual Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 40(9). <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6878/6228>
- Carter, E. W., Gustafson, J. R., Mackay, M. M., Martin, K. P., Parsley, M. V., Graves, J., Day, T. L., McCabe, L. E., Lazarz, H., McMillan, E. D., Schiro-Geist, C., Williams, M., Beeson, T., & Cayton, J. (2019). Motivations and Expectations of Peer Mentors Within Inclusive Higher Education Programs for Students With Intellectual Disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(3), 168–178. <https://doi.org/10.1177/2165143418779989>
- Causton-Theoharis, J., Ashby, C., & DeClouette, N. (2009). Relentless Optimism: Inclusive Postsecondary Opportunities for Students with Significant Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22, 88–105. <http://search.proquest.com/docview/61811185?accountid=12507>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2 PLEASE
- Comissão Setorial para a Educação e Formação. (2014). Análise SWOT do Ensino Superior Português: oportunidades, desafios e estratégias de qualidade. In *Imprensa da Universidade de Coimbra*. <https://doi.org/DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0830-3>
- Constituição da República Portuguesa, 1 (1976). <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/337/202105131952/diplomaExpandido>
- Costa, A., & Amado, J. (2017). *Análise De Conteúdo: 7 passos com o webQDA*. Ludomedia.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de Conteúdo Suportada por Software*. Ludomedia.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*:

teoria e prática. Edições Almedina.

Cresswell, J. W. (2009). *Research Design* (3ª Edition). Sage Publications.

Declaração Universal dos Direitos, (1948). <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Decreto-Lei n.º 11/2020 de 2 de abril da Presidência do Conselho de Ministros, Pub. L. No. Diário da República: 1.ª série, N.º 66 (2020). <https://dre.pt/application/conteudo/131016733>

Decreto-Lei n.º 296-A/98 de 25 de Setembro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República n.º 222/1998, 1º Suplemento, Série I-A (1998). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/296-a/1998/09/25/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação, Diário da República, 1.ª série - N.º 129 2918 (2018). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Decreto-Lei n.º 65/2018, Pub. L. No. Diário da República n.º 157/2018, Série I de 2018-08-16, 4147 (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/65/2018/08/16/p/dre/pt/html>

Eisenman, L. T., Farley-Ripple, E., Culnane, M., & Freedman, B. (2012). Rethinking Social Network Assessment for Students with Intellectual Disabilities (ID) in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 367–384. <http://eric.ed.gov/?q=social+network+analysis+education&id=EJ1026910>

Embregts, P. J. C. M., Taminiau, E. F., Heerkens, L., Schippers, A. P., & van Hove, G. (2018). Collaboration in Inclusive Research: Competencies Considered Important for People With and Without Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 193–201. <https://doi.org/10.1111/jppi.12248>

Evmenova, A. S., Graff, H. J., Genaro Motti, V., Giwa-Lawal, K., & Zheng, H. (2019). Designing a Wearable Technology Intervention to Support Young Adults With Intellectual and Developmental Disabilities in Inclusive Postsecondary Academic Environments. *Journal of Special Education Technology*, 34(2), 92–105. <https://doi.org/10.1177/0162643418795833>

Falvey, M. A., Forest, M., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. (2011). *Toda a minha vida é um círculo*. ASSOL.

Francis, G. L., Gordon, S., Kliethermes, A. J., Register, A., Baldini, D., & Grant, A. (2018). Developing and Implementing a Postsecondary Education Program for Young Adults with Intellectual and Developmental Disabilities: Processes and Procedure. *Teacher*

Educators' Journal, 11, 134–156.
<http://login.proxy.library.vanderbilt.edu/login?url=https://search.proquest.com/docview/2034281238?accountid=14816>

- Gasset, D. I. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El programa promotor. *Bordon*, 64(1), 109–126.
- Gasset, D. I., & Herrero, P. R. (2016). Inclusion of people with intellectual disabilities in university. Results of the promotor program (UAM-PRODIS, Spain). *Siglo Cero*, 47(4), 27–43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Geukes, C., Bröder, J., & Latteck, Ä. D. (2019). Health literacy and people with intellectual disabilities: What we know, what we do not know, and what we need: A theoretical discourse. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030463>
- Greenholtz, J., Mosoff, J., & Hurtado, T. (2013). STEP Forward: Inclusive Post-secondary Education for Young Adults with Intellectual Disabilities. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Griffin, M., Wendel, K., Day, T., & McMillan, E. (2016). Developing Peer Supports for College Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(3), 263–269.
- Grigal, M., & Hart, D. (2010). What's the point? A reflection about the purpose and outcomes of college for students with intellectual disabilities. *Think College Insight Brief*, 2.
- Grigal, M., Hart, D., Papay, C., Smith, F., Domin, D., & Lazo, R. (2019). *Year Four Annual Report of the TPSID Model Demonstration Projects (2018–2019)*.
- Grigal, M., Hart, D., Smith, F. A., Domin, D., Sulewski, J., & Weir, C. (2015). *Think College National Coordinating Center: Annual report on the transition and postsecondary programs for students with intellectual disabilities (2013–2014)*.
- Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012a). A Survey of Postsecondary Education Programs for Students With Intellectual Disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223–233. <https://doi.org/10.1111/jppi.12012>
- Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012b). Framing the future: A standards-based conceptual framework for research and practice in inclusive higher education. *Think College*

Insight Brief, 11.

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012c). *Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education.*

Grigal, M., Hart, D., & Lewis, S. (2012d). A prelude to progress: The evolution of postsecondary education for students with intellectual disabilities. In *Think College Insight Brief* (Issue 12). University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion. thinkcollege.net

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2019). *Think College Standards For Inclusive Higher Education.*

Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020). *Modelo de Padrões de Acreditação para Programas do Ensino Superior para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais Versão portuguesa.* Universidade de Massachusetts Boston, Instituto para a Inclusão Comunitária.

Hafner, D., Moffatt, C., & Kisa, N. (2011). Cutting-edge: Integrating students with intellectual and developmental disabilities into a 4-year liberal arts college. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(1), 18–30. <https://doi.org/10.1177/0885728811401018>

Hamill, L. B. (2003). Going to College: The Experiences of a Young Woman with Down Syndrome. *Mental Retardation, 41*(5), 340-353+392. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2003\)41<340:gtcteo>2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2003)41<340:gtcteo>2.0.co;2)

Hancock, N., Bundy, A., Waghorn, G., & Pioneer Clubhouse, S. (2008). *Demystifying Research: Training Modules designed to empower mental health consumers to engage more fully in research (Trainee version).* The University of Sydney. <http://hdl.handle.net/2123/9318>

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Sociology The Journal Of The British Sociological Association, 58*78(758901730), 37–41. <https://doi.org/10.1080/1472586022013734>

Harrison, A. J., Bisson, J. B., & Laws, C. B. (2019). Impact of an Inclusive Postsecondary Education Program on Implicit and Explicit Attitudes Toward Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 57*(4), 323–336. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.4.323>

Harrison, Ashley J., Bisson, J. B., & Laws, C. B. (2019). Impact of an Inclusive Postsecondary Education Program on Implicit and Explicit Attitudes Toward

- Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(4), 323–336. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.4.323>
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006). Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. *Education*, 45.
- Hart, D., Grigal, M., & Weir, C. (2010). Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134–150. <https://doi.org/10.1177/1088357610373759>
- Hendrickson, J. M., Carson, R., Woods-Groves, S., Mendenhall, J., & Scheidecker, B. (2013). UI REACH: A postsecondary program serving students with autism and intellectual disabilities. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 169–194. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0039>
- Hendrickson, J. M., Therrien, W. J., Weeden, D. D., Pascarella, E., & Hosp, J. L. (2015). Engagement among students with intellectual disabilities and first year students: A comparison. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 52(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/19496591.2015.1041872>
- High, R., & Robinson, S. (2021). Graduating University as a Woman with Down Syndrome: Reflecting on My Education. *Social Sciences*, 10(11), 444. <https://doi.org/10.3390/socsci10110444>
- Hines, B. R., Meyer, A., & Donehower, C. (2016). Using a Change Model Approach to Guide Development of an Inclusive College Experience for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Think College Insight Brief*, 28.
- Horner-Johnson, W., & Bailey, D. (2013). Assessing Understanding and Obtaining Consent from Adults with Intellectual Disabilities for a Health Promotion Study. *J Policy Pract Intellect Disabil.*, 10(3), 1–10. <https://doi.org/doi:10.1111/jppi.12048>.
- Hughson, A., & Uditsky, B. (2019). 30 years of Inclusive Post-secondary Education. Scope, Challenges and Outcomes. In P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life* (pp. 51–68). Brill Sense.
- Hughson, Moodie, S., & Uditsky, B. (2005). *The Story of Inclusive Post-Secondary Education in Alberta*.
- Jones, M. M., Boyle, M., May, C. P., Prohn, S., Updike, J., & Wheeler, C. (2015). Building Inclusive Campus Communities: A Framework for Inclusion. *Think College Insight*

Brief, 26.

- Jones, M. M., & Goble, Z. (2012). Creating Effective Mentoring Partnerships for Students With Intellectual Disabilities on Campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 270–278. <https://doi.org/10.1111/jppi.12010>
- Judge, S., & Gasset, D. I. (2015). Inclusion in the Workforce for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study of a Spanish Postsecondary Education Program. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 121–127.
- Kelley, K. R., & Buchanan, S. K. (2017). College to career ready: Innovative practices that lead to integrated employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46(3), 327–332. <https://doi.org/10.3233/JVR-170869>
- Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2013). A focus on natural supports in postsecondary education for students with intellectual disabilities at Western Carolina University. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38(1), 67–76. <https://doi.org/10.3233/JVR-120621>
- Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2019). *Teaching, Including and Supporting College students with Intellectual Disabilities*. Routledge.
- Kelly, A. E. (2010). When is Design Research Appropriate? In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 73–88). SLO, Netherlands institute for curriculum development.
- Kleinert, H. L., Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., & Harrison, E. M. (2012). Students with Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! *Teaching Exceptional Children*, 44(5), 26–35. <https://doi.org/10.1177/004005991204400503>
- Kopcha, T. J., Schmidt, M. M., & McKenney, S. (2015). Special issue on educational design research (EDR) in post-secondary learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5), i–ix. <https://doi.org/10.14742/ajet.2903>
- Kubiak, J. (2015). How students with intellectual disabilities experience learning in one Irish university. *Irish Educational Studies*, 34(2), 125–143. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1025532>
- Kubiak, J. (2017a). Using ‘voice’ to understand what college students with intellectual disabilities say about the teaching and learning process. *International Journal of Higher Education*, 32(1), 41–48. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p169>
- Kubiak, J., Aston, D., Devitt, M., & Ringwood, B. (2021). University students with intellectual

- disabilities: Empowerment through voice. *Education Sciences*, 11(10).
<https://doi.org/10.3390/edUCci11100571>
- Lehtonen, D., Jyrkiäinen, A., & Joutsenlahti, J. (2019). A systematic review of educational design research in Finnish doctoral dissertations on mathematics, science, and technology education. In *Lumat* (Vol. 7, Issue 3, pp. 140–165).
<https://doi.org/10.31129/LUMAT.7.3.399>
- Leuchovius, B. D., & Roy, S. (2016). How We Made It Happen: Interviews with Parent Leaders about their Kids Going to College. *Think College Insight Brief*, 30, 1–6.
- Lewis, C. (2017). Creating Inclusive Campus Communities: The Vital Role of Peer Mentorship in Inclusive Higher Education. *Metropolitan Universities*, 28(3).
<https://doi.org/10.18060/21540>
- Lifshitz, H., Verkuilen, J., Shnitzer-Meirovich, S., & Altman, C. (2018). Crystallized and fluid intelligence of university students with intellectual disability who are fully integrated versus those who studied in adapted enrichment courses. *PLoS ONE*, 13(4), 1–23.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193351>
- Lynch, K. B., & Getzel, E. E. (2013). Assessing Impact of Inclusive Postsecondary Education Using the Think College Standards. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 26(4), 385–393.
<https://acces.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=95314763&lang=fr&site=ehost-live>
- Machado, M. M., Santos, P., & Espe-Sherwindt, M. (2019). Inclusão de Jovens Adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Superior: contributos da literatura no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 141–166. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5296>
- Machado, M. M.; Santos, P. C.; Espe-Sherwindt, M. (2020). Inclusion of people with intellectual and developmental disabilities in higher education: literature contributions in the european context. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 143-165. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9688>
- Martin, R. C., Gasset, D. I., & Gálvez, I. E. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación En Educación*, 11(1), 41–57.
- McEathron, M. A., Beuhring, T., Maynard, A., & Mavis, A. (2015). Understanding the diversity: A taxonomy for postsecondary education programs and services for

- students with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 303–320. http://www.ahead.org/publications/jped/vol_26
- Mckenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4th editio, pp. 131–140). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97–100. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>
- McMahon, W. W. (2018). Social Benefits of Higher Education. In: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_121-1
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (2^a Edition). Jossey-Bass.
- Migliore, A., Butterworth, J., & Hart, D. (2009). Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disabilities. *Think College! Fast Facts*, 1, 1. [https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/214_pse and employ outcomes fast facts.pdf](https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/214_pse_and_employ_outcomes_fast_facts.pdf)
- Mock, M., & Love, K. (2012). One State’s Initiative to Increase Access to Higher Education for People With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 289–297. <https://doi.org/10.1111/jppi.12006>
- Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. In *PLoS ONE* (Vol. 14, Issue 5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249>
- Mosoff, J., Greenholtz, J., & Hurtado, T. (2009). *Assessment of Inclusive Post-Secondary Education for Young Adults with Developmental Disabilities* (Issue November).
- National Coordinating Center. (2020). *Draft Think College Standards for Inclusive Higher Education* (Thinkcollege.Net). University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion. <https://thinkcollege.net/resource/program-evaluation/introducing-the-think-college-standards-continuous-improvement-tool>
- Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Post-secondary educational

- practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3–4), 155–168.
- Nieveen, N. (2007). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 89–102). SLO, Netherlands institute for curriculum development.
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525–540. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278–288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Nind, M., & Vinha, H. (2012). Doing research inclusively, doing research well? Report of the study: Quality and capacity in inclusive research with people with learning disabilities. *Southampton University*, 74.
- O'Brien, P., Mcconkey, R., & García-Iriarte, E. (2014). Co-researching with people who have intellectual disabilities: Insights from a national survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 65–75. <https://doi.org/10.1111/jar.12074>
- O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 285–292. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00584.x>
- O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., & O'Brien, P. (2012). Lecturer Responses to the Inclusion of Students With Intellectual Disabilities Auditing Undergraduate Classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247–256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12009>
- O'Rourke, J. (2011). Inclusion at University: Can we do more than open the door? *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 19. <https://doi.org/10.36251/josi.31>
- O'Brien, P., & Bonati, M. (2019). From Institutionalisation to Inclusion. In P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (pp. 3–19). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004394551>
- Paiewonsky, M., DeGrandpre-Abodeeb, T., & Cerasa, K. (2017). Using apps and technology to support inclusive dual enrollment. In *Think College Grab and Go*

- Practices* (Issue 3). Institute for Community Inclusion, UMass Boston.
- Papay, C., & Griffin, M. (2013). Developing inclusive college opportunities for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 110–116. <https://doi.org/10.2511/027494813807714546>
- Papay, C., Trivedi, K., Smith, F. A., & Grigal, M. (2017). One Year After Exit: A First Look at Outcomes of Students who Completed TPSIDs. In *Think College, Fast Facts* (Issue 17). https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/FF17_R.pdf
- Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (2009). *PATH - Um caminho para futuros alternativos r com esperança. Manual para o planeamento de futuros positivos e possíveis*. ASSOL.
- Pinto, A. L. (2014). *Tradução e adaptação cultural de escalas*. Universidade de Aveiro.
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: an Introduction. In Plomp, T. & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 9–36). SLO Netherlands institute for curriculum development.
- Plotner, A. J., & May, C. (2019). A comparison of the college experience for students with and without disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 57–77. <https://doi.org/10.1177/1744629517719346>
- Plotner, A., & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: Facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 58–69. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.58>
- Queiró, J. F. (2017). *O Ensino Superior em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos (Ensaio da Fundação).
- Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., & Raghavendra, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 102–117. <https://doi.org/10.1177/1744629518769421>
- Roberts-Dahm, L. D. (2017). *Inclusive Higher Education and Employment: A Secondary Analysis of Program Components* [University of South Florida]. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/7012>
- Rogan, P., Updike, J., Chesterfield, G., & Savage, S. (2014). The SITE program at IUPUI: A post-secondary program for individuals with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(2), 109–116. <https://doi.org/10.3233/JVR-140673>

- Rosenberg, C. R. (2016). *Inclusive Higher Education Pilot Program Executive Summary*.
- Ross, J., Marcell, J., Williams, P., & Carlson, D. (2013). Postsecondary Education Employment and Independent Living Outcomes of Persons with Autism and Intellectual Disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 337–351.
- Ryan, J. B., Randall, K. N., Walters, E., & Morash-Macneil, V. (2019). Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(1), 61–72. <https://doi.org/10.3233/JVR-180988>
- Ryan, S. M., Yuan, S. J., Karambelas, A. M., Lampugnale, L. E., Parrott, B. J., Sagar, C. E., & Terry, T. V. (2015). “We Are Researchers”: Students With and Without Intellectual Disabilities Research the University Experience in a Participatory Action Research Course. *We Are Researchers: Students with and without Intellectual Disabilities Research the University Experience in a Participatory Action Research Course.*, 16(2), 70–82.
- Salmon, N., García Iriarte, E., & Burns, E. Q. (2017). Research Active Programme: A pilot inclusive research curriculum in higher education. *International Journal of Research and Method in Education*, 40(2), 181–200. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1099154>
- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! falar de deficiência mental é um erro: Deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). por quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 3–16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382012000100002>
- Sheppard-Jones, K., Moseley, E., Kleinert, H., Collett, J., & Rumrill, P. (2021). *The Inclusive Higher Education Imperative: Promoting Long-Term Postsecondary Success for Students with Intellectual Disabilities in the COVID-19 Era*. 87(1), 48–54.
- Simões, C. (2016). *O direito à autodeterminação das pessoas com deficiência*. APPC - FDUP.
- Simões, C., & Santos, S. (2016). Comparing the quality of life of adults with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(4), 378–388. <https://doi.org/10.1111/jir.12256>
- Souza, F. N. D., Souza, D. N., & Costa, A. P. (2016). Importância do Questionamento no

Processo de Investigação Qualitativa. In *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Ludomedia.

- Stefánsdóttir, G. V., & Björnsdóttir, K. (2016). 'I am a college student' postsecondary education for students with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(4), 328–342. <https://doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>
- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149–164. <https://doi.org/10.1080/13611260601086311>
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- The National Coordinating Center Accreditation Workgroup. (2020). *Model Accreditation Program Standards for Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability*. University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
- The Think College National Coordinating Center Accreditation. (2021). *Report on Model Accreditation Standards for Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability: Progress on the Path to Education, Employment, and Community Living*.
- Think College. (2011). *Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education*. University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
- Thoma, C. A. (2013). Postsecondary Education for Students with Intellectual Disability (ID): Complex Layers. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 285–302. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026895.pdf>
- Thoma, C. A., Lakin, K. C., Carlson, D., Domzal, C., Austin, K., & Boyd, K. (2011). Participation in postsecondary education for students with intellectual disabilities: A review of the literature 2001-2010. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(3), 175–191.
- Tuffrey-Wijne, I., Lam, C. K. K., Marsden, D., Conway, B., Harris, C., Jeffrey, D., Jordan, L., Keagan-Bull, R., McDermott, M., Newton, D., & Stapelberg, D. (2020). Developing a training course to teach research skills to people with learning disabilities: "It gives us a voice. We CAN be researchers!" *British Journal of Learning Disabilities*, February, 1–14. <https://doi.org/10.1111/bld.12331>

- Tyupa, S. (2011). *A Theoretical Framework for Back-Translation as a Quality Assessment Tool*. 7, 35–46.
- Uditsky, B., & Hughson, A. (2008). *Inclusive post-secondary education for adults with developmental disabilities: A promising path to an inclusive life*. Alberta Association for Community Living.
- Uditsky, B., & Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education-An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 298–302. <https://doi.org/10.1111/jppi.12005>
- United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, (2006). <https://doi.org/10.5771/9783845266190-471>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introduction to educational design research. In *Educational Design Research*. Routledge. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Vieira, D. A. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no Ensino Superior: Vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo* (Press Foru). https://www.academia.edu/download/62152598/L2018_Vieira20200220-56686-1ncnvmc.pdf
- Weinkauff, T. (2002). College and University? You' ve got to be kidding: Inclusive post-secondary education for adults with intellectual disabilities. *Crossing Boundaries – an Interdisciplinary Journal*, 1(2), 28–37.
- Weir, C., Grigal, M., Hart, D., & Boyle, M. (2013). *Profiles and Promising Practices in Higher Education for Students with Intellectual Disability*. http://www.thinkcollege.net/administrator/components/com_resdb/files/site_visit_monograph_final_web.pdf
- WHO. (2011). *World report on disability* (Vol. 105, Issue 5). <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2011.00320.x>
- Wintle, J. (2012). A multiple perspective case study of a young adult with intellectual disabilities participating in a pre-service teacher education class. *Exceptionality Education International*, 22(1), 37–54.
- Wintle, J. (2015). Preparing students with intellectual disabilities to audit inclusive university

courses. *British Journal of Special Education*, 42(2). <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12068>.

Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

N.º do Apêndice	Descrição
Apêndice 1	Exemplar da estrutura do documento, com informações gerais sobre os horários das UC e/ou dos MD, disponibilizado aos Estudantes-Participantes no início da sua participação
Apêndice 2	Exemplar de documento com atividades dinamizadas no âmbito do PP
Apêndice 3	Exemplar do documento informativo enviado às famílias quanto à foto-elicitação
Apêndice 4	Exemplar da estrutura do Diário da Investigadora
Apêndice 5	Cronograma da Tutoria
Apêndice 6	Exemplar do guião de entrevista a pessoas com DID (Fase I)
Apêndice 7	Exemplar do guião de entrevista a famílias de pessoas com DID (Fase I)
Apêndice 8	Exemplar do guião de entrevista aos participantes (Fase II, início do semestre)
Apêndice 9	Exemplar do guião de entrevista às famílias dos participantes (Fase II, início do semestre)
Apêndice 10	Exemplar do guião de entrevista ao corpo docente (Fase II, final do semestre)
Apêndice 11	Exemplar do guião de entrevista aos estudantes universitários (Fase II, final do semestre)
Apêndice 12	Exemplar do guião de entrevista a elementos do corpo não docente (Fase II, final do semestre)
Apêndice 13	Exemplar do guião de entrevista às famílias dos participantes (Fase II, final do semestre)
Apêndice 14	Exemplar do guião de entrevista aos participantes (Fase II, final do semestre, entrevista em grupo)
Apêndice 15	Exemplar do guião de entrevista às participantes do PP (Fase II, período de extensão)
Apêndice 16	Exemplar do guião de entrevista às co-investigadoras (Fase II, período de extensão)
Apêndice 17	Exemplar do modelo do protocolo de validação de entrevista
Apêndice 18	Exemplar do guião de entrevista coconstruído pelas co-investigadoras
Apêndice 19 A, B, C, D	Exemplares de produtos gerados do <i>webQDA</i> : A - Códigos gerados em 10/02/2020; B – Códigos gerados em 30/06/2020; C - Mapa Suportes / Apoios; D – Mapa Participação em Unidades Curriculares
Apêndice 20	Grelhas integradas das categorias, subcategorias e indicadores
Apêndice 21	Exemplar do modelo do documento do processo de credibilidade (<i>Member Check</i>)
Apêndice 22	PATH (figura do poster com o registo gráfico) de uma Estudante-Participante
Apêndice 23	Exemplar de um modelo de cartaz de sensibilização afixado na IES

Apêndice 24
A, B, C, D, E

Descrição de planos gerais (A, B, C) e específicos (D, E) orientados para o desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID

Apêndice 25
A, B

Exemplares do modelo de um termo de consentimento dirigido a pessoas com DID (A) e estudantes universitários (B)

As gravações de áudio recolhidas, as suas transcrições, os registos do Diário da Investigadora e os documentos com o processamento dos textos dos comentários dos participantes no âmbito da foto-elicitación encontram-se armazenados junto da equipa de investigação, podendo ser consultados sob pedido.

APÊNDICE 1

Exemplar da estrutura do documento, com informações gerais sobre os horários das UC e/ou dos MD, disponibilizado aos Estudantes-Participantes no início da sua participação

Nome da IES

INFORMAÇÕES

2018/2019

Figura - IES

HORÁRIO

Dia da semana	
Unidade Curricular / Módulo	
Horário	
Sala	
Professores	Nomes dos Professores
	Figura – Foto do professor
Duração	

Dia da semana	
Unidade Curricular / Módulo	
Horário	
Sala	
Professores	Nomes dos Professores
	Figura – Foto do professor
Duração	

Observações

TUTORIA

Tutora: nome da tutora

Figura: Foto da Tutora

Nome da IES | Local-base - Nome da Unidade Orgânica

Contactos

Telefone:

Telemóvel:

Email:

CALENDÁRIO ESCOLAR

2º semestre

Início do 2º período letivo: 11 de fevereiro de 2019

Férias da Páscoa: 15 a 22 de abril de 2019

Fim do período letivo: 7 de junho de 2019

Observações

Nas férias da Páscoa não haverá aulas.

Apêndice 2

Exemplar de documento com atividades dinamizadas no âmbito do pp

(Des)Envolvendo



Semana

29 de abril a 3 de maio de 2019

29 de abril, 14h 30m

Promoção de Aprendizagem de Inglês

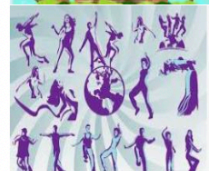
30 de abril, 14h 30m

Pesquisa e localização de informação



30 de abril, 17 h

Culturas Orientais



2 de maio, 14h 30m

**Workshop de Língua Chinesa
Workshop de Artes Marciais**

3 de maio, 10 h

Danças do Mundo

Envolvendo e Desenvolvendo para uma vida feliz.

Marisa Maia
mamm@ua.pt



APÊNDICE 3

Exemplar do documento informativo enviado às famílias quanto à foto-elicitação

"Um dia na universidade"

Excelentíssima Família:

Informamos que vai ser desenvolvida uma atividade intitulada "**Um dia na universidade**", entre o dia 15 de maio e o dia 16 de maio de 2019. Os detalhes sobre esta atividade encontram-se na página seguinte. A sua colaboração é sempre muito preciosa.

Além desta atividade, os / as participantes foram convidados(as) a participar em duas sessões, a primeira sessão, no dia 15 de maio, quarta-feira, pelas 15 horas, para abordar regras básicas da fotografia e a segunda sessão no dia 23 de maio, quinta-feira, pelas 10 horas, para a discussão de opiniões, ideias e sentimentos sobre a sua participação em atividades na universidade, a partir do conjunto de fotografias.

Tabela 1 - Calendarização das sessões

Sessão	Data	Horário
1ª sessão	15 de maio	15 horas
2ª sessão	23 de maio	10 horas

Os / as participantes vão receber uma máquina fotográfica descartável, para levar para casa com eles / elas, com o propósito de tirarem fotografias ao longo de um dia da sua vida, ou seja, desde o momento em que saem da universidade, na tarde de quarta-feira, no dia 15 de maio de 2019, até ao momento em que deixam a universidade, no dia seguinte, no dia 16 de maio de 2019.

14 de maio de 2019

A equipa de investigação:
Marisa Maia, Paula Santos; Marilyn Espe-Sherwindt.

"Um dia na universidade"

Atividade

"Um dia na universidade"

Material

1 máquina fotográfica descartável

Objetivos

- (I) Compreender a perspetiva dos participantes sobre como é viver um dia na universidade;
- (II) Promover a apresentação de sugestões e de propostas de alterações relativamente às atividades desenvolvidas possibilitando oportunidades da partilha de ideias, sentimentos e opiniões.

Fotografia

A fotografia representa uma fonte inigualável de informação sobre nós próprios. Através dela, podemos exprimir os nossos sentimentos, os nossos ideais, as nossas preocupações, conseguimos dizer muito mais até, possivelmente, do que aquilo que as palavras conseguem.

APÊNDICE 4

Exemplar da estrutura do Diário da Investigadora

DIÁRIO DA INVESTIGADORA

1. RELATÓRIO MENSAL DE COORDENAÇÃO E TUTORIA

Mês e ano	
Semanas	
Código do instrumento	DI T MA

1.1. DESCRIÇÃO DA SEMANA I -

DATA	DESTINATÁRIOS	UC / LOCAL	C / T	TÓPICOS / SUMÁRIO / DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
<u>OUTROS DESCRITORES E/OU REFLEXÕES</u>				

1.2. DESCRIÇÃO DA SEMANA II -

DATA	DESTINATÁRIOS	UC / LOCAL	C / T	TÓPICOS / SUMÁRIO / DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
<u>OUTROS DESCRITORES E/OU REFLEXÕES</u>				

1.3. DESCRIÇÃO DA SEMANA III -

DATA	DESTINATÁRIOS	UC / LOCAL	C / T	TÓPICOS / SUMÁRIO / DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
<u>OUTROS DESCRITORES E/OU REFLEXÕES</u>				

1.4. DESCRIÇÃO DA SEMANA IV -

DATA	DESTINATÁRIOS	UC / LOCAL	C / T	TÓPICOS / SUMÁRIO / DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
<u>OUTROS DESCRITORES E/OU REFLEXÕES</u>				

APÊNDICE 5

Cronograma da Tutoria

CRONOGRAMA DA TUTORIA

1. ANO LETIVO 2018/2019, 2º SEMESTRE

Nº SEMANA	SEMANA	MÊS E ANO DO RELATÓRIO
1	18/02/2019 a 22/02/2019	fev2019
2	25/02/2019 a 1/03/2019	
3	4/03/2019 a 8/03/2019	mar2019
4	11/03/2019 a 15/03/2019	
5	18/03/2019 a 22/03/2019	
6	25/03/2019 a 29/03/2019	abr2019
7	1/04/2019 a 5/04/2019	
8	8/04/2019 a 12/04/2019	
9	23/04/2019 a 26/04/2019	mai2019
10	29/04/2019 a 3/05/2019	
11	6/05/2019 a 10/05/2019	
12	13/05/2019 a 17/05/2019	
13	20/05/2019 a 24/05/2019	
14	27/05/2019 a 31/05/2019	jun2019
15	3/06/2019 a 7/06/2019	
16	10/06/2019 a 14/06/2019	jul2019
17	24/06/2019 a 28/06/2019	
18	8/07/2019 a 12/07/2019	

2. ANO LETIVO 2019/2020, 1º SEMESTRE

Nº SEMANA	SEMANA	MÊS E ANO DO RELATÓRIO
19	23/09/2019 a 27/09/2019	set2019
20	30/09/2019 a 4/10/2019	out2019
21	7/10/2019 a 11/10/2019	
22	14/10/2019 a 18/10/2019	
23	21/10/2019 a 25/10/2019	nov2019
24	28/10/2019 a 1/11/2019	
25	4/11/2019 a 8/11/2019	
26	11/11/2019 a 15/11/2019	
27	18/11/2019 a 22/11/2019	
28	25/11/2019 a 29/11/2019	dez2019
29	2/12/2019 a 6/12/2019	
30	9/12/2019 a 13/12/2019	
31	16/12/2019 a 20/12/2019	

3. ANO LETIVO 2019/2020, 2º SEMESTRE

Nº SEMANA	SEMANA	MÊS E ANO DO RELATÓRIO
32	10/02/2020 a 14/02/2020	fev2020
33	17/02/2020 a 21/02/2020	
34	24/02/2020 a 28/02/2020	mar2020
35	2/03/2020 a 6/03/2020	
36	9/03/2020 a 13/03/2020	

APÊNDICE 6

Exemplar do guião de entrevista a pessoas com DID (Fase I)

GUIÃO DE ENTREVISTA

PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS (DID)

FASE I

TEMA: Desenvolvimento de pessoas com DID

FINALIDADE:

Elencar contributos para a equação de um plano de um programa contingente com os interesses e os objetivos de pessoas com DID, a desenvolver em contexto universitário.

OBJETIVOS:

1. Conhecer perspetivas de pessoas com DID em relação à Educação
 - 1.1. Identificar áreas de Interesse, necessidades e expectativas de pessoas com DID, na área da Educação;
2. Conhecer expectativas de pessoas com DID, em relação à Educação no Ensino Superior.
 - 2.1. Identificar expectativas de pessoas com DID em relação à sua inclusão, formação e empregabilidade.
 - 2.2. Identificar aspetos motivacionais para uma potencial formação e inclusão de pessoas com DID em contexto universitário.
 - 2.3. Identificar fatores facilitadores e barreiras que podem interferir / influenciar na inclusão e formação em contexto universitário de pessoas com DID.
 - 2.4. Identificar características a privilegiar para um programa no contexto do ES.

I. INTRODUÇÃO

TÓPICOS

Justificação da entrevista e importância da participação das pessoas	Apresentação da entrevistadora. Informação, em suas linhas gerais, do trabalho de investigação. Solicitação da colaboração do jovem e relevo da importância da sua participação. Solicitação da autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o seu anonimato.
---	--

II. CARATERIZAÇÃO DE PESSOAS COM DID

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Caracterização pessoal	Gostaria de começar por te conhecer. Podes te apresentar? Queres falar sobre ti? O que é importante para ti? O que gostas? O que não gostas?
Relações	Quem são as pessoas importantes na sua vida? O que é que as pessoas gostam e admiram em ti?
Interesses / atividades / participação	Quais são os lugares onde gostas de ir e de estar? O que gostas de fazer? Em que é que participas (igreja, coro, clube desportivo, ...)? És membro de alguma associação? Tens alguma experiência de trabalho?
Historial académico	Estudaste até ao 12º ano na escola? Estudaste na escola até que idade? O que gostaste mais de fazer na escola? O que gostaste menos? Quais são as tuas disciplinas preferidas? Quais são as disciplinas que menos gostaste? Já fizeste alguma formação depois de terminares a escola?

III. DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DID

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Competências desenvolvidas	O que sabes fazer? Quais são os teus talentos e capacidades?
Aprendizagens	O que gostarias de aprender a fazer? O que precisas de aprender?
Preocupações e prioridades	Quais são os teus problemas? O que é importante para ti?
Tipos de suporte	Quem são as pessoas que te ajudam? Tens ajuda da tua família? Costumas pedir ou ter ajuda de pessoas que não são da tua família? Precisas de algum tipo de ajuda? Qual? Precisas de ajuda para deslocação, alimentação, ocupação,....?

IV. EXPECTATIVAS DOS PESSOAS COM DID QUANTO AO SEU FUTURO

TÓPICOS**QUESTÕES ORIENTADORAS**

Expectativas futuras: inclusão, formação, empregabilidade e autonomia	Quais são os teus sonhos? Qual é o futuro que imaginas para ti? O que queres experimentar? O que queres para a tua vida? O que desejas fazer no futuro? Gostarias de estudar mais? O quê? Que trabalho queres fazer?
Aspetos motivacionais para uma potencial formação e inclusão em contexto universitário	Gostarias de ir estudar para a universidade? Porquê?
Fatores facilitadores / barreiras que podem interferir / influenciar na inclusão e formação em contexto universitário e empregabilidade	O que gostarias de fazer na universidade? O que gostarias de aprender? Como gostavas mais de aprender? Como gostarias de ter aulas na universidade? <small>(I) algumas aulas com estudantes com necessidades especiais e algumas aulas com estudantes sem deficiência (modelo misto / híbrido); (II) aulas com estudantes com necessidades especiais (modelo segregado); (III) aulas com estudantes sem necessidades especiais (modelo de apoio individual).</small> Como te imaginas a trabalhar? Quais são os teus medos?

CONCLUSÃO

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Informações adicionais	Queres dizer mais alguma coisa? Agradecimento pela colaboração.

APÊNDICE 7

Exemplar do guião de entrevista a famílias de pessoas com DID (Fase I)

GUIÃO DE ENTREVISTA

FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELLECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS (DID)

FASE I

TEMA: Desenvolvimento de pessoas com DID

FINALIDADE:

Elencar contributos para a equação de um plano de um programa contingente com os interesses e os objetivos de pessoas com DID, a desenvolver em contexto universitário.

OBJETIVOS:

1. Conhecer perspetivas de pessoas com DID em relação à Educação
 - 1.1. Identificar áreas de Interesse, necessidades e expetativas de pessoas com DID, na área da Educação;
2. Conhecer expectativas de pessoas com DID, em relação à Educação no Ensino Superior.
 - 2.1. Identificar expectativas de pessoas com DID em relação à sua inclusão, formação e empregabilidade.
 - 2.2. Identificar aspetos motivacionais para uma potencial formação e inclusão de pessoas com DID em contexto universitário.
 - 2.3. Identificar fatores facilitadores e barreiras que podem interferir / influenciar na inclusão e formação em contexto universitário de pessoas com DID.
 - 2.4. Identificar características a privilegiar para um programa no contexto do ES.

I. INTRODUÇÃO

TÓPICOS

Justificação da entrevista e importância da participação da família	Apresentação da entrevistadora. Informação, em suas linhas gerais, do trabalho de investigação. Solicitação da colaboração da família e relevo da importância da sua participação. Solicitação da autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o seu anonimato.
--	--

II. DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DID

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Competências pessoais, sociais e profissionais de jovens com DID	Quais são os talentos, qualidades e capacidades do seu filho? O que o seu filho sabe fazer? Quais as competências que o seu filho já desenvolveu?
Aprendizagem de pessoas com DID	O que gostaria que o seu filho aprendesse? Quais as competências que gostaria que o seu filho desenvolvesse?
Preocupações e prioridades atuais e futuras	Quais são os maiores problemas do seu filho atualmente? O que a/o preocupa atualmente em relação ao seu filho? Quais são as suas preocupações principais em relação ao futuro do seu filho? Quais são as suas prioridades para o seu filho?
Tipo de suporte necessário no presente e num tempo futuro: apoio material, social, emocional, ...	O seu filho precisa de ajuda para deslocação, alimentação, ocupação...? O seu filho recebe apoio de instituições e/ou de profissionais? Que tipo de apoio recebe? Quais são as necessidades atuais do seu filho? O seu filho consegue levar uma vida independente? De que tipo de suporte (apoio material, social, emocional) virá a necessitar o seu filho para levar uma vida independente? Acha que no futuro o seu filho vai precisar de apoios? Quais?

III. EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS QUANTO AO FUTURO DAS PESSOAS COM DID

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Expectativas futuras em relação aos jovens com DID: Inclusão e formação em contexto universitário, empregabilidade, autonomia, ...	O que espera quanto ao futuro do seu filho? Que expectativas tem para a vida adulta do seu filho? O que quer para a vida do seu filho? Que trabalho gostaria para o seu filho? Que expectativas tem em relação à inclusão do seu filho no mundo do emprego?
Fatores facilitadores e barreiras que podem interferir na inclusão, formação e empregabilidade de jovens com DID	Gostaria que o seu filho, após terminar a escolaridade obrigatória, continuasse a sua formação? Porquê? O que pode facilitar esse processo? O que pode dificultá-lo?
Importância de uma potencial formação e inclusão do jovem com DID em contexto universitário	Que problemas e / ou dificuldades em relação ao seu filho perspetiva no futuro? Será fácil o seu filho conseguir e manter um emprego? Porquê?

<p>Modelos de programas de formação para jovens com DID: misto / híbrido; modelo segregado; modelo de apoio individual</p> <p>Práticas para a inclusão e formação de jovens com DID em contexto universitário</p> <p>Envolvimento parental na aprendizagem ao longo da vida / transição de jovens com DID</p>	<p>Acha que, se a universidade tivesse algum curso para jovens com DID, iria promover o desenvolvimento e formação do seu filho? Seria importante na vida do seu filho? De que forma? O que acha que o seu filho poderia ganhar com essa experiência? O que deveriam as universidades proporcionar aos jovens com DID?</p> <p>Qual o modelo de programa de formação mais apropriado para jovens com DID? <u>Modelo misto / híbrido</u>: os estudantes participam em atividades sociais e / ou aulas com os estudantes sem deficiências e também participam em aulas com outros estudantes com deficiência (competências de "empregabilidade"). <u>Modelo segregado</u>: os estudantes participam apenas em aulas com outros estudantes com deficiência (competências de "empregabilidade"). Os estudantes podem ter a oportunidade de participar em atividades sociais. <u>Modelo de apoio individual</u>: os estudantes recebem serviços individualizados (por exemplo tutor) nos cursos universitários.</p> <p>Quais são as medidas que é necessário implementar na universidade para facilitar a participação de jovens com DID? Que boas práticas podem ajudar os jovens com DID na universidade?</p> <p>Gostaria de se envolver na aprendizagem ao longo da vida do seu filho? Como? Gostaria de se envolver na transição para a vida pós-escolar do seu filho? Como?</p>
--	---

IV.

CONCLUSÃO

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
<p>Informações adicionais</p>	<p>Quer partilhar mais alguma informação? Agradecimento pela colaboração.</p>

APÊNDICE 8

Exemplar do guião de entrevista aos participantes (Fase II, início do semestre)

GUIÃO DE ENTREVISTA

FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DE DESENVOLVIMENTO (DID)

TEMA: Educação no ES de pessoas com DID

FINALIDADE:

Compreender de que forma a inclusão e aprendizagem de pessoas com DID pode ser efetuada em contexto universitário.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Elencar características de jovens com DID.
2. Conhecer expectativas de famílias quanto à participação de jovens com DID na investigação, bem como ao seu futuro.
3. Conhecer perspetivas de famílias sobre os processos e procedimentos relativos à participação dos jovens na investigação sobre a sua inclusão e aprendizagem em contexto universitário.

I. INTRODUÇÃO

Justificação da entrevista e importância da participação da família	Apresentação da entrevistadora. Informação, em suas linhas gerais, do trabalho de investigação. Solicitação da colaboração da família e relevo da importância da sua participação. Solicitação da autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o seu anonimato.
--	--

II. CARACTERIZAÇÃO GERAL, ANTECEDENTES ESCOLARES, PERCURSO PROFISSIONAL E SITUAÇÃO ATUAL DE JOVENS COM DID

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Interesses e pontos fortes	Quais são os interesses de o seu filho / a sua filha? Quais são os pontos fortes de o seu filho / a sua filha?
Autonomia e apoios	O seu filho / a sua filha é autónomo(a) em atividades do dia a dia? (ajuda para deslocação, alimentação, higiene, ...) Quais são as necessidades atuais de apoio de o seu filho / a sua filha?
Antecedentes escolares relevantes	Qual foi o percurso escolar de o seu filho / a sua filha? O seu filho / filha participou em que disciplinas na turma regular? Como foi envolvimento da família com a escola?
Percurso profissional	Quais foram as experiências de trabalho que o seu filho/ a sua filha teve até ao momento atual?
Situação atual	Qual é a situação atual de o seu filho / a sua filha? (ocupação)
Saúde e medicação	O seu filho / a sua filha tem algum problema de saúde? O seu filho / a sua filha toma alguma medicação? Com que frequência e independentemente?

III. EXPECTATIVAS QUANTO À INVESTIGAÇÃO E AO FUTURO DE JOVENS COM DID

TÓPICO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Expectativas quanto: (i) à investigação; (ii) ao futuro (formação, vida na comunidade, vida profissional, vida independente,...)	Quais são as expectativas que tem em relação ao seu filho / à sua filha participar nesta investigação? Até que ponto acha que o seu filho / a sua filha pode ou vai se tornar independente no futuro? (emprego, situação financeira, social)

IV. PROCESSOS E PROCEDIMENTOS RELATIVOS À PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NA INVESTIGAÇÃO

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Apoio familiar na investigação	Apoia a participação de ao seu filho/ à sua filha na investigação?
Áreas disciplinares de interesse do(a) jovem	O que o seu filho / a sua filha gostaria de aprender na universidade?
Expectativas	Quais os / as conselhos / sugestões que daria aos profissionais da educação (professores, tutores, ...) para ajudá-los a trabalhar bem com jovens com DID?
Processo de ensino	De que forma o seu filho / a sua filha aprende mais facilmente?
Processo de aprendizagem	Tem alguma preocupação relativamente à inclusão de o seu filho / filha em contexto universitário?
Resultados esperados	Como pensa que vai ser a participação de o seu filho / a sua no estudo?
Preocupações Inclusão em contexto universitário	Tens alguma preocupação em relação à participação de o seu filho / a sua filha no estudo? Em relação à Universidade (espaços)? Em relação às Unidades Curriculares (UC) Específicas? E às UC da oferta regular?

V. CONCLUSÃO

TÓPICO	QUESTÃO ORIENTADORA
Informações adicionais	Quer partilhar mais alguma informação? Agradecimento pela colaboração.

A equipa de investigação:
Marisa Maia, Paula Santos, Marilyn Espe-Sherwindt

Data: ___/___/_____

APÊNDICE 9

Exemplar do guião de entrevista às famílias dos participantes (Fase II, início do semestre)

GUIÃO DE ENTREVISTA

PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DE DESENVOLVIMENTO (DID)

FASE II – INÍCIO DO SEMESTRE

TEMA: Educação no ES de pessoas com DID

FINALIDADE:

Compreender de que forma a inclusão e aprendizagem de pessoas com DID pode ser efetuada em contexto universitário.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Elencar interesses e objetivos de pessoas com DID.
2. Conhecer expectativas quanto à participação no estudo.

I. INTRODUÇÃO

Justificação da entrevista e importância da participação da família	Apresentação da entrevistadora. Informação, em suas linhas gerais, do trabalho de investigação. Solicitação da colaboração da família e relevo da importância da sua participação. Solicitação da autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o seu anonimato.
--	--

II. CARACTERIZAÇÃO E EXPECTATIVAS QUANTO À PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Interesses gerais	O que gostas mais de fazer à semana e ao fim de semana?
Gestão de comportamentos	O que fazes quando estás chateado(a) com alguma coisa? Podes dar um exemplo sobre o que te perturba e o que fazes?
Motivação Áreas disciplinares de interesse Interesses e o contexto universitário	Por que queres estudar na Universidade? O que queres aprender na Universidade? Q que gostarias de fazer na Universidade?
Expectativas e o contexto universitário Resultados esperados	Como pensas que vai ser participar nas aulas? O que esperas da participação no estudo?
Preocupações Inclusão no contexto universitário	Tens alguma preocupação em relação à tua participação no estudo? Em relação à Universidade (espaços)? Em relação às Unidades Curriculares (UC) da oferta regular? E a outras atividades na universidade?

III. CONCLUSÃO

TÓPICO	QUESTÃO ORIENTADORA
Informações adicionais	Queres partilhar mais alguma informação? Agradecimento pela colaboração.

A equipa de investigação:
Marisa Maia, Paula Santos, Marilyn Espe-Sherwindt

Data: ___/___/___

APÊNDICE 10

Exemplar do guião de entrevista ao corpo docente (Fase II, final do semestre)

PROJETO INCLUA

GUIÃO DE ENTREVISTA

AOS DOCENTES

TEMA: Processo de participação de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) no contexto de Ensino Superior

FINALIDADES:

Compreender como o processo de participação de pessoas com DID pode ser efetuado em contexto universitário e quais as transformações que é necessário operar no sistema de ES¹ para desenvolver este processo.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Descrever, reflexivamente, o processo, os suportes, desafios e benefícios da participação de pessoas com DID em Unidades Curriculares (UC) da oferta educativa regular universitária;
2. Gerar indicadores para a conceção e implementação de um programa inclusivo para o Ensino Superior, acessível a pessoas com DID.

I. INTRODUÇÃO

Justificação da entrevista e da importância da participação dos entrevistados	Solicitação de colaboração e relevância da importância da participação dos entrevistados.
Obtenção de consentimento informado	Solicitação de autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e de permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o anonimato.

II. CARACTERIZAÇÃO GERAL

TÓPICO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Apresentação (idade, nacionalidade/etnia, conceito de residência,...)	Gostaria de começar por pedir que vos apresentássemos, partilhando dados como idade, nacionalidade, residência, e outros que consideremos relevantes.

¹ Nos níveis micro, meso, exo e macrosistémico.

1

PROJETO INCLUA

III. PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DID EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Preocupações / receios iniciais	Antes da apresentação deste programa piloto, já conheci a existência de programas no ESU para pessoas com DID? Quais foram as preocupações que se lhes colocaram quando questionei se as pessoas com DID poderiam participar nas aulas por que éreis responsáveis no âmbito de um programa piloto?
Participação na UC	Como foi a participação das pessoas com DID nas vossas aulas, em contexto de turma? E em contexto de grupo? Como foi a aceitação, o sentido de pertença das participantes do programa piloto na turma, em geral, e no grupo de trabalho, em particular? Houve interação entre a turma e as participantes? Houve evolução ao longo do semestre? A dinâmica da sala de aula foi alterada? O processo de ensino que haveis desenvolvido foi alterado com a participação das pessoas? O que gostariéis que outros futuros professores de pessoas com DID soubessem sobre ter um jovem com DID a participar nas suas aulas?
Benefícios	Quais foram os benefícios desta participação para as pessoas com DID? E para a comunidade académica? Na vossa opinião, qual o efeito que teve nos estudantes a participação de pessoas com DID nas aulas? E para vós?
Desafios	Na vossa opinião, quais foram os maiores desafios que se colocaram na participação das pessoas com DID? Houve barreiras ou fragilidades na participação destas pessoas? Quais?
Suportes	O apoio da mentora/tutora foi útil? De que forma? De que outras formas a tutora poderia ter fornecido suporte para incrementar a participação das pessoas no contexto das aulas e das outras atividades que fazem parte da vida de um estudante da IES?
Componentes de um	Tendes ainda alguma sugestão a dar para melhorar a resposta da IES a

2

PROJETO INCLUA

programa (melhorias, conselhos, ...)	personas com DID? Considerais que é desejável a inclusão destas pessoas na universidade? É possível? Quais as transformações que é necessário operar na universidade para promover a inclusão de pessoas com DID?
---	---

IV. CONCLUSÃO

TÓPICO	QUESTÃO ORIENTADORA
Informações adicionais	O que gostariéis de dizer ainda sobre as participantes do programa? Gostariéis de partilhar mais alguma informação ou reflexão? Agradecimento pela colaboração.

A equipa de investigação:
Marisa Maia, Paula Santos, Marilyn Espe-Sherwindt

Data: ___/___/___

3

APÊNDICE 11

Exemplar do guião de entrevista aos estudantes universitários (Fase II, final do semestre)

PROJETO INCLUA

PROJETO INCLUA

GUIÃO DE ENTREVISTA
AOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA

TEMA: Processo de participação de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no contexto de Ensino Superior

FINALIDADES:
Compreender como o processo de participação de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais pode ser efetuado em contexto universitário e quais as transformações que são necessárias operar para este processo.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Descrever, reflexivamente, os efeitos, desafios e benefícios da participação de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais numa Unidade Curricular de um curso de licenciatura.
2. Gerar indicadores para a conceção e implementação de um programa de educação e formação para o Ensino Superior, para oferecer a pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, oportunidades de desenvolver competências relevantes para a sua empregabilidade e para uma vida independente.

I. INTRODUÇÃO

Justificação da entrevista e da importância da participação do estudante	Solicitação da colaboração do estudante e relevo da importância da sua participação.
Obtenção de consentimento informado	Solicitação de autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o seu anonimato.

II. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE

TÓPICO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Apresentação (idade, nacionalidade/etnia; concelho de residência)	Gostaria de começar por te conhecer melhor. Podes apresentar-te?
Experiência	Tens alguma experiência / vivência com pessoas com deficiência?

PROJETO INCLUA

III. PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Preocupações / pensamentos iniciais	Antes da apresentação deste projeto, já conhecias a existência de programas universitários para pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais? Quais foram os teus pensamentos quando apresentei o projeto sobre a participação de pessoas com dificuldades intelectuais na UC?
Participação	Como foi o sentido de pertença dos Participantes? Como foi o envolvimento dos Participantes? O que sentiste com a participação deles na UC? Como foram as interações dos Participantes com a turma? Na tua opinião, como foi o sentido de pertença, a participação e o progresso dos Participantes?
Desafios	Quais foram os desafios da participação dos Participantes na UC? Na tua opinião, quais foram os maiores desafios que se colocaram na participação dos Participantes na UC? Houve barreiras ou fragilidades?
Benefícios	Quais foram os benefícios desta participação? Consideras que a oportunidade de partilhares a frequência da UC com os Participantes poderá ter algum impacto no teu futuro como educador(a) / professor(a)?
Suportes	Consideras que os Participantes necessitavam de um apoio mais específico?
Componentes de um programa no ES (melhorias, conselhos,...)	O que se deve melhorar? Que conselho darias aos professores? E aos Participantes?
Mudanças / transformações	Achas que é desejável a inclusão destas pessoas na universidade? É possível? Quais as transformações necessárias operar na universidade, de modo a concretizar a inclusão de pessoas com DID no contexto universitário?

IV. CONCLUSÃO

TÓPICO	QUESTÃO ORIENTADORA
Informações adicionais	O que gostarias de falar mais sobre os Participantes? Queres partilhar mais alguma informação? Agradecimento pela colaboração.

A equipa de investigação:
Marisa Maia, Paula Santos, Marilyn Espe-Sherwindt

APÊNDICE 12

Exemplar do guião de entrevista a elementos do corpo não docente (Fase II, final do semestre)

PROJETO INCLUA

GUIÃO DE ENTREVISTA
A FUNCIONÁRIOS

TEMA: Inclusão de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) no Ensino Superior

FINALIDADES:
Compreender como a inclusão de pessoas com DID pode ser efetuada em contexto universitário e quais as transformações que é necessário operar no sistema do ES¹ para desenvolver este processo.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Descrever, reflexivamente, os efeitos, desafios e benefícios da participação de pessoas com DID na vida universitária.
2. Gerar indicadores para o design e implementação de um programa de educação para o Ensino Superior, para oferecer a pessoas com DID.

I. INTRODUÇÃO

Justificação da entrevista e da importância da participação dos entrevistados	Solicitação de colaboração e relevar da importância da participação dos entrevistados.
Obtenção de consentimento informado	Solicitação de autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e de permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o anonimato.

II. CARACTERIZAÇÃO GERAL

TÓPICO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Apresentação (idade, nacionalidade/etnia, concelho de residência,...)	Gostaria de começar por pedir que se apresente, partilhando dados como idade, nacionalidade, residência, e outros que considere relevantes.

¹ Nos níveis micro, meso, exo e macrosistémico.

PROJETO INCLUA

III. PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DID EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO

QUESTÕES ORIENTADORAS	TÓPICOS
Como foi ter pessoas com DID a participar na vida da universidade? Na sua opinião, qual o efeito que teve nos estudantes universitários a presença de pessoas com DID na universidade? E para si? Quais foram os benefícios da presença destas pessoas? Na sua opinião, quais foram os maiores desafios que se colocaram a estas pessoas?	Efeitos da presença de pessoas com DID na UA • Efeitos • Benefícios • Desafios
Como quer que seja a inclusão destas pessoas na universidade? Quais as transformações que é necessário operar na universidade para promover a inclusão de pessoas com DID? Tem alguma sugestão para melhorar as respostas da universidade para incluir pessoas com DID?	Inclusão em contexto universitário

VI. CONCLUSÃO

QUESTÃO ORIENTADORA	TÓPICO
O que gostaria de dizer ainda sobre as pessoas com DID e a sua participação na vida da universidade? Gostaria de partilhar mais alguma informação ou reflexão? Agradecimento pela colaboração.	Informações adicionais

A equipa de investigação:
Marta Maria Paula Santos, Mariana Espirito-Santo

Data: ____/____/____

Apêndice 13

Exemplar do guião de entrevista às famílias dos participantes (Fase II, final do semestre)

PROJETO INCLUA

GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS FAMÍLIAS DOS PARTICIPANTES	
TEMA: Inclusão de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no Ensino Superior Universitário	
FINALIDADES: Compreender como a inclusão de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais pode ser efetuada em contexto universitário e quais as transformações que é necessário operar para desenvolver este processo.	
OBJETIVOS GERAIS:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrever, reflexivamente, os efeitos, desafios e benefícios da participação de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais na vida universitária. 2. Gerar indicadores para o design e implementação de um programa de educação no Ensino Superior, para oferecer a pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, oportunidades de desenvolvimento de competências. 	
I. INTRODUÇÃO	
Justificação da entrevista e da importância da participação	Solicitação de colaboração e relevo da importância da participação do entrevistado.
Obtenção de consentimento informado	Solicitação de autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o anonimato.

II. CARACTERIZAÇÃO GERAL

TÓPICO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Apresentação (grau de parentesco, idade, nacionalidade/etnia, concelho de residência)	Gostaria de começar por lhe pedir que se apresentasse, partilhando dados como idade, parentesco com a pessoa, nacionalidade, residência, e outros dados que considere relevantes.

1

PROJETO INCLUA

III. PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	
TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Conhecimento de programas no Ensino Superior (ES)	Antes da apresentação deste projeto, já conhecia a existência de programas no ES para pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais? Quais foram os seus pensamentos quando o projeto foi apresentado?
Pertença, Participação e Progresso	O que sentiu com a participação do seu filho / sua filha no projeto?
Interações	Quais foram os desafios da participação do seu filho / da sua filha no projeto?
Desafios	Quais foram os benefícios desta participação?
Benefícios (pessoais, profissionais, mútuos)	Na sua opinião, quais foram os maiores desafios que se colocaram na participação do seu filho / da sua filha no projeto?
Efeitos	Houve barreiras ou fragilidades? O que poderá melhorar?
Barreiras e fragilidades	Acha que é desejável a inclusão destas pessoas na universidade? É possível?
Apoio tutorial	Quais as transformações necessárias operar na universidade, de modo a concretizar a inclusão de pessoas com DID no contexto universitário?
Contexto universitário	O que considera que o seu filho / a sua filha está a ganhar com esta experiência?
Mudanças	Viu mudanças no seu filho / na sua filha? Que tipo de mudanças? Essas mudanças melhoraram a vida do seu filho / da sua filha?
Expectativas	As expectativas que tinha em relação ao seu filho / à sua filha alteraram-se? Em que medida? desenvolvimento
	Envolvimento da família
	O que gostaria de ver acontecer no futuro em relação à formação do seu filho / da sua filha?
	Tem alguma sugestão a dar para melhorar a resposta da UA a pessoas com DID?
	O que gostaria de dizer mais sobre o seu filho / a sua filha?

IV. CONCLUSÃO

TÓPICO	QUESTÃO ORIENTADORA
Informações adicionais	Quer partilhar mais alguma informação? Agradecimento pela colaboração.

A equipa de investigação:
Marisa Maia, Paula Santos, Marilyn Espe-Sherwindt

2

APÊNDICE 14

Exemplar do guião de entrevista aos participantes (Fase II, final do semestre, entrevista em grupo)

PROJETO INCLUA

GUIÃO DE ENTREVISTA EM GRUPO

AOS PARTICIPANTES

TEMA: Inclusão de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no Ensino Superior

FINALIDADES:
Compreender como a inclusão de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais pode ser efetuada em contexto universitário e quais as transformações que é necessário operar para desenvolver este processo.

OBJETIVOS GERAIS:

1. Descrever, reflexivamente, os efeitos, desafios e benefícios da participação de pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais em Unidades Curriculares (UC) da oferta educativa regular universitária e/ou em outras atividades no âmbito do Programa Piloto.
2. Gerar indicadores para o design e implementação de um programa de educação no Ensino Superior, para oferecer a pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, oportunidades de desenvolvimento de competências

I. INTRODUÇÃO

Justificação da entrevista e da importância da participação do entrevistado	Solicitação de colaboração e relevo da importância da participação do entrevistado.
Obtenção de consentimento informado	Solicitação de autorização para a gravação da entrevista, em formato áudio, e permissão para a citação dos dados recolhidos, garantindo o seu anonimato.

II. CARACTERIZAÇÃO GERAL

TÓPICO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Apresentação (idade, nacionalidade/etnia; conceito de residência)	Podem apresentar-se?

III. PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS

TÓPICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Importância da participação no projeto	Qual foi a razão que vos levou a aceitar o convite para participarem no projeto? Como se sentiram quando ficaram a conhecer este projeto? A vossa participação no projeto foi importante para a vossa vida?

1

PROJETO INCLUA

	Porquê? (desenvolvimento pessoal, social – amizades, académico, profissional, ocupação, ...)
Pertença e Relação	Como se sentiram no início? Como se sentem neste momento em relação à vossa participação no projeto? Como foi a vossa relação com os colegas? Como foi a vossa relação com os professores? Como foi a vossa relação com os outros estudantes? Conheceram pessoas? Fizeram amizades?
Participação	O que gostaram de aprender? O que gostaram menos de aprender? O que gostaram mais de fazer nas aulas? O que gostaram menos? Qual foi a UC que mais gostaram? Porquê? Sentiram desafios em algumas aulas? Em caso afirmativo, quais e como ultrapassaram? Gostaram de participar nas aulas com os outros estudantes? O que sentiram? Como foi a realização de trabalho de grupo com os outros estudantes? O que fizeram na universidade, além de irem às aulas? Gostaram das atividades que realizam na semana académica? Quais foram os vossos momentos preferidos que viveram na universidade? Fizeram algum trabalho em casa para as aulas? Tiveram colaboração da vossa família?
Envolvimento da família	Como se sentiram nos momentos de avaliação? (nervoso, frustrado, ...)
Progresso	O apoio da tutora foi útil? Como? O que ganharam com a vossa participação neste projeto? Houve benefícios? Quais? Houve desafios na vossa participação? Quais? O que mudou na vossa vida com a participação neste projeto? Sentiram mudanças na vossa vida? Que tipo de mudanças? Essas mudanças melhoraram a vossa vida? Quais são as vossas sugestões para se sentirem melhores na UA? (nas aulas, com os colegas, com os professores, nos espaços, ...) Que conselhos dariam aos professores? E aos estudantes? E à tutora? Têm alguma sugestão a dar para melhorar o projeto?

2

PROJETO INCLUA

	O que mudariam na universidade?
Expetativas futuras	Gostarias de estudar um curso na universidade? Em que áreas gostariam de se desenvolver? E de trabalhar?

V. CONCLUSÃO

TÓPICO	QUESTÃO ORIENTADORA
Informações adicionais	Querem partilhar mais alguma informação? Agradecimento pela colaboração.

A equipa de investigação:
Marisa Maia, Paula Santos, Marilyn Espe-Sherwindt

Data: ___/___/___

APÊNDICE 15

Exemplar do guião de entrevista às participantes do PP (Fase II, período de extensão)

Guião de entrevista aos participantes com recurso ao vídeo

Fase II

Período de extensão

- Porque querias vir para a Universidade? Porque queres continuar a participar no projeto Inlua?
- Diz um sonho / objetivo para a tua vida em que a ida para a Universidade teve ou terá um papel fundamental para a sua concretização?
- O que mais gostas na Universidade? O que menos gostas?
- O que é mais difícil para ti na Universidade?
- De que forma a Universidade te faz mais feliz?
- Achas que a tua participação na Universidade vai ajudar a teres um emprego? Se sim, em que coisas é que a universidade te ajuda a preparar para ter um emprego?
- Como é que te sentes/és tratado(a) em relação aos teus colegas, professores e outros funcionários?
- Tens mais amigos, agora?
- Costumas sair com os teus amigos da universidade?
- Achas que mais pessoas com DID deveriam estar na Universidade? E porquê?

APÊNDICE 16

Exemplar do guião de entrevista às co-investigadoras (Fase II, período de extensão)

Guião de entrevista em grupo às co-investigadoras

Fase II - Período de extensão

Participação em *Iniciação à Investigação*

Questões orientadoras:

Quais os motivos que vos levaram a participar no projeto de investigação?

O que a palavra Investigação significa para vós?

Já tinham feito investigação antes deste projeto?

O que já aprenderam com estas sessões?

O que significou para vós o trabalho que já realizaram?

Houve trabalho colaborativo?

Que instrumentos já concretizaram?

Fizeram um guião de entrevista?

O que é que gostaram mais de fazer?

Como é que gostaram mais de aprender?

APÊNDICE 17

Exemplar do modelo do protocolo de validação de entrevista

Protocolo de Validação de Entrevista

Declaro para fins de validação do conteúdo da entrevista, no âmbito do estudo-piloto inclua que, de acordo com o conteúdo transcrito e apresentado:

concordo com o uso dos depoimentos, garantido o anonimato, tanto para a Tese, como para os desdobramentos de sua publicação.

concordo com o uso dos depoimentos, garantido o anonimato, tanto para a Tese como para os desdobramentos de sua publicação, com as correções e/ ou alterações que registo no documento.

não concordo com o uso dos depoimentos.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE 18

Exemplar do guião de entrevista coconstruído pelas co-investigadoras

Guião de Entrevista

Introdução I

Boa tarde!

Somos um grupo formado por cinco alunas.

Estamos a desenvolver uma investigação com o objetivo de conhecer experiências como a tua, enquanto aluna universitária, e, por isso, gostaríamos de te fazer algumas perguntas.

As tuas respostas serão muito importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho. Agradecemos a tua ajuda.

Pedido de autorização

Permites a gravação, em formato áudio, das tuas respostas?

Permites a utilização das tuas respostas, sem identificarmos o teu nome, para o desenvolvimento e divulgação do nosso trabalho?

Apresentação

1. Como te chamas?
2. Que idade tens?

Introdução II

Primeiro, gostaria de te mostrar uma imagem para te contar um dos meus interesses. Eu gosto muito de...

Por favor, conta-nos o que mais gostas de fazer.

Percurso escolar e formativo

3. Até que ano de escolaridade estudaste antes de vires para a universidade?
4. Fizeste alguma formação antes de vires para a universidade?

Ocupação nos tempos livres

5. O que costumavas fazer quando não estás na universidade?

Vida universitária

6. Houve algumas características que precisaste de ter para te poderes candidatar à universidade?
7. Tens uma tutora ou um tutor? (um tutor é alguém que nos ajuda, que é amigo e que nos orienta na universidade)

Aprofundar quem é, o que faz,...

8. O que mais gostaste de aprender na universidade?

Aprofundar o tema, em qual disciplina. Porquê?

9. Quais as disciplinas de que mais gostas?

Aprofundar o porquê (professores, o que foi feito nas aulas, o que aprenderam...)

10. No teu curso todos os teus colegas têm as mesmas disciplinas ou cada um pode escolher só as disciplinas de que gosta?

Aprofundar se também tiveram aulas com os estudantes dos outros cursos.

11. No vosso curso há exames? Se sim, como foram os exames?

Aprofundar se tiveram trabalhos individuais, trabalhos em grupo?

12. Quantas horas, por dia, passas a estudar ou a fazer trabalhos?

13. O que fazes nos intervalos entre cada semestre?

14. Nos intervalos e horas de almoço, convives só com colegas do teu curso / das tuas disciplinas, ou também com estudantes de outros cursos?

Aprofundar se fazem outras atividades na universidade como por exemplo atividades desportivas.

15. O que mudou na tua vida depois de entrares na universidade?

16. O que pensas sobre a vida na universidade?

17. És feliz na universidade?

Emprego

18. Trabalhas, tens um emprego?

a. O que fazes no teu trabalho?

b. É trabalho voluntário ou tens um contrato de trabalho?

19. O que queres fazer na vida profissional?

20. Quais são os teus sonhos para o futuro?

APÊNDICES 19 A, B, C, D

Exemplares de produtos gerados do webQDA

A – Códigos gerados em 10/02/21

InclUA
Emitido por Marisa



Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Suportes	0	0
Apoio tutorial às estudantes mentoras	1	2
Apoio tutorial, ao nível académico, aos EPs	7	8
Apoio tutorial, ao nível social, aos EPs	1	1
Apoio tutorial aos EPs para uma vida independente	3	5
Apoio de mentoria, ao nível académico, aos EPs	9	19
Apoio de mentoria aos EPs para a autodeterminação	2	2
Apoio familiar aos EPs	8	17
Apoio de mentoria, ao nível social, aos EPs	2	2
Apoio dos serviços da IES, ao nível académico, aos EPs	1	1
Apoio tutorial ao corpo docente	1	2
Apoios emergentes	2	4
Efeitos nos Estudantes do Programa	0	0
Evolução positiva nas apresentações	5	8
Efeitos ao nível académico	17	37
Efeitos ao nível social	19	46
Efeitos ao nível pessoal	15	56
Evolução geral positiva	8	16
Experiência positiva (EP)	13	24
Efeitos ao nível profissional	5	6
Efeitos neutros ao nível académico	4	5
Efeitos negativos ao nível académico	1	1
Participação em Unidade Curriculares	0	0
Aceitação	5	7
Presença / pertença	14	25
Integração	6	16
Interação	23	74
Envolvimento geral	19	69
Envolvimento no processo de tomada de decisões	8	20
Colaboração	3	6
Realização de tarefas académicas	11	36
Apresentações	11	16
Transformações para a inclusão	0	0
Nível macro - Política / Gestão central	6	14

Gerado a: 10/02/2021 12:22:05

Página: 1 de 5

B – Códigos gerados em 30/06/21

InclUA

Emitido por Marisa



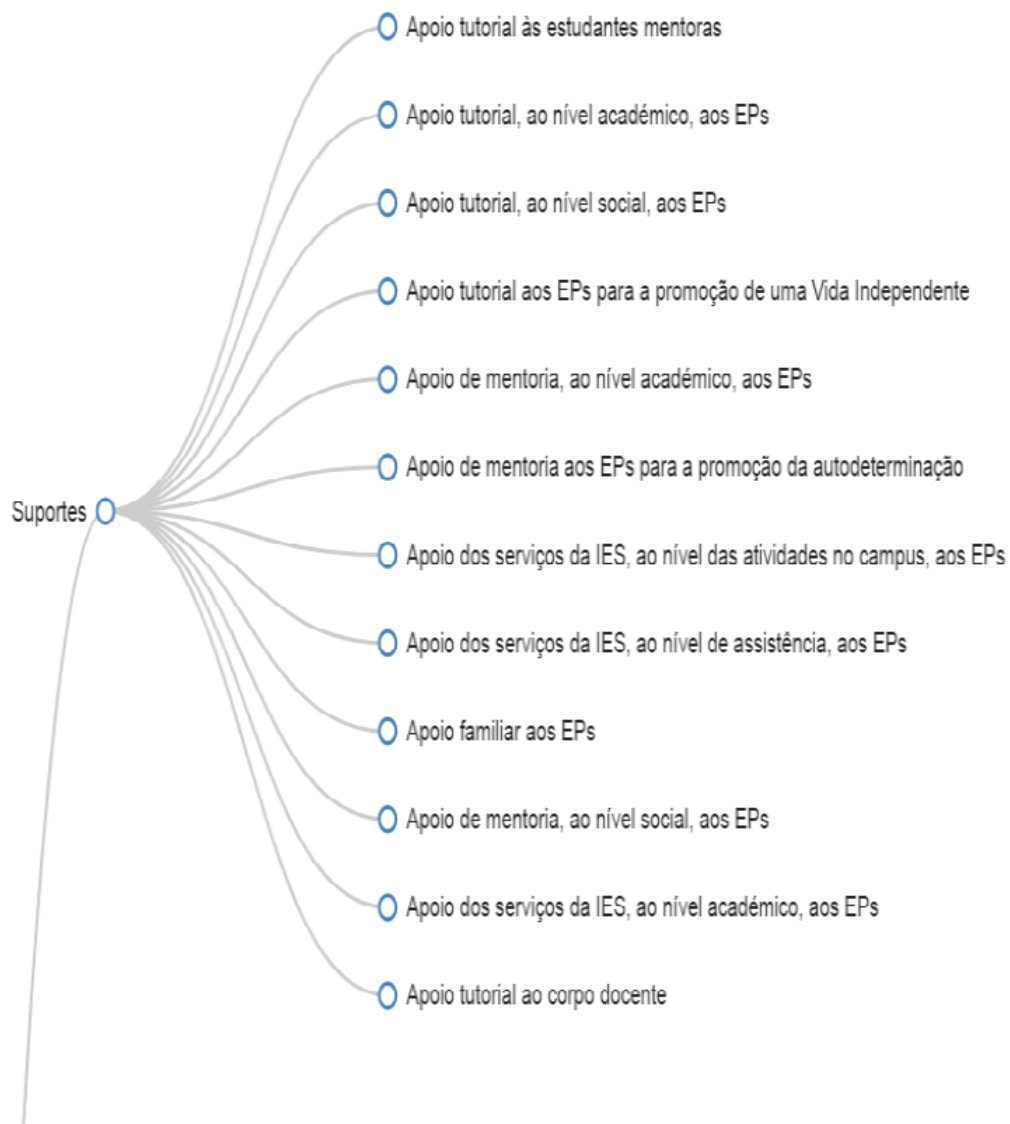
Códigos Árvore

Nome	Fontes	Refs
Apoios	0	0
Apoio tutorial às estudantes mentoras	1	2
Apoio tutorial, ao nível académico, aos EPs	7	8
Apoio tutorial, ao nível social, aos EPs	1	1
Apoio tutorial aos EPs para uma vida independente	3	5
Apoio de mentoria, ao nível académico, aos EPs	9	19
Apoio de mentoria aos EPs para a autodeterminação	2	2
Apoio familiar aos EPs	8	17
Apoio de mentoria, ao nível social, aos EPs	2	2
Apoio dos serviços da IES, ao nível académico, aos EPs	1	1
Apoio tutorial ao corpo docente	1	2
Apoios naturais	5	9
Efeitos nos Estudantes do Programa	0	0
Evolução positiva nas apresentações	5	8
Efeitos ao nível académico	17	37
Efeitos ao nível social	19	46
Efeitos ao nível pessoal	15	56
Evolução geral positiva	8	16
Experiência positiva (EP)	13	24
Efeitos ao nível profissional	5	6
Efeitos neutros ao nível académico	4	5
Efeitos negativos ao nível académico	1	1
Participação em Unidade Curriculares	0	0
Aceitação	5	7
Presença / pertença	14	25
Integração	6	16
Interação	24	75
Envolvimento geral	19	69
Envolvimento no processo de tomada de decisões	8	20
Colaboração	3	6
Realização de tarefas académicas	11	35
Apresentações	11	16
Transformações para um ES inclusivo	0	0
Nível macro - Política / Gestão central	6	14

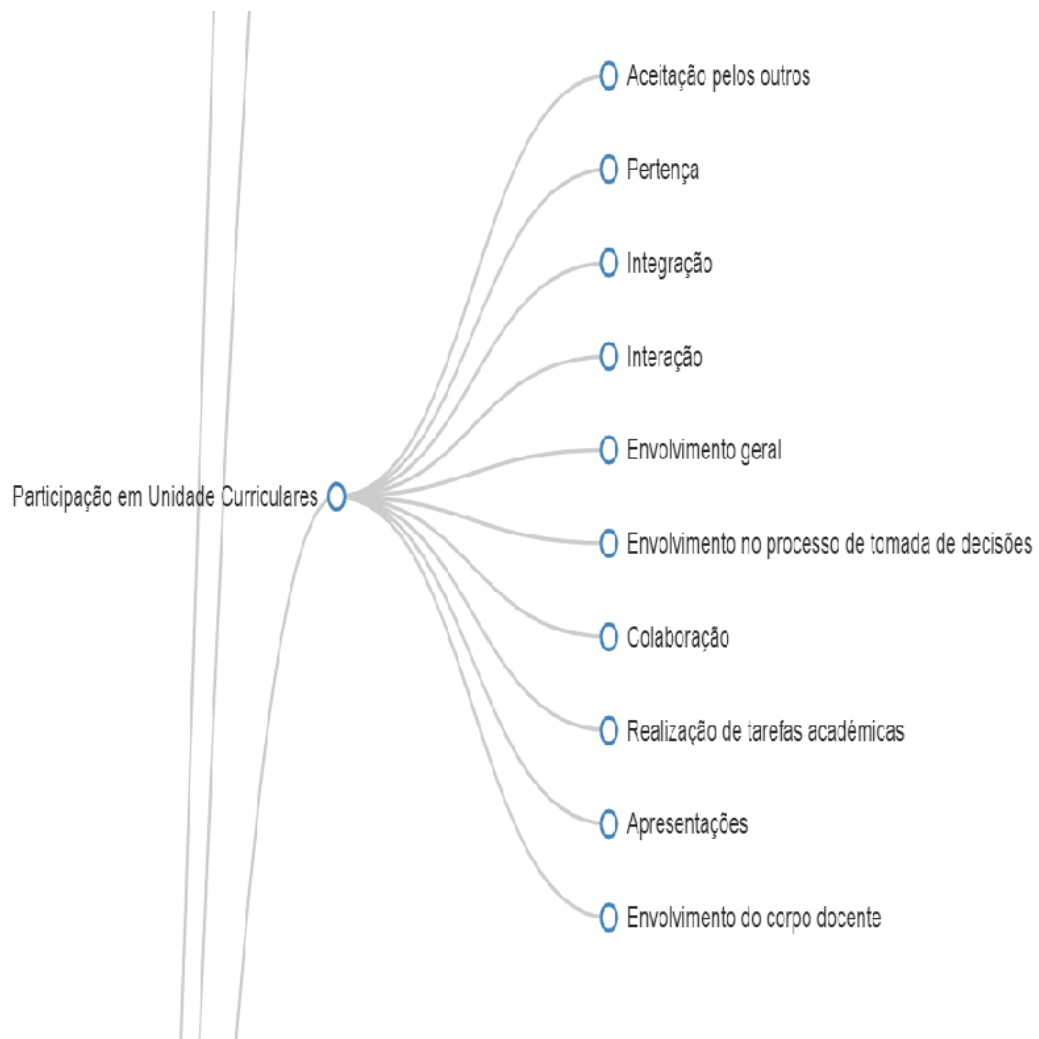
Gerado a: 30/06/2021 15:51:28

Página: 1 de 5

C – Mapa Suportes / Apoios



D – Mapa Participação em Unidades Curriculares



APÊNDICE 20

Grelhas integradas das categorias, subcategorias e indicadores

GRELHAS INTEGRADAS DAS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES

Fase I do Estudo Inclua

Categorias A – Áreas de interesses, necessidades e expetativas em relação a pessoas com DID

Categoria A1 – Interesses de pessoas com DID

Categoria	Subcategorias
Interesses	Desporto
	Convivência
	Leitura e escrita
	Tecnologias digitais
	Artes

Categoria A2 – Necessidades de pessoas com DID

Categoria	Subcategorias
Necessidades	Autonomia
	Formação geral
	Comunicação e argumentação
	Numeracia e Tempo
	Atividade económica
	Preparação profissional
	Responsabilidade pessoal e social

Categoria A3 – Expetativas

Categoria	Subcategorias
Expetativas	Obtenção de emprego
	Desenvolvimento de competências
	Sem expectativas a prazo

Categoria B – Características para um programa piloto

Categoria	Subcategorias
Características para um programa piloto	Importância de um programa educativo no ES para pessoas com DID
	Currículo
	Corpo docente e não docente
	Admissão

Categoria C – Caracterização de programas universitários acessíveis a pessoas com DID

Dimensões	Categorias	Subcategorias
I - Domínio Organizacional	Componentes gerais do programa	Características básicas
		Finalidades
		Fonte de financiamento
	Componentes institucionais	<i>Sponsor</i>
		Filiação do programa
		Clima institucional geral
II - Domínio das Políticas de Admissão	Seleção e admissão de estudantes	Desenvolvimento e formação do corpo docente
		Situação escolar
		Competências académicas
		Competências funcionais
		Competências ao nível do comportamento
		Outros critérios
		Seleção
		Mensalidades e taxas
		Tutoria / mentoria ao nível académico
		Aconselhamento
III - Domínio dos Apoios	Apoios baseados no programa	Apoio para uma Vida Independente
		Mentoria ao nível social
		Apoio para a transição pós-programa
		Apoio ao nível profissional
	Apoio de organizações / outras instituições	Apoio à transição pós-programa
		Apoio da família
	Apoio familiar	Financiamento do governo
		Bolsas de estudo
		Financiamento proveniente da família
		Donativos e outros tipos de financiamentos
IV - Domínio Pedagógico	Componentes académicas	Nível de integração do programa
		Tipo de créditos
	Componentes vocacionais	Certificado
		UC específicas vocacionais
	Componentes para uma Vida Independente	Estágios
		UC específicas para uma Vida Independente
	Componentes sociais	Alojamento
		UC específicas de âmbito social
	Eventos / atividades sociais / extracurriculares	

Fases I e II do Estudo Includa

Categoria C - Motivos da participação na vida universitária (na ótica dos Estudantes-Participantes)

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Motivos da participação na vida	Tipo de Motivos motivos académicos	Possibilidade de vivenciar uma experiência na universidade
		Aquisição de conhecimentos novos
		Desejo de seguir um percurso semelhante a outras pessoas

universitária (na ótica dos EP)	Motivos sociais	Criação de relações/amizades
	Motivos pessoais	Forma de ocupação
		Autonomia
		Realização de um sonho
Motivos profissionais	Obtenção de um emprego	

Fase II do Estudo Includa

Categoria 1 - Participação na componente académica

Categoria 1.a – Participação na UC TEC

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
Participação na UC TEC	Aceitação	Aceitação pelos outros da turma	
		Aceitação por iniciativa própria	
	Pertença	Sentimento de pertença	
		Integração	Integração no início do semestre
	Integração na turma e no grupo		
	Interação	Natureza da interação no início do semestre	
		Interação entre os Estudantes-Participantes e os estudantes universitários	
		Interação entre os Estudantes-Participantes e o corpo docente	
		Qualidade das relações estabelecidas	
		Utilização de redes sociais	
		Revelação de interesse e empenho	
	Envolvimento geral	Nível de envolvimento	
		Apoio dado às colegas	
		Envolvimento no processo de tomada de decisões	Expressão / solicitação de opiniões
			Apresentação e discussão de ideias
	Participação em atividades curriculares	Concretização de escolhas	
		Revelação de falta de opinião	
		Tomada de iniciativa na realização de tarefas	
		Realização de tarefas	
	Colaboração	Utilização de tecnologias	
Realização de pesquisas			
Envolvimento nas apresentações			
	Ajuda dada às colegas		
	Trabalho colaborativo		

Categoria 1.b – Participação na UC ART

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Participação na UC ART	Pertença	Sentimento de pertença
	Integração	Integração no grupo e na turma
		Integração nas atividades das aulas
	Interação	Interação entre as Estudantes-Participantes e os estudantes universitários
		Interação entre as Estudantes-Participantes e o corpo docente
Envolvimento geral	Motivação e revelação de interesse e empenho	

		Nível de envolvimento
		Envolvimento na atividade de avaliação
		Apoio dado às colegas
Envolvimento no processo de tomada de decisões		Expressão de opiniões
		Revelação de falta de opinião
Participação em atividades curriculares		Tomada de iniciativa na realização de tarefas
		Falta de iniciativa própria na realização de tarefas em grupo
		Realização de tarefas
		Realização de pesquisas
		Envolvimento nas apresentações
Colaboração		Ajuda dada às colegas
		Trabalho colaborativo

Categoria 2 – Desafios percebidos no contexto da componente académica (participação nas Unidades Curriculares)

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
Desafios	EP	Aceitação	Aceitação no grupo de trabalho Preconceitos face às capacidades de pessoas com DID
		Comunicação	Apresentação pessoal Comunicação oral Expressar em público
			Percurso académico
	EP e E	Desafios impercetíveis	
		Atitudes do corpo docente	Posturas distintas do corpo docente da mesma UC
		Metodologias pedagógicas	Metodologia pedagógica adotada na UC
		Exposição	Exposição em contexto de aula
	EM	Trabalho em grupo	Modo de trabalhar em grupo Processo de tomada de decisão quanto ao tipo de trabalho e à distribuição de tarefas
	E	Interação	Entendimento do modo de comportamento com pessoas com DID
	Corpo Docente	Composição da turma	Turma heterogénea

Categoria 3 – Apoios para a participação das Estudantes-Participantes na componente académica

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
Apoios	Apoio tutorial	Apoio à(s) EP(s) nas atividades curriculares	Importância de apoio da tutora Preparação prévia para as aulas Fomento da autonomia Apoio à participação na aula
		Apoio às mentoras	Apoio constante às estudantes mentoras

	Apoio ao corpo docente	Apoio ao corpo docente
Apoio às atividades curriculares, pelas mentoras (mentoria)	Apoio às EP(s) nas	Apoio à participação na UC
	curriculares,	Apoio nas tarefas do trabalho em grupo
	mentoras	Apoio na superação de barreiras na participação na UC
		Apoio no processo de tomada de decisões
Apoio da família		Apoio no processo de participação das Estudantes-Participantes

Categoria 4 - Participação na componente Vida Independente

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Participação na componente Vida Independente	Pertença	Sentimento de pertença
		Gosto em estar na universidade
	Integração	Integração
		Familiarização com os espaços e as dinâmicas
	Interação	Interação entre os Estudantes-Participantes e o corpo docente
	Interação (existente/inexistente) entre Estudantes-Participantes e estudantes universitários	
Envolvimento	Motivação e revelação de interesse e empenho	
	Nível de envolvimento	
Colaboração	Trabalhar para todos (no módulo inclusivo)	

Categoria 5 – Participação na componente de Investigação

Categoria	Subcategorias
Participação na componente de Investigação	Interação
	Envolvimento
	Colaboração

Categoria 6 – Efeitos da participação na componente académica

Categoria 6.a - Efeitos percebidos nas Estudantes-Participantes

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Efeitos percebidos nas Estudantes-Participantes	Efeitos positivos	Experiência positiva
		Visão positiva sobre os sentimentos (percebidos) exteriorizados pelas Estudantes-Participantes
		Experiência positiva
	no âmbito académico	Contacto e presença com estudantes da mesma faixa etária e com docentes universitários
		Aquisição de conhecimentos
Desenvolvimento de competências académicas		
	Mobilização de competências académicas	

		Superação de desafios face às atividades académicas
		Evolução
		Mudança comportamental /e atitudinal nas aulas
		Demonstração da valorização do Ensino Superior
		Integração social
		Criação de relações de amizade
		Criação de relações interpessoais
		Expansão das redes sociais
	no âmbito social	Desenvolvimento social
		Interação com a comunidade académica e envolvente
		Forma de tratamento igual aos colegas
		Valorização social pela participação universitária
		Aumento de autoconfiança e autoestima
	no âmbito pessoal	Tomada de conhecimento de visões distintas
		Desenvolvimento pessoal
		Desenvolvimento de autonomia
		Aumento de tranquilidade
	no âmbito profissional	Melhor preparação e adaptação para o mercado de trabalho
Efeitos neutros	no âmbito académico	Domínio da Tecnologia
Efeitos negativos	no âmbito académico	Dispersão entre trabalhos das Unidades Curriculares

Categoria 6.b - Efeitos percecionados em Docentes

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
Efeitos percecionados em Docentes	Efeitos positivos	Experiência positiva	Sentimentos positivos do corpo docente e de suas colegas Benefícios ao nível geral
		Efeitos no âmbito académico	Reconhecimento das capacidades académicas de pessoas com DID
		Efeitos no âmbito social	Gosto em conhecer a EP
		Efeitos no âmbito profissional	Contacto com pessoas com DID em aulas universitárias
			<i>Feedback</i> positivo do corpo docente e de colegas
		Efeito neutro no âmbito profissional	Postura de alheamento nas aulas

Categoria 6.c - Efeitos percecionados em Estudantes Mentoras

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
Efeitos percecionados em Estudantes Mentoras	Efeitos positivos	Experiência positiva	Atitudes e sentimentos positivos Benefícios mútuos Valorização da vida académica Melhoria do funcionamento do trabalho em grupo

Efeitos no âmbito académico	Reconhecimento e valorização das capacidades académicas de pessoas com DID
	Visão e entendimento de semelhanças, em vez de diferenças, no desenvolvimento de capacidades
Efeitos no âmbito profissional	Nova visão para o ensino em relação aos estudantes com DID
	Melhor preparação para a futura carreira profissional
	Visão da importância da experiência na formação como futuros professores
Efeitos no âmbito social	Contacto com pessoas com DID da mesma faixa etária
	Criação de relações
	Visão diferente do mundo e da realidade
	Desenvolvimento da capacidade de adaptação
	Mobilização para a inclusão e aprendizagem de pessoas com DID no ES
Efeitos no âmbito pessoal	Aquisição de conhecimento sobre as DID
	Aumento de empatia
	Bem-estar pessoal
	Maior valorização face a “coisas mais pequenas” da vida

Categoria 6.d - Efeitos percebidos em Estudantes das UC TEC e ART

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Efeitos percebidos em Estudantes	Experiência positiva	Experiência enriquecedora
		Aceitação de pessoas com DID no ES
		Sensibilização face a pessoas com DID no ES
		Fomento de uma aprendizagem contínua
	Efeitos no âmbito académico	Transferibilidade das aprendizagens provenientes da experiência para outra UC
		Reconhecimento das capacidades académicas de pessoas com DID
		Quebra de mitos face ao Ensino Superior e mobilização para a (re)significação do seu ambiente
	Efeitos no âmbito social	Visão de pessoas com DID com um diploma universitário
		Contacto com pessoas com DID
		Criação de conexões
	Efeitos no âmbito pessoal	Sensibilização da turma
		Aumento da paciência
	Efeitos no âmbito profissional	Necessidade de reflexão pessoal
		Entendimento da influência exercida nos próprios e nos outros
		Visão de estratégias para a aprendizagem de alunos com DID
		Visão da inclusão de alunos com DID nas turmas regulares
		Maior valorização das capacidades dos seus futuros alunos com DID
	Visão da importância de lidar com pessoas com DID quanto ao futuro como professor	
	Visão sobre características necessárias para a profissão de professor	

Efeitos neutros	Efeitos no âmbito académico	Incerteza quanto aos benefícios da duração da experiência e da bivalência criada nas aulas
	Efeitos no âmbito profissional	Falta de resposta quanto à postura certa de um professor perante alunos com DID

Categoria 7 – Mudanças transformacionais para a promoção da Educação no ES de pessoas com DID

Categoria	Subcategorias	Indicadores	
Mudanças transformacionais	Mudanças ao nível macro	Políticas de acesso ao ES	Criação de políticas para o acesso ao ES de pessoas com DID
		Financiamento	Atribuição de financiamento para estudantes universitários com DID
		Mudanças sociais (cultura inclusiva)	Aumento de campanhas de sensibilização e da alteração de mentalidades Mudanças face ao tratamento de pessoas com DID Mudança em prol de uma sociedade mais sensibilizada, receptiva e tolerante
	Mudanças ao nível meso	Cultura, políticas e práticas no contexto das IES	Operacionalização do processo de inclusão desde o Ensino Básico / Pré-escolar Integração dos alunos com necessidades especiais na sala de aula
		IE	Visão em relação aos alunos com DID
		Básico e Secundário	Expetativas face aos alunos com DID
		Pré-escolar	Criação de equipas multidisciplinares nos contextos educativos
		Cultura, políticas e práticas no contexto das IES	Criação de políticas institucionais inclusivas Investimento na missão da universidade Aceitação de estudantes com DID Inserção da temática da inclusão no plano curricular de cursos
	Mudanças ao nível micro	Família	Investimento no ES Compensação pelas atitudes da sociedade “Largar” os filhos, sem receios, no espaço universitário
	Mudanças específicas na IES UPor	Cultura institucional	Criação de uma cultura institucional inclusiva Mudança de perspetivas da comunidade académica Visão de um ES capaz de contribuir para grupos de população com diferentes funcionamentos cognitivos
		Políticas institucionais	Manifestação à administração e direção da UPor Vontade e apoio institucionais
		Práticas institucionais	Sensibilização da comunidade académica Divulgação de resultados de projetos

Categoria 8 – Desenvolvimento de um programa educativo, ao nível do ES, inclusivo e acessível a pessoas com DID

Categoria 8.a – Fundamentos para o desenvolvimento de um programa universitário

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Fundamentos	Direito à Educação	Ter direito à Educação ao nível do Ensino Superior
	Cursos acessíveis a pessoas com DID existentes já em universidades	Existência de ofertas de cursos acessíveis a pessoas com DID em universidades
		Existência de outras iniciativas educativas para o alargamento de públicos
	Percurso comum de vida universitária	Continuidade da formação académica, após a conclusão da escolaridade obrigatória, a par dos seus colegas
		Caminho para uma identidade profissional
	Visão e expectativa face à inclusão de pessoas com DID no ES	
	Benefícios para os estudantes sem e com DID e a sociedade	
	Valorização da pessoa com DID pelo seu papel de estudante universitário	Valorização da pessoa com DID pela sociedade por o seu papel de estudante universitário
Valorização da família pelo papel de estudante universitário/a do/a filho/a		
Papel da universidade	Contributo da universidade	
Experiências positivas provenientes do estudo Incluído	Experiências reveladoras da potencial viabilidade de um programa universitário	
	Continuidade do trabalho desenvolvido no estudo Incluído	

Categoria 8.b – Características elementares de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Missão	Finalidades	Integração da empregabilidade nas finalidades do programa
	Elegibilidade	Pessoas com deficiência
	Alinhamento com a missão da universidade	
Duração e certificação	Duração	
	Certificação	Certificado
Estrutura administrativa e financeira	Filiação	Filiação do programa com articulação interdepartamental
	Financiamento	Fonte de financiamento
Características elementares	Currículo e componente extracurricular	Componentes curriculares académicas
		Nível de integração do programa na IES
		Plano curricular construído com base nos interesses e objetivos dos estudantes com DID
		Plano alinhado com o sistema da IES
		Plano com Unidades Curriculares acessíveis a todos os estudantes
		Composição do plano curricular do Programa
		Carga curricular do plano
		Tipologia de aulas das Unidades Curriculares
Quantidade de estudantes por UC		
Deslocação na universidade		

	Componentes para uma Vida Independente	Utilização de dinheiro em contextos naturais da universidade Desenvolvimento de competências de pensamento crítico
	Componentes sociais	Atividades na Vida no <i>Campus</i>
	Componentes profissionais	Integração de experiências em contexto de trabalho / estágios
Corpo docente e não docente	Formação e desenvolvimento profissional do corpo docente e não docente	Necessidade de formação e preparação para a inclusão de estudantes com DID no ES
	Perfil do corpo docente	Características do corpo docente
	Práticas do corpo docente	Tipo de interação
		Envolvimento do corpo docente Planificação em função da aprendizagem dos estudantes
	Apoio nas práticas	Apoio ao corpo docente
Coordenação	Elaboração de um perfil de estudante	
Metodologias e estratégias do processo de ensino e aprendizagem	Acomodações curriculares	
	Estratégias	
	Metodologias pedagógicas	
	Metodologias de avaliação	
Serviços de apoio para os estudantes	Apoios individualizados	
	Mentoria	
	Apoio dado pelo corpo docente	
	Apoio de serviços da IES	
	Apoio de organizações	
Envolvimento da família	Apoio nas experiências em contexto de trabalho	
	Redução gradual do apoio	
	Apoio da família (In)dependência da família	

Categoria 8.c - Desafios percebidos face à implementação de um programa universitário inclusivo e acessível a pessoas com DID

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Desafios da implementação	Missão da IES	Visão restrita da missão da IES
	Aceitação de um curso novo e não conferente de grau	Receios face à aceitação de um curso novo e não conferente de grau
		Falta de valorização pelos decisores
	Recursos da universidade	
	Aceitação de estudantes com DID	Aceitação de estudantes com DID em áreas científicas como as ciências exatas

	Aceitação de estudantes com DID pelos colegas
Formação do corpo docente	
Atitudes do corpo docente	Atitude paternalista Dúvidas e reservas de docentes
Acesso ao currículo da UC	
Dimensão das turmas	Turmas com elevado número de estudantes
Avaliação de estudantes com DID	

Outras categorias (Fase II)

Categoria i – Reunião inicial com recurso ao PCP (participantes e famílias)

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Reunião inicial	Interesses	Tecnologias digitais
		Filmes
		Bordar
		Canto
		Dança
		Música
		Pintura
		Associação
		Culinária
		Passeios
		Animais
		Conversação
		Leituras
	Áreas / necessidades formativas	Literacia Financeira
		Música
		Dança
		Artes
		Línguas
	Expetativas face à universidade / ao programa	Experiência ótima (para todas as pessoas envolvidas)
		Concretização de um sonho
		Aumento de autoconfiança e independência
		Aquisição de aprendizagens
		Convivência, com pessoas sem deficiência, da mesma faixa etária
		Desenvolvimento ao nível intelectual e sensorial
	Antecedentes escolares	Melhoria da empregabilidade
		Ano de escolaridade
		Currículo adaptado com apoio
(Potenciais) Oportunidades	Disciplinas frequentadas com a turma regular	
	Oportunidade mútua, para os estudantes universitários e para os estudantes do Programa	
Apoios necessários	Mais valia para futuros professores	
	Apoio para a pesquisa de livros	
	Apoio nas refeições	
Estratégias e práticas	Apoio na orientação	
	Mais tempo para a realização das tarefas	
	Tratamento igual	
	Atitudes – paciência	
	Indicação da tarefa pelo docente	

APÊNDICE 21

Exemplar do modelo do documento do processo de credibilidade (*Member Check*)Projeto **Inclua****PROCESSO DE CREDIBILIDADE DO PROJETO INCLUA**

No âmbito do desenvolvimento do projeto Inclua¹, com o propósito da solicitação da validação da categorização de conteúdo e de comentários sobre interpretações e considerações obtidas a partir de resultados preliminares, visa-se a sua corroboração, no papel de estudante universitária entrevistada, para a credibilidade do processo de investigação.

Primeiramente, apresenta-se a finalidade principal do estudo, em segundo expõe-se as dimensões e componentes do Programa Piloto e, por último, faz-se uma apresentação da categorização do conteúdo e da interpretação efetuada com base em excertos da entrevista realizada no âmbito deste projeto.

Para finalizar, solicita-se a validação da categorização e interpretação através da sua concordância ou discordância quanto ao trabalho apresentado, como também a formulação de comentários.

1. Finalidade principal do projeto de investigação

O projeto foi guiado com a finalidade de explorar e gerar condições para compreender as perceções de elementos da comunidade académica em relação ao processo de participação de pessoas com DID na vida universitária, com base num Programa Piloto desenvolvido para o efeito.

2. Componentes do Programa Piloto

O Programa Piloto compreende as componentes: Participação Académica (UCs) e Participação Vida Independente, Participação no *Campus*; e Participação em Investigação.

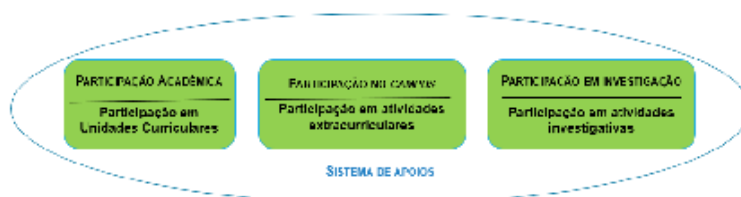


Figura 1 – Componentes do Programa Piloto

¹ Projeto enquadrado na tese do Programa de Doutoral em Educação, ramos de Diversidade e Educação Especial, da Doutoranda Marisa Maia Machado

3. Categorização do conteúdo e interpretação efetuada

No primeiro quadro de cada alínea apresenta-se a categorização do conteúdo e a interpretação efetuada com base num excerto da entrevista realizada no âmbito deste projeto.

No segundo quadro, exposto em cada alínea, solicita-se o seu preenchimento, visando a validação da categorização e interpretação, através da sua concordância ou discordância (assinale com um X a sua opção) quanto ao trabalho apresentado, como também a formulação de comentários.

3.1. Excerto I

COMPONENTE	CATEGORIA / SUBCATEGORIA / INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO EFETUADA

	CONCORDÂNCIA	DISCORDÂNCIA	COMENTÁRIOS
CATEGORIA			
SUBCATEGORIA			
INDICADOR			
INTERPRETAÇÃO EFETUADA			

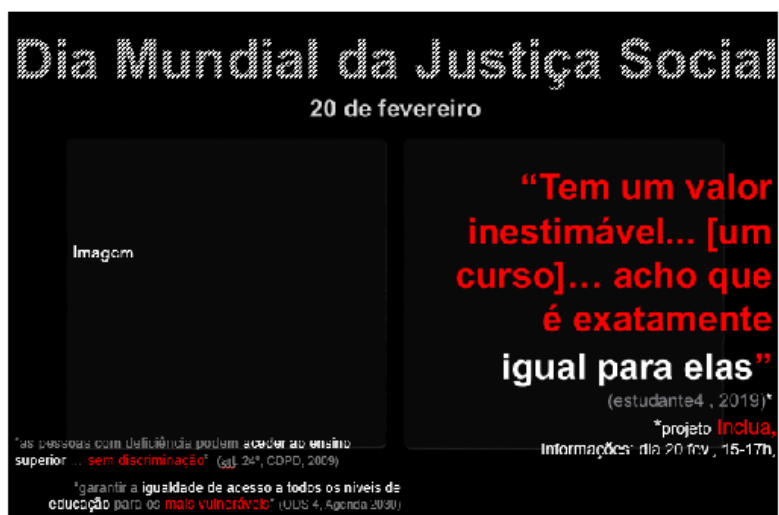
3.2. Excerto II

COMPONENTE	CATEGORIA / SUBCATEGORIA / INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	INTERPRETAÇÃO EFETUADA

	CONCORDÂNCIA	DISCORDÂNCIA	COMENTÁRIOS
CATEGORIA			
SUBCATEGORIA			
INDICADOR			
INTERPRETAÇÃO EFETUADA			

APÊNDICE 23

Exemplar de um modelo de cartaz de sensibilização afixado na IES



APÊNDICE 24 A, B, C, D, E

Descrição de planos gerais (A, B, C) e específicos (D, E) para o desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID

Descrição de planos gerais orientados para o desenvolvimento de programas universitários acessíveis a pessoas com DID

A - Plano geral proposto por Papay e Griffin (2013)

Os procedimentos elencados por Papay e Griffin (2013) são expostos a seguir.

Fase 1 – Da intenção à apresentação da proposta do programa

Compreender e documentar a necessidade

Um dos primeiros passos que importa considerar no desenvolvimento de um programa incide em identificar as necessidades de pessoas com DID e suas famílias. As perspectivas das pessoas com DID e das suas famílias podem ser documentadas e partilhadas no sentido de sensibilização da comunidade para a obtenção de financiamento.

Como, provavelmente, há estudantes, professores, funcionários e administradores do ES que não vivenciaram previamente experiências com pessoas com DID, essa falta de familiaridade pode resultar em hesitação, ansiedade e um sentimento de inadequação. Por outro lado, encontram-se elementos proponentes à diversidade no ambiente acadêmico. Daí que importa ter em consideração, também, as percepções da comunidade acadêmica.

Trabalhar com um grupo diverso

Papay e Griffin (2013) propõem uma coligação composta por diversos elementos para o desenvolvimento de um programa, incluindo essencialmente: i) membros da comunidade acadêmica; ii) pessoas com DID e suas famílias, e iii) elementos da comunidade local.

As autoras reconhecem a necessidade de um apoio firme dentro da IES como um passo importante para se avançar no desenvolvimento de um programa para estudantes com DID. Assim, importa identificar as pessoas que são particularmente favoráveis e podem estar dispostas a defender esta causa, tanto em reuniões formais, como em conversas informais. Para a composição deste grupo, preconizam incluir, desde o início, o representante dos serviços de apoio aos estudantes da IES; elementos do corpo docente e não docente; estudantes universitários; pessoas com DID e suas famílias; membros da

comunidade local, como representantes de escolas secundárias; membros de organizações que apoiam pessoas com deficiência; e, ainda, empregadores.

O contacto com empregadores é recomendado visto que pode haver empregadores dispostos a possibilitar estágios ou experiências em contextos de trabalho para os estudantes, além de poderem contribuir com as suas perspectivas no desenvolvimento do programa. Por sua vez, os estudantes universitários também são convidados visto que proporcionam uma visão inestimável quanto à experiência da vida universitária e podem providenciar apoio à inclusão dos seus pares com DID.

Porém, Papay e Griffin (2013) alertam para esta diversidade de pessoas poder levantar desafios quanto à coesão do grupo e ao consenso em torno de uma visão comum. Assim, com vista à superação de eventuais constrangimentos, as autoras sugerem que uma forma de manter uma gestão consistente é compor uma “comissão de direção” para orientar os trabalhos do grupo. A par disso, os elementos do grupo podem ser distribuídos em grupos de trabalho, em torno de tópicos específicos ou tarefas.

É provável que, para alguns dos elementos, este trabalho não se situe na lista das suas prioridades, no sentido de se encontrar totalmente dedicado a esta causa. Por isso, é importante identificar as interseções entre o trabalho que o grupo gostaria de realizar e o trabalho que um determinado membro tem ou deseja fazer. Como exemplificam as autoras, o corpo docente pode querer se envolver na área da investigação sobre este tópico, enquanto as pessoas com DID e suas famílias podem querer visitar programas existentes noutras IES e escutar as respetivas experiências. Todavia, com base numa articulação das necessidades e interesses dos vários indivíduos, as autoras apontam que o grupo, como um todo, pode beneficiar-se com as experiências distintas dos seus membros.

Aprender com programas existentes

De acordo com Papay e Griffin (2013) é relevante considerar, cuidadosamente, o tipo de programa que se pretende desenvolver. Por isso, a pesquisa de programas com componentes similares às pretendidas pode auxiliar na compreensão destas, uma vez que ao se desenvolver um novo programa é possível replicar as que melhor se enquadram na visão do programa.

A *Think College* é um recurso inestimável que possibilita o acesso a informações sobre uma ampla variedade de programas em funcionamento nos EUA.

Além da consulta online, estabelecer um contato direto com a equipa de um programa e visitar pessoalmente, se possível, são tarefas que podem contribuir para uma melhor

compreensão dos modelos existentes, como também a exposição a vários aspetos da implementação de um programa.

Desenvolver uma visão compartilhada

Há vários recursos que podem contribuir para a concretização do desenvolvimento de uma visão compartilhada, encontrando-se disponíveis através da Think College, entre os quais as autoras sugerem a utilização do instrumento Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education (Grigal et al., 2012b).

Nesta fase, como também noutras, as autoras salientam que é fundamental incluir pessoas com DID para garantir que as suas vozes são consideradas enquanto a visão está a ser desenvolvida.

Da mesma forma, é fundamental perceber como a visão compartilhada enquadra nas políticas e práticas da IES, considerando a sua missão e o seu plano estratégico.

Se a declaração de missão de uma IES valorizar a diversidade explicitamente, então a inclusão de pessoas com DID já se encontra inserida nesse valor.

Portanto, é fundamental estabelecer uma visão que pretenda beneficiar quer os estudantes com DID; quer a IES.

Fazer um *pitch*

Após a criação de uma visão compartilhada para o programa, segundo Papay e Griffin (2013), a etapa final é fazer um *pitch*. Por conseguinte, é importante escolher, cuidadosamente, quem abordar, já que cada IES possui procedimentos próprios para aprovação de novos cursos. Em algumas IES pode ser suficiente apresentar à direção do departamento / da escola, mas noutras pode ser necessário apresentar aos conselhos e/ou ao reitor /à equipa reitoral.

Como referem as autoras, o processo de aprovação da proposta pode requerer algum esforço, pois os programas para estudantes com DID no ES não são iniciativas tradicionais.

É provável que a proposta tenha de ser apresentada a vários membros da comunidade académica enquanto segue o caminho até à “cadeia de comando”. Portanto, é crucial encontrar aliados nos órgãos de governo da IES para compreenderem a necessidade de inclusão de pessoas com DID na IES.

Em cada etapa do processo de aprovação, é necessário certificar se as informações foram criadas de acordo com o público-alvo. As autoras aconselham a preparar um breve resumo sobre a estrutura do programa e os seus benefícios, como também incidir nos interesses

e aspetos únicos da IES, como também explicitar de que forma o programa proposto se alinha com a missão e visão da IES. Além disso, importa aferir os serviços da IES para determinar os apoios disponíveis para estes estudantes.

As autoras sugerem que a fundamentação da proposta deve ser estruturada em torno dos benefícios para a IES que podem incluir: a atenção positiva dos meios de comunicação social; uma maior diversidade de estudantes; oportunidades de investigação; parcerias com financiamento; um ambiente de aprendizagem para todos os estudantes; oportunidades de trabalhar e aprender com os estudantes com DID. Portanto, no geral, é relevante apresentar a proposta do programa como uma oportunidade para a IES.

A inserção das vozes dos estudantes e das suas famílias, seja pessoalmente, em vídeo, ou por meio de uma citação, pode dar um contributo valioso.

Durante cada reunião, também pode ser útil resumir as reuniões realizadas anteriormente, bem como as aprovações que foram concedidas. Todas as reuniões e respetivas aprovações devem ser documentadas, por escrito.

De acordo com as autoras, ao longo do processo de aprovação, os problemas e as dúvidas devem ser antecipadas, em particular, questões relacionadas com o financiamento, processo de admissão, alojamento. Também é importante encorajar o levantamento de questões e preocupações que as pessoas podem ter reservas em apresentar como “isso terá um impacto negativo no rigor do nosso currículo” ou “os estudantes regulares questionarão as suas experiências de aprendizagem” ou “os professores não sabem como ensinar 'aqueles' estudantes” (Papay & Griffin, 2013). Tais questões podem complexificar o processo, no entanto é importante ter a noção de que muitos elementos da comunidade académica tiveram pouca ou nenhuma experiência anterior com pessoas com DID, portanto é crucial incentivar questões que podem ser consideradas “desconfortáveis” e estar preparado para dar resposta em torno da importância da inclusão destes estudantes na IES, das suas capacidades, das expectativas para a sua participação.

Fase 2 – Da aprovação da proposta à implementação do programa

Orientações operacionais para a fase prévia ao início do programa

Papay e Griffin (2013), ainda, sugerem várias etapas que precisam ser executadas para a implementação do programa. Essas etapas incluem: desenvolver um conjunto de diretrizes e procedimentos do programa; desenvolver o plano de comunicação; desenvolver o processo de admissão; realizar entrevistas aos estudantes e proceder à sua seleção; recrutar estudantes mentores, bem como preparar a sua formação.

Segundo Papay e Griffin (2013) a avaliação contínua do programa deve ocorrer durante o processo com base em instrumentos como *Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education* (Grigal et al., 2012c).

B - Change Model – Plano geral adotado por Hines et al. (2016)

A seguir, apresentamos os procedimentos orientadores propostos por Hines et al. (2016).

Estabelecer urgência

É crucial mostrar que urge uma cultura de inclusão nas IES, reconhecendo que todos os estudantes merecem acesso a oportunidades que a sociedade tem para oferecer, independentemente da fundamentação, incutir um sentido de urgência é o primeiro passo para criar um programa bem-sucedido para a inclusão de pessoas com DID.

Estabelecer urgência

É crucial mostrar que urge uma cultura de inclusão nas IES, reconhecendo que todos os estudantes merecem acesso a oportunidades que a sociedade tem para oferecer, independentemente da fundamentação, incutir um sentido de urgência é o primeiro passo para criar um programa bem-sucedido para a inclusão de pessoas com DID.

Formar uma coligação poderosa

Os membros do grupo de trabalho devem mostrar interesse em desempenhar o papel de agentes de mudança. Como uma iniciativa inclusiva geralmente baseia-se em princípios filosóficos, logo é possível que o grupo tenha de defender as suas escolhas, de forma convicta, e responder a questões complexas. Portanto, é fulcral criar uma rede ampla com tamanho, velocidade e poder para impulsionar a inclusão destes estudantes no ES.

Criar uma visão para a mudança

A definição operacional do conceito "inclusão" é complexa, por conseguinte os pontos de vista sobre a inclusão podem ser um desafio em todos os níveis de escolaridade. Portanto, é expectável surgir algumas discrepâncias face à compreensão do que é o Ensino Superior Inclusivo. Assim, importa identificar um membro do grupo de trabalho (ou fora) - um especialista em inclusão - para ser o porta-voz no sentido de articular a visão e compreensão do Ensino Superior Inclusivo e contribuir para a declaração de missão da iniciativa.

Decidir até que ponto o programa será inclusivo é também uma consideração a ser tratada no início do processo.

Comunicar a visão

A visão e missão da iniciativa precisa de ser comunicada na IES, frequentemente e poderosamente (em reuniões, anúncios, emails, site), com um foco nas capacidades dos estudantes com DID, em vez da deficiência, possibilitando oportunidades para o esclarecimento de questões e preocupações.

Remover os obstáculos

Para a prossecução da proposta do programa é necessário verificar potenciais obstáculos, como também abordar assuntos (que podem se tornar em potenciais obstáculos) como a inscrição e o registo do estudante, de acordo com as políticas e práticas institucionais, bem como o processo de admissão, o alojamento.

Criar vitórias a curto prazo

Com recurso a Kotter, Hines et al. (2016) mencionam que as "vitórias visíveis" logo a partir do início do processo ajuda (i) a afastar as pessoas com perceções negativas que podem ser prejudiciais ao progresso do desenvolvimento do programa, e (ii) a manter a iniciativa em movimento.

A comunicação ampla das conquistas sobre a criação da iniciativa ou atualizações da mesma através dos meios de comunicação social da IES ajuda a promover o progresso.

Construir na mudança

Reconhecendo que o Planeamento e a implementação de mudanças numa IES podem levar tempo, importa concentrar todos os esforços na construção de um clima de mudança para sustentar práticas inclusivas.

A definição de metas e a reflexão são procedimentos que devem estar presentes ao longo do processo, mesmo após a implementação da iniciativa. Portanto, a recolha de dados sobre o desenvolvimento da iniciativa e a sua progressão, logo a partir do início ajudará a fluir a iniciativa numa direção positiva, evidenciando os seus sucessos.

As famílias nunca consideraram o ES como uma opção viável, então é necessário convidar este grupo a visitar a IES para ajudar a "plantar a semente" visando "florir" novas metas e elevar as expetativas académicas em relação a estas pessoas.

As associações locais podem desempenhar um papel crucial e articulado através da criação de oportunidades para a promoção de uma vida independente.

Ancorar mudanças na cultura da IES

Começar “de cima para baixo ou de baixo para cima - que direção vai mudar?” (Hines et al., 2016). Conforme os autores, em algumas instituições, uma forte persuasão nos órgãos do governo institucional pode ser o catalisador necessário para definir a cultura de inclusão na IES, no entanto a mensagem de inclusão precisará de ser compartilhada de forma ampla e profundamente para a mudança ser duradoura e se reflita em todos os seus aspetos.

É importante o reconhecimento público dos contributos dos membros-chave da coligação, bem como de outras pessoas envolvidas no desenvolvimento da iniciativa.

C - Plano geral proposto por Baker et al. (2018)

Os procedimentos descritos por Baker et al. (2018) são apresentados seguidamente.

Fase 1 – Da intenção à apresentação da proposta do programa

Compreender os fundamentos filosóficos

Fazer leituras para a obtenção de conhecimentos essenciais

Quando se considera o desenvolvimento de um programa, Baker e os seus colegas (2018) propõem compreender previamente os fundamentos filosóficos e os estudos existentes que servem de base aos programas. Assim, os autores sugerem que a primeira tarefa será explorar a organização *Think College*, do *Institute for Community Inclusion*, da *University of Massachusetts Boston*, que atua como o Centro Nacional de Coordenação de Programas para estudantes com DID nos EUA. Como parte da sua missão, financiada pelo governo, o *Think College* reúne uma compilação de informações nos domínios filosófico e histórico a considerar na fase inicial do Planeamento de um programa. A organização disponibiliza publicações; recursos de formação, e acesso a tópicos sobre o ES para estudantes com DID. De acordo com Baker et al. (2018), a *Think College* além de ser um recurso para a equipa de desenvolvimento, também se direciona a outros destinatários como os professores e famílias.

Em segundo lugar, além da investigação atual e mais recente, Baker et al. (2018) sugerem leituras de artigos que apresentam uma análise aprofundada do ES para estudantes com

DID, essencialmente os seus benefícios, cujos autores são reconhecidos nesta temática, como Hart et al. (2010), Grigal e Hart (2010).

Como já mencionado no capítulo anterior, os programas existentes são muito variados e, geralmente, enquadram-se nas categorias de modelo híbrido, modelo segregado e modelo de suporte individual inclusivo (Hart et al., 2006; Neubert et al., 2001). Portanto, Baker et al. (2018) realçam que, antes de se tomar as medidas necessárias para o Planeamento, é importante o alinhamento, ao nível filosófico, da equipa de desenvolvimento com o tipo de programa que é pretendido desenvolver.

Visualizar para o aprofundamento de conhecimentos

Além das leituras, Baker et al. (2018) aconselham a visualização de *webinars* e filmes como *Rethinking College: The Film* produzido pela *Think College*, que possibilitarão uma visão detalhada de programas no ES. Os autores também aconselham a pesquisa no *YouTube* por vídeos que abordem programas vigentes. Estes vídeos poderão servir de inspiração e, ainda, contribuir com informações sobre programas para estudantes com DID no ES.

Rever exemplos e informações comparativas de outros programas

Os autores aconselham a pesquisa de uma ampla variedade de programas, que se encontram no site da *Think College*, a fim de uma revisão e análise sobre os detalhes específicos de cada programa. Uma vez que as IES apresentam missões distintas, logo os programas também acabam por apresentar diferenças entre si.

De acordo com os autores, a análise de variados programas possibilitará uma tomada de decisão mais acertada quanto aos elementos a inserir na criação do programa, de modo a ir ao encontro das políticas institucionais.

Design do Programa

Para o design do programa é importante triangular todas as informações reunidas anteriormente e contrastá-las com os recursos e as necessidades da IES. Estes autores também abordaram as orientações sugeridas por Papay e Griffin (2013). Estas orientações já foram supracitadas.

Identificar a missão da IES

No processo de design, conhecer a missão da IES é um passo fundamental, dado que o programa deve enquadrar-se nos seus valores. Na verdade, este aspeto pode fazer parte integrante da fundamentação e ser incluído na declaração de missão do programa.

Geralmente, as IES declaram-se inclusivas, portanto é pressuposto que os estudantes com DID sejam também considerados nessa inclusão.

Identificar necessidades e expectativas da comunidade

Antes de se iniciar o desenvolvimento de um programa é necessário conhecer a própria comunidade, no sentido de perceber quais os serviços prestados a estudantes com DID e como funcionam. Para que o propósito seja fornecer mais uma opção viável para esta população, importa identificar as suas necessidades e expectativas quanto à área da Educação.

É provável que a avaliação das necessidades poderá sugerir que a comunidade deseja uma opção viável no ES e, assim, será benéfico tanto documentar essa necessidade como ampliar a quantidade de dados para a sustentação do desenvolvimento do programa.

Após a formação de um consórcio, com a realização de algumas reuniões é possível recolher informações para planejar a criação de um programa. O consórcio deve incluir políticos, diretores, administradores e professores de IES e de escolas do ensino secundário/profissional; representantes de organizações/associações, pessoas com DID e suas famílias, entre outros. As reuniões devem ser sistemáticas e estruturadas através de uma agenda própria com a identificação clara das suas finalidades e objetivos e um registo das participações (com a solicitação da sua função e dados de contacto). Este procedimento possibilita a recolha de evidências sobre tópicos abordados e a identificação dos intervenientes com potencial interesse em participar em um conselho consultivo, serviços em rede ou em contribuir para o programa.

Durante a primeira reunião do consórcio, podem ser apresentados os três principais tipos de modelos de programas que foram referenciados por Hart et al. (2006) e Neubert et al. (2001), bem como exemplos de programas expostos na *Think College*. É importante analisar os tipos de programas existentes e perceber qual deles poderá alinhar com a cultura da IES e da comunidade. O tipo de modelo escolhido deve refletir as necessidades identificadas na comunidade em articulação com a missão da IES.

Segundo a experiência dos autores, um modelo de apoio individual inclusivo levará mais tempo a planejar; no entanto, além de ser mais progressivo, também se encontra alinhado com uma experiência universitária autêntica.

Por outro lado, autores referem que, ao se iniciar um programa, é possível começar com um modelo híbrido e trabalhar em direção a um modelo de suporte totalmente inclusivo, utilizando um plano de cinco anos.

Criar um Conselho Consultivo

Ao longo do processo descrito acima é provável encontrar pessoas motivadas e interessadas em contribuir para a concepção e/ou a implementação de um programa e, simultaneamente, através do seu envolvimento num conselho consultivo.

Deve-se evitar a constituição precoce de um conselho, sem antes se decidir quais serão as suas finalidades, i.e., se desempenhará i) funções de direção, com o propósito de tomada de decisões; ou ii) funções de consultadoria, no sentido de analisar planos e políticas e dar sugestões. Em ambos os casos, importa definir, claramente, os papéis dos membros e o seu comprometimento quanto ao tempo.

Além da formação do conselho, os autores sugerem que podem ser criados grupos de trabalho consoante as necessidades identificadas, salientando que os grupos com um menor número de elementos tendem a ser mais direcionados e apropriados para realizar uma tarefa célere, enquanto os grupos compostos por um maior número de elementos possibilitam uma maior diversidade de perspetivas e informações.

Reunir com grupos específicos/serviços da IES

Estabelecer uma presença no *campus* pode ser o passo mais importante no desenvolvimento de um programa alinhado com a IES. Existem serviços distintos com os quais importa reunir, tais como serviços de gestão académica, serviços de apoio, serviços de biblioteca, entre outros. Os autores sugerem uma *checklist* para a verificação das reuniões a convocar com os serviços no início do desenvolvimento de um programa.

Os serviços da IES devem estar cientes da existência do programa e da presença dos estudantes com DID no ambiente universitário, a fim de facilitar as mesmas diretrizes para todos os estudantes, estabelecendo uma base sólida para o programa.

O desenvolvimento de um programa sem o apoio quer do reitor / da equipa reitoral, quer da direção do(s) departamento(s) é insignificante. Este processo requer que os órgãos de governo de uma IES mantenham-se a par das fases do desenvolvimento e que sejam convidados a participar nas reuniões do conselho consultivo.

Tratar do financiamento

Indiscutivelmente, uma das tarefas mais importantes do desenvolvimento de um programa é tratar do seu financiamento. Este pode ser o maior obstáculo para implementar um programa, como também para o manter, daí ser imprescindível ter um plano estratégico de

financiamento. Este condicionamento pode implicar o início com um estudante (ou alguns) e aumentar gradualmente, enquanto se implementa uma taxa.

O financiamento privado é uma forma de apoiar as necessidades de financiamento do programa através de doadores que contribuem com quantias substanciais de dinheiro para apoiar os funcionários e materiais do programa. Com recursos privados limitados, este processo também pode incluir eventos de angariação para suportar os restantes custos do programa.

Torna-se, assim, importante perceber, junto dos órgãos de governo institucional, a sustentabilidade do programa. Portanto, um propósito final prende-se com a criação de um programa que possa ser mantido por meio de sistemas e suportes que decorrem naturalmente.

Perante o surgimento de dificuldades na obtenção do financiamento total, por meio de donativos, a alternativa pode passar por uma combinação do donativo com uma taxa cobrada, por estudante, para suportar os custos do programa.

Tratar de um espaço

Um programa não vai necessitar de um espaço para a sala de aula se for desenvolvido com base no modelo de suporte individual inclusivo, todavia uma sala de aula será crucial para os programas fundamentados nos modelos segregado e híbrido.

Para o apoio tutorial, é possível usar a biblioteca ou outros espaços com condições para a realização de um trabalho individual com os estudantes, no entanto é útil ter um espaço (de escritório) a funcionar como uma base. A maioria dos programas estabelece um local-chave onde os estudantes podem fazer o *check-in* com a equipa, se necessário, como também receber tutoria. É importante, também, considerar o apoio de estudantes voluntários, neste espaço, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante do programa.

O espaço-base deve ser facilmente acessível e, de preferência, localizado centralmente no *campus*. Os estudantes devem ter permissão para se deslocarem na IES da mesma forma que fazem todos os estudantes.

Elaborar um plano de investigação

Apesar de a realização de investigação poder ser a última tarefa a surgir em mente, no entanto, a triangulação de perspetivas sobre o design poderá levar à configuração de um programa baseado nas melhores práticas, como também criará impacto nos órgãos de

governo da IES. Vários elementos da comunidade académica vão ter a intenção de acompanhar tanto a evolução da implementação do programa, como as experiências dos intervenientes.

Fase 2 – Da aprovação da proposta à implementação do programa

Preparar a operacionalização do programa

Efetuar o processo de candidatura

Para o processo de candidatura será necessário criar ou adaptar um formulário. Os autores além de sugerirem que o formulário deve fornecer informações suficientes sobre os candidatos, entre os quais os seus talentos, ainda recomendam uma lista de verificação, a solicitação de uma taxa de inscrição e a aceitação somente dos formulários completos. Segundo Baker et al. (2018) o formulário pode ser semelhante às escalas de comportamento adaptativo, importando destacar que não se pretende avaliar a pessoa, mas apenas procurar obter um retrato das suas capacidades. Depois do processo de inscrição estar concluído, segue-se a criação de um processo de entrevista. Idealmente, deve-se ter indicadores claros para a revisão dos formulários e o processo de entrevista. Durante o processo de revisão dos formulários e das entrevistas, importa considerar a articulação com um revisor externo.

A combinação entre os indicadores, que foram claramente definidos, e um revisor externo, dá origem a um processo mais justo. O revisor externo pode ser um membro do conselho consultivo ou da comunidade.

Recrutar mentores

Após a seleção dos estudantes e a determinação dos apoios que eles vão necessitar, torna-se premente o recrutamento de mentores. Existem várias maneiras de configurar um programa de mentoria que podem incluir (i) apoio académico e/ou social; (ii) a remuneração ou o voluntariado dos mentores; (iii) um programa inserido no estágio de um curso.

Proceder à consciencialização

A consciencialização sobre o programa na IES é um passo importante, contribuindo também para o processo de recrutamento de mentores.

Tratar da certificação

A configuração do programa baseada num conjunto de indicadores como os padrões fornecidos pela *Think College – Think College Standards* -, poderá facilitar a certificação do curso.

Elaborar um plano de avaliação contínua

É importante planejar uma metodologia para avaliar continuamente o programa. Como na fase de design é pressuposto a definição de objetivos para o programa, portanto é necessário se certificar de que esses objetivos são operacionalizados, bem como proceder à recolha de evidências para a tomada de decisões informadas sobre o progresso do programa. Os autores salientam que as experiências serão diferentes porque cada IES é, também, diferente.

Descrição de planos específicos orientados para o desenvolvimento de programas universitários

D - Plano específico aplicado por Carroll et al. (2008)

Em seguida, apresentamos os procedimentos mencionados por Carroll et al. (2008).

Desenvolver a visão

Um dos primeiros procedimentos na criação do programa foi a escolha do seu nome - *Career and Community Studies (CCS)*. Segundo os autores, esta designação assemelha-se às dos programas académicos existentes na IES, como também reflete o conteúdo curricular que estava previsto. A administração apoiou fortemente a iniciativa, no entanto reforçou a importância da utilização da missão da IES como princípio orientador. Na verdade, enquadrava-se com as crenças dos autores em relação a que qualquer programa que criassem deveria aproximar-se da experiência autêntica dos estudantes universitários e deveria permitir igual acesso igual a todos os privilégios a IES oferece para todos os estudantes. E, assim, estabeleceram a declaração de missão do *CCS Program*.

Obter financiamento

Os autores relatam que, através da *National Down Syndrome Society*, conseguiram obter financiamento para o desenvolvimento do programa, e ainda receberam uma contribuição da IES, possibilitando, assim, o seu avanço.

Compor um grupo consultivo

Os autores perceberam que para o programa ter sucesso, precisariam ter conexões fortes na comunidade. Por conseguinte, constituíram um grupo consultivo composto por pais, professores do ensino secundário, representantes de associações, empresários, estudantes universitários, professores universitários e representantes da administração. Este grupo tinha como objetivo apoiar e desenvolver políticas e procedimentos, identificar

recursos, desenvolver parcerias colaborativas e comunicar as atividades com a comunidade envolvente.

Uma das primeiras atividades do grupo consultivo foi decidir quem seriam os destinatários do *CCS program* e os seus critérios de admissão. A intenção era não excluir potenciais estudantes com base no seu desempenho académico, ainda que reconhecessem que os estudantes precisam de um determinado nível de capacidades para se adaptarem ao nível do ES.

Projetar a estrutura curricular

O grupo conduziu pesquisas sobre os modelos e os planos curriculares de programas existentes no ES para estudantes com DID. Como não encontraram um plano curricular que enquadrasse nos seus propósitos, retomaram à declaração da missão e definiram objetivos para orientar a estrutura curricular. As suas diretrizes consistiam em tornar o programa tão inclusivo quanto possível, utilizando o Desenho Universal para tornar as Unidades Curriculares acessíveis e disponibilizando as acomodações necessárias.

Assim, acabaram por organizar uma estrutura curricular com unidades curriculares básicas, desenvolvidas pelos professores do programa, e os estudantes também teriam a oportunidade de frequentar UC universitárias de acordo com os seus interesses. O programa, com a duração de quatro anos, ainda foi concessionado de modo a possibilitar a realização de um estágio, durante um ano.

E - Plano específico aplicado por Francis et al. (2018)

Em seguida, apresentamos a descrição mais pormenorizada sobre a aplicação dos procedimentos no programa desenvolvido de acordo com os relatos do artigo de Francis et al. (2018).

Fase 1 – Da intenção à apresentação da proposta do programa

Constituir uma comissão

Com a finalidade de criar um programa para estudantes com DID, o diretor responsável do departamento de Educação Contínua de uma IES estabeleceu vários contactos internamente, incluindo um representante dos serviços de suporte, um representante dos serviços de alojamento, um representante dos serviços académicos, um docente da área de Educação Especial, e, externamente, contactou um diretor de uma associação de apoio

a pessoas com deficiência. Após a constituição da comissão, esta procedeu à análise de planos de desenvolvimento de programas.

Por a maioria dos membros constituintes da comissão serem representantes de departamentos / serviços distintos da IES, gerou-se um ambiente favorável no sentido de os elementos serem capazes de responder a questões e fornecer informações específicas nas suas áreas de especialização (e.g., políticas de inscrição e registo de estudantes, práticas para apoiar os estudantes com deficiência), contribuindo para o avanço significativo do processo de desenvolvimento do programa,

A comissão fez um *brainstorming* sobre o design do programa (e.g., condições de admissão, alojamento) apoio ao estudante (e.g., apoio académico), configurações do alojamento (e.g., colega de quarto) e necessidades quanto a recursos humanos.

A comissão tomou decisões quanto às componentes do programa, em desenvolvimento, como a sua duração (os estudantes frequentariam por dois anos); o alojamento (os estudantes viveriam no *campus*); a estrutura curricular (os estudantes participariam, no mínimo, em uma UC de um curso universitário, além de três UC desenvolvidas especificamente em cada semestre).

Recolher e analisar informações sobre programas

Com o propósito de desenvolver um *framework* do programa, incluindo filosofia, políticas e métodos de avaliação, a comissão pesquisou o site da *Think College* para localizar dois programas em IES próximas e, marcar uma visita.

Durante essas visitas, a comissão reuniu-se com a equipa do programa de cada IES, conheceu os estudantes, e reuniu-se com representantes de serviços para aprender sobre a natureza e função do programa. A comissão também procurou aprender como cada equipa implementa práticas baseadas em evidências, como o Planeamento Centrado na Pessoa.

Além disso, a comissão ainda fez contactos telefónicos com equipas de outros programas para aprender como lidar com os obstáculos (e.g., comportamento perturbador do estudante, corpo docente com reservas).

Perante um conjunto de elementos, incluindo (i) as informações fornecidas sobre os programas; (ii) as evidências referenciadas na literatura sobre práticas baseadas em evidências; (iii) e os recursos encontrados na *Think College*, a comissão procedeu à sua análise e, assim, definiu a missão do programa.

Com base na declaração de missão, a comissão estabeleceu metas e resultados de aprendizagem relativamente aos domínios da independência financeira, do desenvolvimento pessoal, da Vida Independente e do acesso a recursos.

Criar parcerias na IES

O reconhecimento da importância da colaboração interinstitucional e adesão de elementos da comunidade académica incitou a comissão a desenvolver parcerias na IES para que o programa fosse recetivo e apoiado.

Durante os reuniões efetuadas, os membros da comissão (i) disponibilizaram informações sobre programas, funções e responsabilidades previstas; (ii) dissiparam mitos comuns sobre as DID (e.g., pessoas com DID precisam de apoio durante 24 horas por dia); (iii) abordaram metodologias e estratégias pedagógicas (e.g., Desenho Universal da Aprendizagem, recursos visuais); e (iv) encorajaram elementos da comunidade académica a colocar questões para abordar eventuais preocupações ou perceções sobre programas ou estudantes com deficiência. Como seria expeável o surgimento de “*growing pains*” (Francis et al., 2018, p. 139), (e.g., estudantes que não compareciam às aulas, comportamentos inadequados no refeitório), logo era essencial que os representantes do programa abordassem estes assuntos com os elementos da comunidade académica para escutar as suas preocupações, debater soluções e mitigar perceções negativas sobre o programa.

Recolher informações sobre os estudantes com DID e suas famílias e apresentar a proposta do programa

Para assegurar que o programa considerava as necessidades de todos os *stakeholders*, a comissão agendou vários grupos focais com pais e estudantes recrutados a partir de uma organização para pessoas com deficiência. A comissão recolheu informações valiosas dos pais e estudantes sobre necessidades, expectativas e preocupações relativas ao contexto universitário.

A comissão utilizou os dados resultantes dos grupos focais para estruturar o programa (e.g., alocação de recursos, definição de estratégias de envolvimento familiar).

De acordo com os autores, as evidências derivadas dos grupos focais sugeriram uma discrepância entre as expectativas dos pais e as da equipa do programa (e.g., alguns pais esperavam uma assistência durante 24 horas, ao passo que a missão do programa promovia o envolvimento dos estudantes no processo apoiado na tomada de decisão, permitindo-lhes a oportunidade de aprender com o fracasso). Por conseguinte, estes dados

conduziram ao desenvolvimento de um documento com a descrição clara sobre as expectativas quanto à declaração de missão do programa, o papel e as responsabilidades (i) da equipa do programa; (ii) dos estudantes, e (iii) das famílias, a fim de evitar equívocos.

Posteriormente, a comissão apresentou uma proposta do programa ao conselho universitário liderado pelo Reitor da área dos assuntos académicos. A proposta incluiu:

- a fundamentação da necessidade do programa;
- a descrição do programa e das suas metas;
- a descrição dos processos de admissão e inscrição;
- a estrutura do programa e o organograma;
- o orçamento do programa;
- o plano de marketing;
- o plano de sustentabilidade (e.g., as mensalidades do estudante a suportar as despesas com a equipa do programa).

Além da apresentação da referida proposta, duas pessoas com DID também prepararam um discurso para apresentar e revelar o apoio da comunidade.

Fase 2 – Da aprovação da proposta à implementação do programa

Contratar profissionais para o programa

Com base na estrutura do programa desenvolvida na fase anterior, a comissão contratou vários profissionais, designadamente um diretor, um especialista de apoio ao estudante, um coordenador para o domínio académico, um coordenador para o domínio profissional e um membro da equipa de apoio à secretaria.

O programa aloca uma parte da propina do estudante para suportar o alojamento na residência universitária e a alimentação de dois estudantes universitários. As funções destes estudantes são: prestar serviço de mentoria e disponibilizar conselhos aos estudantes do programa (e.g., como conhecer pessoas novas, ideias de atividades para fazer ao fim de semana, com quem conversar sobre questões ou preocupações).

Proceder à inscrição da candidatura e à entrevista

Os candidatos requerem a inscrição do programa no gabinete do programa ou no site da IES. Depois da equipa receber uma inscrição, o Diretor analisa-a para garantir que os candidatos cumprem os requisitos do programa (e.g., idade, diagnóstico da deficiência, capacidade relatada de autoadministração de medicamentos) e distribui convites pelos candidatos e suas famílias para participarem numa entrevista na IES.

A equipa entrevista tanto os candidatos, como os seus pais, visto que estes têm um papel preponderante na disponibilização de apoio ao longo da vida, e, em alguns casos, mantêm a tutela dos seus filhos. Todavia, a equipa entrevista o candidato e os membros da sua família separadamente, dado que constataram que, desta forma, os candidatos eram mais sinceros sobre o seu real interesse no programa (e.g., alguns candidatos só se inscreveram por causa dos seus pais). Por outro lado, os pais, quando entrevistados separadamente, também eram mais verdadeiros sobre as suas expectativas quanto ao programa, designadamente ao apoio e supervisão do estudante (e.g., apoiar 24 horas por dia, evitar que os estudantes se envolvam em atividades sexuais).

Após a finalização do processo de entrevistas, a equipa reúne-se para analisar a motivação do candidato para participar no programa, bem como as suas expectativas e as dos seus pais no sentido de verificar se estas se alinham com as expectativas do programa.

Para os candidatos selecionados no programa, o Diretor envia um conjunto de documentos com informações, que inclui a (i) confirmação da sua aceitação; (ii) a descrição das componentes do programa; (iii) as funções, responsabilidades e expectativas; e, ainda, (iv) um contrato destinado aos estudantes e seus pais para ambos assinarem e devolverem antes dos estudantes procederem ao registo nas unidades curriculares.

A equipa constatou que os contratos do estudante e dos pais eram uma excelente forma de reforçar as expectativas e servem como uma ferramenta útil para consulta, sempre que necessário.

Dinamizar um *workshop* de orientação familiar

A equipa do programa realiza um *workshop* de orientação, com a duração de um dia, para a família. Durante este *workshop*, a equipa descreve o programa e as suas expectativas (e.g., a equipa descreve como apoia a autodeterminação dos estudantes).

Dinamizar o *Meet and Greet*

A equipa do programa organiza um encontro informal - *Meet and Greet* - para os estudantes novos e suas famílias conhecerem os estudantes dos outros anos do programa. Durante este encontro, um ou dois funcionários do programa e os estudantes reúnem-se na IES e participam em atividades.

Por outro lado, os pais e ex-alunos, do programa encontram-se com os estudantes novos e os seus familiares num restaurante local para incentivar as famílias a se conhecerem, partilhar informações e participar em discussões, em grupo, sobre o programa e a vida universitária.

Promover a orientação dos novos estudantes

Os estudantes do programa e as suas famílias participam em sessões, promovidas pela equipa do programa, com as finalidades de disponibilizar informações sobre o programa e os recursos da IES e esclarecer dúvidas.

Uma vez que os estudantes tendem a colocar mais questões quando se encontram separados das suas famílias, portanto as sessões são organizadas, separadamente, por assuntos, como os serviços de segurança na IES, serviços de tecnologias,

A separação dos estudantes em relação aos dos membros da sua família traduz-se na introdução da promoção de uma vida independente num ambiente seguro e com apoio.

Proceder a reuniões de Planeamento Centrado na Pessoa

Antes do início de cada semestre, o Especialista de Apoio ao Estudante realiza uma reunião com o estudante, podendo este convidar outros participantes (e.g., membros da família).

Esta reunião tem como propósitos (i) identificar metas; (ii) determinar os apoios necessários e disponíveis; (iii) seleccionar as Unidades Curriculares para a elaboração do horário.

Providenciar o alojamento

Os estudantes do programa alojam-se na residência universitária três dias antes da entrada dos restantes estudantes. A mudança antecipada oferece a oportunidade de os estudantes do programa adaptarem-se de acordo com o seu próprio ritmo.

Esta mudança antecipada possibilita (i) a prática de planos de refeição no refeitório; (ii) a aprendizagem dos seus horários e das rotas de deslocação; (iii) conhecer a equipa da residência, assim como os mentores do programa, sem o caos que ocorre quando chegam as várias centenas de estudantes que também entrarão no início do ano letivo.

APÊNDICE 25 A, B

A - Exemplo do modelo de um termo de consentimento dirigido a pessoas com DID

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE DOUTORAMENTO

No âmbito de uma investigação incluída na Tese do Programa Doutoral _____ intitulada _____, estamos interessadas em escutar as vozes de pessoas com dificuldades intelectuais e ~~desenvolvimentais~~ sobre a sua participação no contexto universitário.

A investigação tem como finalidade compreender de que forma a inclusão e aprendizagem de pessoas com dificuldades intelectuais e ~~desenvolvimentais~~ pode ser efetuada em contexto universitário, através da sua participação em unidades curriculares, quer da oferta educativa regular, quer em atividades desenvolvidas especificamente para estas pessoas; e quais os seus efeitos nos próprios e nas suas famílias, nos estudantes sem deficiência, nos tutores e nos docentes. Esta investigação recebeu o Parecer favorável do Conselho de Ética da Universidade _____.

Assim, convidamos a participar, de forma voluntária, nesta investigação, através de entrevistas, porque as vossas opiniões são de particular importância e contribuirão para a conceção e implementação de um programa para pessoas com dificuldades intelectuais e ~~desenvolvimentais~~ no contexto universitário.

As entrevistas serão realizadas no _____, com uma duração prevista de uma hora.

Durante as entrevistas efetuar-se-ão a sua gravação, em formato áudio, para registar as respostas. Estes registos serão mantidos confidenciais e em qualquer tipo de documento que possamos redigir e publicar, não incluiremos qualquer informação que identifique os participantes. Os dados recolhidos, além de confidenciais, serão destruídos no termo do estudo.

Ressalva-se que é possível desistir da investigação a qualquer momento e que, neste caso, os dados pessoais serão retirados da amostra recolhida.

Por favor, leia com atenção o documento. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a consentimento que lhe foi apresentado, queira assinar este documento.

A equipa de investigação:

Marisa Alexandra Maia Machado (doutoranda), Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos (Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro); Marilyn Espe-Sherwindt (Assistant Professor da Kent State University).

Data: ____/____/____

A investigadora-doutoranda,

Marisa Alexandra Maia Machado
Investigadora Integrada Não Doutorada CIDTFF | Bolseira FCT | Doutoranda em Educação
Universidade de Aveiro | Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF
Contacto: 234 370 642, Extensão: 24222
Email: mamm@ua.pt

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas presencialmente pela investigadora Marisa Alexandra Maia Machado. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados no âmbito desta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

B - Exemplo do modelo de um termo de consentimento dirigido a estudantes universitários

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE DOUTORAMENTO

No âmbito de uma investigação incluída na Tese do _____, intitulada _____, estamos interessadas em escutar as percepções de estudantes sobre a participação de pessoas com dificuldades intelectuais e ~~desenvolvimentais~~ no contexto universitário.

A investigação tem como finalidade compreender de que forma a inclusão de pessoas ~~com~~ dificuldades intelectuais e ~~desenvolvimentais~~ pode ser efetuada em contexto universitário, através da sua participação em unidades curriculares, quer da oferta educativa regular, quer em atividades desenvolvidas especificamente para estas pessoas; e quais os seus efeitos nos próprios e nas suas famílias, nos estudantes, nos tutores e nos docentes. Esta investigação recebeu o Parecer favorável do Conselho de Ética _____.

Assim, convidamos os estudantes a participar, de forma voluntária, nesta investigação, através de uma entrevista, porque as suas opiniões são de particular importância e contribuirão para a conceção e implementação de um programa para pessoas com dificuldades intelectuais e ~~desenvolvimentais~~ a desenvolver em contexto universitário.

A entrevista será realizada no _____, com uma duração prevista de trinta minutos.

Durante as entrevistas efetuar-se-ão a sua gravação, em formato áudio, para registar as respostas do(a) estudante. Estes registos serão mantidos confidenciais e em qualquer tipo de documento que possamos redigir e publicar, não incluiremos qualquer informação que identifique os participantes. Os dados recolhidos, além de confidenciais, serão destruídos no termo do estudo.

Por favor, leia com atenção o documento. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a consentimento que lhe foi apresentado, queira assinar este documento.

A equipa de investigação:

Marisa Alexandra Maia Machado (doutoranda), Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos (Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro); Marilyn Espe-Sherwindt (Assistant Professor da Kent State University).

Data: ___/___/___

A investigadora (doutoranda),

Marisa Alexandra Maia Machado
Investigadora Integrada Não Doutorada CIDTFF | Bolseira FCT | Doutoranda em Educação
Universidade de Aveiro | Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF
Contacto: 234 370 642, Extensão: 24222
Email: mamm@ua.pt

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas presencialmente pela investigadora Marisa Alexandra Maia Machado. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados no âmbito desta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

N.º do Anexo	Descrição
Anexo 1	Grelha de domínios, componentes e elementos da Taxonomia de programas pós-secundários/universitários (McEathron et al., 2015, p. 311)
Anexo 2	Exemplar da Escala de Implementação <i>TC Standards</i> (2012)
Anexo 3	Exemplar da Escala de Implementação <i>TC Standards</i> (2020)
Anexo 4	Modelo de Padrões de Acreditação para Programas do Ensino Superior para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, Versão portuguesa
Anexo 5	Proposta de pré-adaptação da Versão portuguesa do Modelo de Padrões de Acreditação

ANEXO 1

Grelha de domínios, componentes e elementos da Taxonomia de programas pós-secundários/universitários (McEathron et al., 2015, p. 311)

Domains, Components, and Elements of the PSE Taxonomy

Organizational Domain	Admissions Domain	Support Domain	Pedagogical Domain
A. Program Components 1. Program Characteristics a. Type of Institution b. Program Duration c. Program Age (History) 2. Program Funding Sources a. Student Fees b. Grants c. University or College Support d. Community Donations 3. Program Focus or Goals a. Improved Academic Skills b. Improved Employment Skills c. Improved Independent Living Skills d. Improved Social Skills e. General College Experience B. Institutional Components 1. Program Sponsor ¹ 2. Program-College Affiliation 3. Overall Institutional Climate 4. Faculty Outreach and Training	A. Student Enrollment Status 1. High School Student 2. Exited High School B. Academic Skills 1. Third- to Sixth-Grade Level of Reading, Writing, & Math 2. No Academic Skills Criteria for Admission C. Functional Skills 1. Communication Skills 2. Organizational Skills 3. Navigational Skills 4. Technology Skills 5. Independent Self-Care ¹ D. Behavioral Skills 1. Self-Regulation 2. Student Motivation E. Admissions Selectivity 1. Open Enrollment 2. Competitive Selection F. Tuition and Fees	A. Program/School-based Support 1. Academic Mentors/Coaches/Advisors 2. Career Counseling/Advising 3. Independent Living Supports 4. Social Mentors 5. Behavioral/Emotional Counseling 6. Post-program Transition Supports B. Agency Support C. Family Support D. Financial Aid 1. Vocational Rehabilitation or Other State Funding 2. Pell and Other Grants 3. Scholarships 4. Student Family Funds 5. Secondary Schools	A. Academic Components 1. Course Integration a. Only Integrated Coursework b. Primarily Integrated Coursework c. Half Integrated Coursework d. Mainly PSE Program Coursework e. Only PSE Program Coursework 2. Credits a. Transferable Credits b. Non-transferable Credits c. Audit d. Guest in Classroom 3. Certificate or Degree a. College Certificates Available to All Students b. PSE Program Certificates B. Vocational Components 1. Vocational Coursework 2. Internships C. Independent Living Components 1. Independent Living Coursework 2. Housing D. Social Components 1. Social Skills Coursework 2. Social Activities

ANEXO 2

Exemplar da Escala de Implementação *TC Standards* (2012)

THINK COLLEGE STANDARDS, QUALITY INDICATORS and BENCHMARKS FOR INCLUSIVE HIGHER EDUCATION (Implementation Scale) / *THINK COLLEGE* PADRÕES, INDICADORES DE QUALIDADE e REFERÊNCIAS PARA O ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO

(Escala de Implementação)

Instrumento¹ adaptado de Grigal et al. (2012)

A *Think College* do Instituto de Inclusão Comunitária da Universidade de Massachusetts, em Boston, desenvolveu padrões, indicadores de qualidade e referências para o Ensino Superior inclusivo. As Instituições de Ensino Superior (IES) podem usar estes padrões para criar, expandir ou melhorar experiências de educação inclusiva de alta qualidade, no Ensino Superior, para apoiar pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Além disso, estes padrões podem ser usados como uma estrutura para desenvolver e conduzir investigação sobre questões relacionadas com a educação, ao nível do Ensino Superior. Os padrões refletem práticas institucionais e de ensino com base no Design Universal para a Aprendizagem (Grigal et al., 2012).

Instruções: Complete as seguintes tabelas, indicando um nível de pontuação para cada referência.

Nível de implementação (unidade de medida)

- 0 - Não foi planeada implementar
- 1 - Não teve progresso
- 2 - Progrediu, mas não foi totalmente implementada

¹ Instrumento com utilização única no âmbito da tese

3 - Foi totalmente implementada

Tabela 1 - Escala de Implementação I - Acesso Académico

PADRÃO I - ACESSO ACADEMICO						
Para facilitar o acesso académico com qualidade aos estudantes com DID, o programa deve:						
Indicador de Qualidade 1.1: Proporcionar acesso a uma ampla variedade de tipos de unidades curriculares que são frequentadas pelos estudantes sem DID, incluindo:						
Referências	Escala de Implementação				NOTAS	MICROCICLOS
	3	2	1	0		
1.1A: Inscrição em unidades curriculares, sem obtenção de créditos e sem grau (tais como cursos de educação contínua), frequentadas por estudantes sem deficiência.			X		Foi proposto a EP1 e a EP2 a sugestão de candidatura as UCs isoladas, mas elas (e as suas mães) não mostraram interesse num potencial certificado, mas sim na participação preferencialmente sem custos acrescidos.	1º
1.1B: Participação em unidades curriculares universitárias, sem obtenção de créditos, frequentadas por estudantes sem DID.	X				Listagem da participação das EPs nas UCs.	1º
1.1C: Inscrição em unidades curriculares oferecidas pela instituição, frequentadas por estudantes sem deficiência, alinhadas com os planos do estudante.			X		A EP1 e a EP2 não se inscreveram, mas a seleção destas foram alinhadas com os seus interesses.	1º
1.1D: Acesso a unidades curriculares existentes em vez de unidades curriculares separadas concebidas apenas para estudantes com DID.	X				Os EPs tiveram acesso a UCs da IES, mas também tiveram acesso a Módulos de Desenvolvimento específicos concebidos apenas para eles.	1º
					Módulo de Desenvolvimento Inclusivo (projetado para todos).	2º
					Módulo de Desenvolvimento Inclusivo (projetado para todos).	3º
1.1E: Acesso a unidades curriculares que não se limitam a uma lista pré-determinada.	X					1º
1.1F: Participação em unidades curriculares que se relacionam com os seus objetivos pessoais, académicos e profissionais, tal como estabelecidos através de uma abordagem segundo o Planeamento Centrado na Pessoa.	X				A EP1 e a EP2 escolheram as UCs após uma reunião com recurso ao PCP. Ambas convidaram a sua mãe para esta reunião.	1º
1.1G: Recolha de dados sobre a participação em unidades curriculares universitárias.	X				Realização de entrevistas às EPs e aos elementos intervenientes na implementação do PP.	2º

Indicador de Qualidade 1.2: Abordar questões que possam ter impacto na participação em unidades curriculares, incluindo:						
Referências	Escala de Implementação				NOTAS	MICROCICLOS
	3	2	1	0		
1.2A: Políticas da universidade relativas a pré-requisitos que têm um impacto negativo no acesso à participação em unidades curriculares universitárias.				X		
1.2B: Acesso e formação na utilização de transportes públicos, tais como autocarros públicos, táxis ou na partilha de transporte com outros estudantes, e outras opções de transporte que ocorram naturalmente.	X				Apoio tutorial para facilitar este processo de acesso e utilização de transportes públicos pelo EP4 (mas este EP não participou em UCs)	1º e 2º
1.2C: Acesso a serviços universitários para alojamento tipicamente fornecido pelos serviços da instituição.				X		
1.2D: Acesso e formação na utilização de tecnologia necessária.				X	Não foi planeada a formação em Tecnologia, mas as atividades de investigação envolveram tecnologias e apoio para o seu acesso.	3º
1.2E: Acesso a tutores profissionais ao nível académico que recebem formação e supervisão contínua.	X				Os EPs tiveram a proporção de 1: 1 de uma tutora (Investigadora-doutoranda)	1º, 2º e 3º
1.2F: Acesso ao apoio de pares, tais como estudantes mentores, estudantes tutores, e "embaixadores" do campus.	X				Os EPs tiveram o apoio de estudantes mentoras (estudante da mesma UC).	1º
1.2G: Formação de docentes em princípios do Desenho Universal de Aprendizagem.				X	A Investigadora-Doutoranda realizou, durante o processo, uma formação em DUA.	2º

Indicador de Qualidade 1.3: Proporcionar aos estudantes as competências necessárias para acederem a oportunidades de aprendizagem de adultos, incluindo:						
Referências	Escala de Implementação				NOTAS	MICROCICLOS
	3	2	1	0		
1.3A: Conhecimento das oportunidades de aprendizagem de adultos disponíveis na sua comunidade.	X				A tutora mostrou páginas da Internet com informações alusivas a cursos livres.	1º
1.3B: Conhecimento de recursos disponíveis para os ajudar a aceder ou financiar oportunidades de aprendizagem de adultos na sua comunidade.	X				Os EPs (com conhecimento das suas famílias) foram encorajados a experimentar cursos livres do seu interesse.	1º

Tabela 2 - Escala de Implementação II - Vida no Campus

PADRÃO III - VIDA NO CAMPUS						
Para facilitar o acesso dos estudantes com DID ao campus, o programa deve:						
Indicador de Qualidade 3.1: Proporcionar acesso e apoio à participação em atividades do campus, instalações e tecnologia, incluindo:						
Referências	Escala de Implementação				NOTAS	MICROCICLOS
	3	2	1	0		
3.1A: Atividades no campus, tais como voluntariado, associações estudantis, experiências curriculares, eventos desportivos e de recreação para estudantes, etc.	X				A participação nestas atividades foi gradualmente aumentando. Atividades baseadas no PP (falta de participação nas outras) sem e com estudantes da IES Voluntariado, eventos desportivos, eventos solidários, projetos, atividade física da IES	1º, 2º 3º 1º e 2º 3º
3.1B: Instalações e atividades da vida residencial.				X		
3.1C: Tecnologia para comunicação social, incluindo e-mail, mensagens de texto, telemóvel, Facebook, Twitter, Skype.	X				Acesso à Internet como visitante, vários grupos criados no WhatsApp e Messenger.	1º e 3º
3.1D: Atividades sociais facilitadas por estudantes sem DID, que servem de apoio natural.				X	Algumas estudantes universitárias organizaram por iniciativa própria, uma festa de aniversário à EP2 na UPor. A EP3 deu conhecimento de combinar idas às compras, fora da UPor, com a estudante universitária a quem ela fazia voluntariado no refeitório para apoio a essa estudante. Relatos de idas às lojas/cafés existentes no espaço da UPor, em conjunto das EPs com as estudantes universitárias.	3º

Tabela 3 - Escala de Implementação III - Autodeterminação

PADRÃO IV – AUTODETERMINAÇÃO						
Para facilitar o desenvolvimento da autodeterminação dos estudantes com DID, o programa deve:						
Indicador de Qualidade 4.1: Assegurar o envolvimento e controlo dos estudantes no estabelecimento de objetivos pessoais que:						
Referências	Escala de Implementação				NOTAS	MICROCICLOS
	3	2	1	0		
4.1A: Refletir os interesses e desejos dos estudantes como indicado pelo PCP.	X					1º, 2º e 3º
4.1B: São revistos regularmente e modificados conforme necessário para refletir as mudanças nos interesses e preferências dos estudantes.	X					1º, 2º e 3º
4.1C: Abordar as necessidades de alojamento e tecnologia.	X				O alojamento não foi contemplado no PP. As tecnologias foram abordadas apenas no 3º microciclo.	3º

4.1D: Conduzir a resultados desejados pelo aluno.	X				Os EPs prosseguiram na extensão de período pelas suas experiências positivas.	2ª-3ª
4.1E: Refletir o input familiar quando desejado pelo aluno.				X		
Indicador de Qualidade 4.2: Assegurar o desenvolvimento e promoção das capacidades de autodeterminação dos estudantes com DID:						
Referências	Escala de Implementação				NOTAS	MICROCICLOS
	3	2	1	0		
4.2A: Acompanhamento do seu próprio progresso em direção aos seus objetivos pessoais.	X					1ª, 2ª e 3ª
4.2B: Dirigir a sua escolha de UCs, atividades, e experiências de emprego.	X				As experiências de emprego não estiveram contempladas no PP. Os EPs direcionaram as suas escolhas, em articulação com as suas famílias.	1ª, 2ª e 3ª
4.2C: Estar envolvido no registo da UC, pedidos de alojamento, e pagamento de propinas.				X		
4.2D: Estar envolvido em todos os aspetos do emprego, tais como criar um currículo, estabelecer entrevistas de emprego, fazer o acompanhamento chamadas telefónicas, negociação de mudanças de emprego, etc.				X		
4.2E: Interagir diretamente com os professores e empregadores, incluindo a articulação das acomodações necessárias.				X		
4.2F: Gestão de horários pessoais que incluem UCs, emprego, e atividades sociais.		X			Apoiou-se os EPs, mas não se deu ferramentas de gestão.	1ª, 2ª e 3ª
Indicador de Qualidade 4.3: Ter um processo declarado de envolvimento familiar que reflita:						
Referências	Escala de Implementação				NOTAS	MICROCICLOS
	3	2	1	0		
4.3A: Papéis e responsabilidades claramente definidos para pais e estudantes.	X					1ª, 2ª e 3ª
4.3B: Um processo para o fornecimento de informação aos pais sobre recursos, advocacia eficaz, e planeamento da transição.				X		
4.3C: Controlo dos alunos sobre a forma como os pais estão envolvidos com a sua experiência.		X			Alguns pais demonstraram um sentido elevado de preocupação essencialmente com a orientação.	1ª, 2ª e 3ª
4.3D: Adesão às diretrizes estabelecidas pela Lei de Direitos Educativos e Privacidade da Família (FERPA).				X		

Tabelas 1, 2 e 3 adaptadas de Grigal et al. (2012)

<https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/TC%20Standards%20Implementation%20Scale.pdf>

ANEXO 3

Exemplar da Escala de Implementação TC Standards (2020)

Escala de Implementação TC Standards

Instrumento traduzido e adaptado de National Coordinating Center (2020)

Escala de Implementação TC Standards (1)

PADRÃO 1 - ALINHAMENTO COM O SISTEMA E AS PRÁTICAS UNIVERSITÁRIAS: O programa é concebido para facilitar o alinhamento com o sistema e os serviços das Instituições de Ensino Superior (IES).					
Indicador de Qualidade 1.1: Os estudantes têm igual acesso às instalações e serviços da IES.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
1.1A: Os estudantes do programa têm acesso a todas as instalações do Campus e serviços disponíveis para outros estudantes.		X			Os EPs tiveram acesso a todas as instalações do Campus e a alguns serviços (e.g. saúde, apoio)
1.1B: Procedimentos de admissão, orientação, inscrição e graduação alinhados com os procedimentos para outros estudantes.				X	
1.1C: É fornecida informação e apoio relacionados com o código de conduta da IES.	X				Foi fornecida informação pela investigadora-coordenadora-tutora.

Quadro de Evidências face às Práticas (1)

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
1.1A	O acesso às instalações do campus foi o mesmo que o acesso permitido aos estudantes da UPor.	Lista de instalações e serviços acedidos pelos EPs
	Os estudantes utilizaram regularmente as instalações do Campus. Os estudantes foram incentivados e apoiados a participar em eventos à noite e aos fins-de-semana. Os estudantes utilizaram regularmente instalações/serviços do Campus: saúde, pavilhão desportivo, apoios, serviços de alimentação, bibliotecas.	Diário da Investigadora (DI)
1.1.C	A Investigadora-Coordenadora-Tutora (ICT) fez uma leitura acessível, analisou e discutiu o código de conduta da UPor com os EPs, relacionando tanto os seus direitos e responsabilidades académicas como com o comportamento esperado dos EPs em vários contextos.	DI

Escala de Implementação TC Standards (2)

PADRÃO 2 - COORDENAÇÃO E COLABORAÇÃO: O programa deve estabelecer e manter uma coordenação eficaz e uma colaboração interna e externa.					
Indicador de Qualidade 2.1: O programa tem uma estrutura de pessoal suficiente para operar o programa.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
2.1A: Um diretor ou coordenador supervisiona as operações do programa.	X				A Investigadora-Doutoranda foi a coordenadora do PP.
2.1B: O programa emprega pessoal que é responsável por facilitar a inclusão dos estudantes no meio académico, trabalho, campus habitação, e atividades do Campus.	X				A Investigadora-Doutoranda foi a tutora – a responsável por facilitar a participação dos EPs no meio académico e nas atividades do Campus.
2.1C: O pessoal do programa é adequadamente supervisionado e recebe formação contínua.	X				A ICT coordenou as operações do programa sob supervisão da Orientadora Científica e fez, por iniciativa própria, formações em áreas relevantes.
Indicador de Qualidade 2.2: O programa estabelece relações de colaboração com os principais parceiros da IES.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
2.2A: Há uma comunicação regular com os administradores e o pessoal do Campus.	X				Foi comunicada e evolução do PP a elementos da equipa reitoral pela Orientadora Científica.
2.2B: O pessoal do programa faz a ligação com o corpo docente para assegurar a inclusão dos estudantes nas UCs.	X				Foi efetuada a ligação, mas não foi revelado um sentido de comprometimento de todos.
2.2C: O pessoal do programa colabora e participa na gestão do corpo docente/ pessoal ou comités.				X	
Indicador de Qualidade 2.3: São estabelecidas e mantidas relações de colaboração com os principais parceiros externos.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
2.3A: Há reuniões e comunicações regulares com parceiros externos.		X			Estabeleceu-se comunicação com uma ONG.
2.3B: Há uma divulgação contínua às famílias dos estudantes atuais e futuros.	X				Fez-se divulgação com as famílias dos EPs atuais.

Quadro de Evidências face às Práticas (2)

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
2.1A	A Investigadora-Doutoranda foi coordenadora do PP e desempenhou as seguintes funções: - Recrutou estudantes mentoras; - Assegurou canais de comunicação com os elementos colaboradores, famílias e elementos externos; - Ofereceu apoio às estudantes mentoras; - Reuniu-se com os EPs, com recurso ao PCP; - Proporcionou a comunicação com as famílias; - Fez a recolha de dados e a reflexão do programa; - Desenvolveu e assegurou a implementação de um plano/guião/quadro orientador de procedimentos do PP.	Organigrama
		Descrição de funções dos elementos intervenientes
		Plano do desenvolvimento do PP Quadro orientador
		DI
2.1B	A Investigadora-doutoranda foi tutora – pessoa responsável por facilitar a participação dos EPs ao nível: - Académico (aulas universitárias); - Atividades do Campus A tutora que facilitou a participação académica e social tem competências e antecedentes adequados para este papel.	Organigrama
		Descrição geral do currículo e das funções da Investigadora-Tutora DI
2.1C	A Investigadora-Coordenadora-Tutora (ICT) foi adequadamente supervisionado e realizou formação contínua.	Descrição das formações realizadas durante a conceção e implementação do PP
2.2A	A ICT reuniu-se com vários elementos da comunidade académica para disponibilizar informações sobre o PP e os EPs.	DI
2.2B	A ICT solicitou reuniões ao corpo docente e reuniu-se para abordar o processo de participação dos EPs.	DI
2.3A	A ICT estabeleceu comunicação com uma ONG.	DI
2.3B	A ICT foi responsável pelo contacto com as famílias. A ICT procurou assegurar um envolvimento significativo das famílias.	DI com registos de comunicação às famílias

Escala de Implementação TC Standards (4)

PADRÃO 4 - AVALIAÇÃO: O programa envolve-se numa avaliação regular e sustentada das suas práticas e resultados.					
Indicador de Qualidade 4.1: O programa conduz a avaliação e divulga os resultados.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
4.1A: Os dados de avaliação das principais partes interessadas são recolhidos com regularidade.	X				Foram recolhidas as perceções dos intervenientes na implementação do PP, com registo, no final do semestre.
4.1B: Os dados são utilizados para identificar e implementar as alterações de programa necessárias.	X				As sugestões de alterações/melhorias foram identificadas.
4.1C: O programa divulga dados e resultados da avaliação aos principais interessados.				X	
Indicador de Qualidade 4.2: São recolhidos dados sobre as atividades e resultados dos estudantes.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
4.2A: O programa recolhe e revê regularmente dados sobre os estudantes atuais.	X				
4.2B: O programa recolhe anualmente dados de acompanhamento sobre o emprego, a situação de vida e a satisfação de vida dos diplomados.				X	
4.2C: O programa envolve e difunde a investigação académica relacionada com o PSE para estudantes com DID.	X				Disseminou-se esta temática através da publicação de um artigo científico e da participação em conferências.

Quadro de Evidências face às Práticas (4)

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
4.1A	Os dados foram recolhidos dos intervenientes na implementação do PP.	Instrumentos de recolha de dados
		Apresentação dos dados
4.1B	Os dados do programa foram compilados para facilitar a sua revisão. Os dados de reflexão do programa foram revistos.	Tabelas/quadros dos dados do programa

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
	<ul style="list-style-type: none"> O programa sugere alterações com base nos dados. O programa utiliza a reflexão contínua para orientar o seu planeamento 	Processo de revisão de dados/cronograma/plano de ação Indicadores de dados a serem utilizados para melhorar/modificar as operações do programa Exemplos de alterações implementadas no programa Características do programa ou políticas revistas com base nos resultados da reflexão
4.1C	Os resultados preliminares foram partilhados na comunidade académica, EPs, famílias	<ul style="list-style-type: none"> o Plano de partilha de dados (inclui quem, o quê, quando, como, etc.) o Como e a quem são divulgados os resultados da avaliação o Exemplos de material impresso, sítio Web, publicações nos meios de comunicação social, aplicação de programas, brochura, etc., onde dados e os resultados da avaliação são partilhados
4.2A	O programa recolhe: Dados demográficos dos EPs	Dados sobre a satisfação dos EPs
4.2B	<ul style="list-style-type: none"> o Os estudantes são apresentados ao inquérito de resultados antes da saída. o Os estudantes são informados da natureza crítica da resposta ao inquérito de resultados. o A informação sobre os resultados dos estudantes é partilhada publicamente (no website/materiais impressos). 	<ul style="list-style-type: none"> o Calendário de recolha de dados o Questionários/ferramentas de amostra o Protocolos de recolha de amostras de dados o % de estudantes para quem os dados foram recolhidos o % de estudantes para os quais são recolhidos dados de acompanhamento o Dados sobre os resultados dos graduados
4.2C	<ul style="list-style-type: none"> o O programa tem uma série planeada de estudos de investigação para documentar o impacto do programa. o Programa participa em estudos de investigação entre campus com outros investigadores. o O programa divulga os resultados da investigação em revistas revistas revistas por pares e através de outros tipos de publicações. 	<ul style="list-style-type: none"> o Documentação da investigação planeada e em curso o Lista de publicações e apresentações pelo pessoal/faculdade do programa

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
	<ul style="list-style-type: none"> o Programa divulga os resultados da investigação em apresentações em conferências profissionais e outros locais. o Quando aplicável, o programa apoia os estudantes diplomados a dedicarem-se à investigação. o O programa apoia estudantes com DID a colaborar na investigação. 	

Escala de Implementação TC Standards (5)

PADRÃO 5 - AUTO-DETERMINAÇÃO: O programa apoia o desenvolvimento da autodeterminação do estudante.					
Indicador de Qualidade 5.1: Um processo orientado para os estudantes (e.g. PCP) é utilizado para desenvolver e monitorizar objetivos do estudante.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
5.1A: As atividades de planeamento ocorrem para todos os estudantes.	x				
5.1B: Os planos dos estudantes são revistos regularmente e modificados conforme necessário para refletir as mudanças nos interesses dos estudantes e preferências.	X				
Indicador de Qualidade 5.2: São proporcionadas oportunidades para praticar e melhorar as capacidades de autodeterminação.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
5.2A: Os estudantes são apoiados no desenvolvimento e utilização de competências de auto-advocacia em ambientes académicos.	X				
5.2B: Os estudantes são apoiados no desenvolvimento e utilização de competências de auto-advocacia em contextos de emprego.				X	
5.2C: Os estudantes são apoiados no desenvolvimento e utilização de competências de auto-advocacia em contextos sociais.	X				
Indicador de Qualidade 5.3: Os pais/família estão envolvidos no programa de forma a respeitar a autonomia dos estudantes.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
5.3A: O programa tem documento(s) e/ou formação que descreve claramente o papel da família no âmbito do programa.				X	

5.3B: As diretrizes estabelecidas pela Lei de Direitos Educativos e Privacidade da Família (FERPA) são cumpridas.				X	
5.3C: Os estudantes determinam o nível de envolvimento dos pais.		X			

Quadro de Evidências face às Práticas (5)

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
5.1 ^A	Foi desenvolvido um plano autogerido para cada estudante. O plano de cada EP foi desenvolvido no início da sua experiência educativa. Os interesses, preferências, e desejos dos EPs foram evidentes: - Seleção das UCs - Seleção de atividades do Campus - Ligações sociais Os EPs controlaram quem participou nas suas atividades de planeamento. O planeamento do EP envolveu o contributo da família sempre que desejado pelo próprio.	Processo autogerido utilizado (entrevista e PATH) Plano Individual do EP
5.1 ^B	o Os documentos de planeamento dos estudantes são revistos pelo menos uma vez durante cada semestre. o Os objetivos do aluno são discutidos com o aluno em cada semestre. o Os estudantes são apoiados a monitorizar o seu próprio progresso em direção aos objetivos pessoais. o Os documentos de planeamento do estudante são modificados para refletir mudanças nos objetivos e interesses do estudante. o Os objetivos do estudante são partilhados com o pessoal relevante (aconselhamento, emprego, equipa de transição, se aplicável) para assegurar o planeamento reflete os interesses dos estudantes.	o Calendário para revisão dos documentos de planeamento com os estudantes o Calendário para revisão dos documentos de planeamento com o pessoal o Notas sobre mudanças de objetivos atualizados (por exemplo, mudanças de emprego, mudanças de curso, atividades revistas) o Exemplos de como os estudantes monitorizam o progresso dos seus objetivos pessoais
5.2 ^A	o Os estudantes recebem ferramentas (aplicações, calendários, software de agendamento) para gerir os seus horários académicos. Os estudantes são apoiados a monitorizar os seus próprios progressos académicos. Os estudantes são apoiados para defender as acomodações académicas necessárias. Os estudantes comprometeram-se diretamente com o apoio.	o Descrição do processo e dos apoios fornecidos para que os estudantes possam ser ativamente envolvidos na inscrição no curso, falar com o corpo docente, pedir alojamento, etc. o Lista de ferramentas/estratégias fornecidas para apoiar os estudantes na gestão dos seus próprios horários.

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
	o A informação familiar é fornecida frequentemente tanto aos estudantes novos como aos que regressam e às suas famílias ao longo do ano.	
5.3B	o Os regulamentos da FERPA são apresentados na orientação a estudantes e famílias. o Os regulamentos da FERPA são revistos com estudantes e famílias. o O programa oferece aos estudantes formação sobre como podem usar o consentimento da FERPA para libertar a sua informação pessoal às suas famílias. o Os estudantes recebem a opção de rescindir o seu consentimento FERPA no mínimo anualmente. o As famílias são informadas de que o consentimento da FERPA pode ser rescindido pelo seu filho, conforme desejado.	o Cópias de materiais FERPA partilhados na orientação o Amostra de comunicações revendo as diretrizes da FERPA o Materiais de formação sobre a renúncia dos estudantes aos direitos da FERPA o Exemplo de consentimento para divulgar o formulário de informação do estudante
5.3C	o Os pais só se reúnem com o pessoal com o consentimento do estudante. o Os pais assistem a reuniões de aconselhamento académico a convite dos estudantes. o Os pais recebem informação sobre o progresso ou experiências do aluno quando é aprovada pelo aluno.	o Descrição do processo para permitir a cada estudante decidir como os pais estão envolvidos no seu colégio experiência

Escala de Implementação TC Standards (6)

PADRÃO 6 - ACESSO ACADÉMICO: O programa apoia o acesso académico inclusivo para estudantes.					
Indicador de Qualidade 6.1: Existe uma vasta gama de unidade curriculares universitárias que são frequentadas por estudantes sem DID e estudantes do programa.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
6.1A: Os estudantes matriculam-se em UCs que se relacionam com os seus objetivos pessoais, académicos e profissionais.	X				
6.1B: Os alunos matriculam-se em UCs com crédito, auditoria, ou não crédito/não-grau/educação contínua que são oferecidos pela instituição e frequentada por estudantes sem DID (cursos inclusivos).	X				

6.1C: A matrícula em UC separadas concebidas apenas para estudantes com DID é minimizada ou eliminada.		X			
6.1D: O programa recolhe os dados de matrícula e conclusão de cursos universitários.				X	
Indicador de Qualidade 6.2: O programa aborda as barreiras à inscrição e participação nas UCs.					
Referências	Escala de Implementação				
	3	2	1	0	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
6.2A: O programa trabalha com a IES para abordar e mitigar o impacto das políticas que impedem o acesso às UCs.				X	
6.2B: Os estudantes do programa têm acesso a serviços para estudantes com deficiência para o fornecimento de acomodações razoáveis.				X	
6.2C: Os estudantes têm acesso e formação na utilização da tecnologia necessária.		X			
6.2D: Os estudantes têm acesso a prestadores de apoio acadêmico que recebem formação e supervisão contínua.	X				
6.2E: Os professores universitários recebem formação sobre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).				X	

Quadro de Evidências face às Práticas (6)

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
6.1A	<ul style="list-style-type: none"> o Os estudantes lideram o desenvolvimento do seu programa de estudo individualizado. o Os estudantes frequentam UCs relacionados com objetivos pessoais. o Os estudantes frequentam UCs relacionados com objetivos académicos. o Os estudantes frequentam UCs diretamente relacionados com objetivos de carreira. 	<ul style="list-style-type: none"> o Curso de estudo e processo de planeamento orientado para o estudante (por exemplo, PCP) para cada estudante. o Descrição do envolvimento do estudante no desenvolvimento no seu curso de estudo. o Lista de UCs realizadas por cada aluno. o Mostrar alinhamento entre o processo de planeamento evolutivo de cada estudante, curso de estudo, e objetivos a longo prazo.
6.1B	<ul style="list-style-type: none"> o Os estudantes podem optar por frequentar cursos para crédito universitário ou auditoria. o As modificações do curso estão disponíveis para os estudantes que estão a auditar ou a participar num curso sem qualquer crédito. 	<ul style="list-style-type: none"> o Folha de cálculo ou outro documento com a listagem de cursos universitários inclusivos realizados por estudantes, ilustrando:

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
	<ul style="list-style-type: none"> o Existe um processo para avaliar os resultados da aprendizagem para as aulas de formação contínua e auditadas. o Se fizerem o curso a crédito, os alunos são classificados da mesma forma que os alunos que procuram um diploma na turma. o Os estudantes são avaliados pelo membro do corpo docente quer estejam a fazer auditoria ou a receber crédito. o Os estudantes sem DID estão inscritos no mesmo papel que os estudantes com DID (ou seja, o seu papel em a turma é como um aluno que segue o mesmo programa, e não como um mentor ou instrutor). o Os estudantes sem DID estão inscritos na mesma secção (ou seja, não existe uma secção para estudantes com DID) sem um número desproporcionado de estudantes com DID (ou seja, não uma inclusão inversa instrução em classe ou em grupo para todos os alunos do programa). o Todos os cursos podem ser encontrados no catálogo de cursos da faculdade/universidade (ou seja, têm um código de curso). o Todos as UCs estão abertas aos estudantes para se inscreverem através do processo típico de inscrição no curso (mesmo que o estudante em o programa segue um processo diferente). 	<ul style="list-style-type: none"> o UCs que os estudantes frequentam para créditos universitários típicos o UCs que são auditados por estudantes o menor número de cursos realizados por um estudante individual por tipo de curso o maior número de cursos realizados por um indivíduo por tipo de curso o número médio de cursos realizados pelos estudantes do programa, por tipo de curso
6.1C	<ul style="list-style-type: none"> o Os alunos têm exclusivamente aulas frequentadas por alunos sem DID. o O programa procura ativamente formas de eliminar a instrução segregada. o As competências de vida independente são ensinadas numa base individualizada em ambientes naturais, e não numa turma separada. o As competências de desenvolvimento profissional são abordadas através de instrução individualizada, e não numa turma separada. o Os estudantes têm acesso a seminários de desenvolvimento profissional ministrados pelo centro profissional o campus e frequentados por todos estudantes em vez de em turmas separadas oferecidas pelo programa. 	<ul style="list-style-type: none"> o Folha de cálculo do curso que reflete o nível de cursos inclusivos vs. aulas separadas ao longo do tempo
6.1D	<ul style="list-style-type: none"> o O programa documenta o número total de aulas tomadas para crédito e auditoria. o O programa documenta o número de aulas que os alunos têm com colegas que todos têm deficiências. o O programa documenta o número de aulas que os alunos têm com alunos sem deficiências. o O programa acompanha a avaliação dos cursos dos estudantes (notas, aprovação/reprovação, feedback do corpo docente, etc.). o O programa rastreia os dados de conclusão do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> o Folha de cálculo de inscrição e conclusão do curso

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
6.2 ^A	<ul style="list-style-type: none"> o Os estudantes do programa não são obrigados a fazer testes de colocação para participar em cursos universitários. o Os estudantes podem inscrever-se sem autorização do instrutor, a menos que esta seja uma prática típica para todos os estudantes. o Os pré-requisitos podem ser dispensados com a permissão do instrutor para permitir a participação dos estudantes nas aulas. o Os estudantes podem ter acesso a inscrições prioritárias ou antecipadas para os cursos. o Os estudantes podem inscrever-se ao mesmo tempo que os outros estudantes (não tendo de esperar até ao fim do prazo de registo). o A política de dispensa de testes de colocação parece estar a funcionar eficazmente. o A política de dispensa de pré-requisitos parece estar a funcionar eficazmente. o Estatuto dos estudantes do programa (ou seja, não-matriculares, estudantes especiais, estudantes de educação contínua, etc.) não limita o acesso a cursos universitários. 	<ul style="list-style-type: none"> o Políticas de dispensa de testes de colocação, pré-requisitos o Lista de cursos universitários que os estudantes frequentaram o Procedimento de inscrição no curso
6.2B	<ul style="list-style-type: none"> o O pessoal dos Serviços de Deficiência é conhecedor do programa. o O pessoal dos Serviços de Deficiência tem conhecimento das necessidades gerais de acesso dos estudantes do programa. o O pessoal dos Serviços de Deficiência apoia ativamente o programa e os seus estudantes. o Os Serviços de Deficiência fornecem alojamento para os estudantes do programa da mesma forma que para outros. 	<ul style="list-style-type: none"> o Número de estudantes que solicitam alojamento através do gabinete do DS o Percentagem de estudantes que contactam o escritório da DS que recebem alojamento e/ou serviços através de esse escritório o Número de estudantes a quem foi negado alojamento e razões para a negação o Satisfação do estudante com as acomodações recebidas, por tipo
6.2C	<ul style="list-style-type: none"> o As necessidades tecnológicas dos estudantes são avaliadas regularmente. o Os estudantes têm acesso à tecnologia necessária, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> o Livros-texto em formato alternativo o Computadores portáteis o Gravação áudio o Software de reconhecimento de voz o Programas de texto-para-fala o Telefones o Calendários eletrónicos o Sistemas de lembrete o Os estudantes recebem instrução no uso da tecnologia. o Se os estudantes não possuírem a tecnologia de que necessitam, esta é-lhes fornecida pelo programa ou por outra entidade. 	<ul style="list-style-type: none"> o Listar os apoios tecnológicos disponíveis para os estudantes o Processo de avaliação utilizado para determinar as necessidades dos estudantes em tecnologia o % de estudantes que participaram em formações relacionadas com a tecnologia o % de estudantes que utilizam tecnologia em vários contextos (por exemplo, académico, laboral, social, pessoal, etc.) por cenário o % de estudantes que solicitam formação adicional em tecnologia o Tecnologia fornecida, por tipo de tecnologia

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
	<ul style="list-style-type: none"> o Os estudantes podem aceder aos recursos tecnológicos da IHE da mesma forma que outros estudantes o fazem. o Os estudantes recebem informação sobre segurança relacionada com a utilização das redes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> o Apoio tecnológico prestado, por tipo de apoio
6.2D	<ul style="list-style-type: none"> o Os estudantes têm acesso a apoio académico de pares que é coordenado pelo programa PSE. o Os estudantes acedem ao apoio académico que está disponível para todos os estudantes universitários. o O desenvolvimento profissional é entregue ao pessoal de apoio académico e aos mentores de pares. o Os estudantes recebem apoio académico de 1 para 1, conforme necessário. o Os prestadores de apoio académico recebem supervisão contínua do programa e/ou da IES. 	<ul style="list-style-type: none"> o Lista de formações ministradas ao pessoal de apoio académico o Descrição dos processos de supervisão utilizados com apoio académico o # ou % de estudantes com acesso a apoio, por tipo (por exemplo, tutoria, laboratório de escrita, tecnologia de assistência, etc.)
6.2E	<ul style="list-style-type: none"> o O desenvolvimento profissional em DUA é oferecido ao corpo docente de múltiplas formas (ou seja, seminários presenciais, online, módulos, almoços de sacos castanhos, assistência técnica individual). o O programa faz parcerias com o centro académico de ensino e aprendizagem e/ou serviços de deficientes para fornecer DUA formação. 	<ul style="list-style-type: none"> o Lista de seminários ou oportunidades de formação DUA fornecidas

Escala de Implementação TC Standards (8)

PADRÃO 8 - MEMBROS CAMPUS: O programa facilita a adesão autêntica e inclusiva ao campus para os seus estudantes.					
Indicador de Qualidade 8.1: Acesso e apoio à participação em organizações sociais universitárias, tecnologia e é fornecido transporte.					
Referências	Escala de Implementação				OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
	3	2	1	0	
8.1A: Os estudantes participam em atividades universitárias da sua escolha, com o apoio do programa conforme necessário (i.e. clubes e organizações, serviço comunitário, vida religiosa, governo estudantil, sistema grego, experiências co-curriculares, serviço aprendizagem, estudo no estrangeiro, eventos desportivos e de entretenimento para estudantes, e programas recreativos).	X				
8.1B: Os estudantes têm acesso à tecnologia para apoiar a comunicação social e aumentar a independência dos estudantes,	X				

incluindo acesso à web, e-mail, mensagens de texto, e meios de comunicação social.					
8.1C: Os estudantes têm acesso e instrução na utilização dos transportes necessários, tais como o transporte no campus, autocarros públicos, táxis, partilha de viagens com outros estudantes, e outras opções de transporte que ocorrem naturalmente.	X				
Indicador de Qualidade 8.2 Os estudantes do programa têm acesso a alojamento associado ao campus, se disponível a todos os estudantes.					
Referências	Escala de Implementação				
	3	2	1	0	OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS
8.2A. Os estudantes têm escolha e acesso a habitação associada ao campus.				X	
8.2B. A experiência de vida na residência de estudantes é semelhante à de outros estudantes.				X	
8.2C Os suportes de vida da residência são concebidos em torno das necessidades de cada estudante.				X	

Quadro de Evidências face às Práticas (8)

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
8.1ª	<ul style="list-style-type: none"> o É permitida a participação dos estudantes em todos os serviços, atividades e organizações do campus, com o mesmo acesso que os seus pares. o Os estudantes podem frequentar os programas e atividades do campus sem a aprovação ou assistência do pessoal, se assim o desejarem. o Os estudantes são encorajados a desenvolver e expandir as suas redes sociais. o Os estudantes podem ter acesso a apoios de pares ou naturais para participarem nas atividades do campus. o O recrutamento e disponibilidade de apoio de pares é suficiente para satisfazer as necessidades dos estudantes. o O programa assegura que todos os membros da comunidade do campus estejam preparados para ajudar a apoiar os estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> o Lista de programas universitários co-curriculares em que os estudantes participam o Lista de programas extra-curriculares nos campus universitários em que os estudantes participam o Lista de programas universitários aos quais foi negado aos estudantes o acesso o Processo que os estudantes usam para organizar as suas próprias experiências no campus o % de estudantes envolvidos em atividades cocurriculares o % de estudantes envolvidos em atividades extracurriculares
8.1B	<ul style="list-style-type: none"> o Os estudantes têm acesso à tecnologia móvel no campus para a comunicação social. o Os estudantes utilizam a tecnologia para apoiar a navegação independente no campus. 	<ul style="list-style-type: none"> o Políticas em torno do acesso à tecnologia que estão incluídas nas admissões e nos materiais de orientação

Referência	Práticas essenciais	Evidências/Dados do PP
	<ul style="list-style-type: none"> o É dada formação tecnológica a estudantes e pessoal de apoio. o Os estudantes podem optar por participar nas redes sociais. o Os estudantes são apoiados a utilizar as redes sociais de forma segura e apropriada. 	<ul style="list-style-type: none"> o Lista de formas como os estudantes têm acesso à tecnologia o Descrições da formação tecnológica
8.1C	<ul style="list-style-type: none"> o Os estudantes têm o transporte de que necessitam para chegar ao campus e de lá e à sua volta. o O programa fornece instruções para a navegação no campus. o O programa dá instruções aos estudantes para se deslocarem de e para o campus, incluindo a viagem de casa para campus, do campus para casa, ou do campus para um local de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> o Descrição da formação que é fornecida sobre a utilização das opções de viagem o Avaliação contínua das necessidades de transporte dos estudantes

Melhorias

Referências	Sugestões de melhorias
Referências do Padrão 1	
1.1A: Os estudantes do programa têm acesso a todas as instalações do Campus e serviços disponíveis para outros estudantes.	A tutoria ser disponibilizada e/ou coordenada pelos/com os Serviços de Apoio da IES através, por exemplo de um incremento de recursos humanos.
1.1C: É fornecida informação e apoio relacionados com o código de conduta da IES.	Elaborar uma versão acessível do código de conduta (ou seja, escrita a um nível de leitura acessível, utiliza gráficos, explica conceitos abstratos, etc.) Orientar os pais para o código de conduta dos estudantes da IES. Elaborar um plano de comunicação/divulgação de informação para partilha com estudantes e pais.
Referências do Padrão 2	
2.1B: O programa emprega pessoal que é responsável por facilitar a inclusão dos estudantes no meio académico, trabalho, campus habitação, e atividades do Campus.	Recursos humanos para facilitar a inclusão no domínio profissional e no alojamento.
2.1C: O pessoal do programa é adequadamente supervisionado e recebe formação contínua.	Disponibilizar formação prévia e contínua (plano, objetivos e cronograma) aos mentores.
2.2B: O pessoal do programa faz a ligação com o corpo docente para assegurar a inclusão dos estudantes nas UCs.	Elaborar um processo escrito para o envolvimento dos docentes e comunicação com os mesmos.

2.3A: Há reuniões e comunicações regulares com parceiros externos	Sugerir a parceiros externos como ONG a elaboração de programas para preparação de estudantes com DID para a participação na vida universitária, com visitas à UPor. Plano de preparação de estudantes com DID direcionado para escolas do ensino secundário.
2.3.B Há uma divulgação contínua às famílias dos estudantes atuais e futuros.	Criar protocolo que defina as responsabilidades da equipa do programa e da família. Elaborar um Plano/cronograma/plano de ação/protocolo de comunicação com as famílias
Referência ao Padrão 4	
4.1A: Os dados de avaliação das principais partes interessadas são recolhidos com regularidade.	Durante um semestre, solicitar o registo escrito por duas vezes, a meio e no fim do semestre.
Referência ao Padrão 5	
5.1B: Os planos dos estudantes são revistos regularmente e modificados conforme necessário para refletir as mudanças nos interesses dos estudantes e preferências.	Exemplos de como os estudantes monitorizam o progresso dos seus objetivos pessoais
5.2A: Os estudantes são apoiados no desenvolvimento e utilização de competências de auto-advocacia em ambientes académicos.	Ser os estudantes a reunirem-se com o corpo docente para discutir os pontos fortes e as necessidades de aprendizagem.



Grupo de Trabalho de Acreditação do Centro Nacional de Coordenação

Modelo de Padrões de Acreditação para Programas do Ensino Superior para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

Versão portuguesa

30 de setembro de 2020

Estes padrões do modelo de acreditação de programas foram desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho de Acreditação do Centro Nacional de Coordenação em 2015-2020 e serão incluídos no Relatório do Grupo de Trabalho de Acreditação que se avizinha.

O relatório será transmitido para:

*Secretário de Educação dos Estados Unidos da América
Comissão do Senado dos Estados Unidos para a Saúde, Educação, Trabalho e Pensões
Comissão de Educação e Força de Trabalho da Câmara dos Representantes dos
Estados Unidos da América (EUA)
Comité Consultivo Nacional sobre Qualidade Institucional e Integridade*

O *Think College National Coordinating Center* é financiado pelo *Office of Postsecondary Education*, Departamento de Educação dos EUA para promover desenvolvimento de conhecimentos, assistência técnica, formação e disseminação, e liderança e colaboração para Programas de Transição e Educação Pós-secundária para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (*Transition and Postsecondary Education Programs for Students with Intellectual Disabilities - TPSID*) bolsiros que apoiam o crescimento e melhoria das opções pós-secundárias para estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) nos Estados Unidos.

Think College National Coordinating Center
Institute for Community Inclusion
School for Global Inclusion and Social Development
University of Massachusetts, Boston
100 Morrissey Blvd.
Boston, MA 02125

Declaração de exoneração de responsabilidade

O Modelo de Padrões de Acreditação desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Acreditação do Centro Nacional de Coordenação sobre Padrões de Acreditação para Programas de Ensino Superior para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, reflete a opinião dos membros do Grupo de Trabalho de Acreditação do *Think College* e não reflete necessariamente a opinião da Secretaria da Educação ou do Departamento de Educação dos EUA.

Tradução do Original

National Coordinating Center Accreditation Workgroup (2020). *Model Accreditation Standards for Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability*: Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.

Coordenação da Tradução

Marisa Maia Machado

Colaboração

Maria Alhais

Fernando Miguel Castanheira

Revisão

Paula Santos

Citação recomendada

Grupo de Trabalho do Centro Nacional de Coordenação para a Acreditação (2020). *Modelo de Padrões de Acreditação para Programas de Ensino Superior para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais*. (M. M. Machado, Trad). Universidade de Massachusetts Boston, Instituto para a Inclusão Comunitária.

INTRODUÇÃO

A Lei de Oportunidade do Ensino Superior (*Higher Education Opportunity Act*, HEOA) promulgada em 2008 criou oportunidades interessantes para os estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) para acederem à ajuda financeira federal e autorizou tanto novos programas de demonstração modelo como um Centro Nacional de Coordenação (*National Coordinating Center*, NCC). O NCC, administrado pelo *Think College no Institute for Community Inclusion*, Universidade de Massachusetts, Boston, está encarregado de fornecer assistência técnica, coordenação, e avaliação de programas de demonstração modelo.

O NCC também é requerido pelo HEOA a convocar um Grupo de Trabalho para desenvolver e recomendar critérios modelo, padrões e componentes de programas de ensino superior para estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. O Grupo de Trabalho para a Acreditação do Centro Nacional de Coordenação redige e emite um relatório em resposta a esse requisito estatutário.

O primeiro Grupo de Trabalho de Acreditação do NCC foi convocado do Ano Fiscal de 2011 ao Ano Fiscal de 2016. Este Grupo de Trabalho desenvolveu projetos de padrões, obteve contributos públicos significativos, reviu os padrões do programa modelo e emitiu um relatório ao Congresso, à Secretaria da Educação e ao Comité Consultivo Nacional sobre Qualidade Institucional e Integridade a 30 de setembro de 2016.

O atual Grupo de Trabalho para a Acreditação NCC conduziu um teste de campo destes padrões e com contributo público significativo, sendo determinante para a atualização dos padrões aqui incluídos. O modelo revisto de padrões de acreditação do programa também tem em conta os progressos feitos na área e os novos desafios e oportunidades nas áreas de política e implementação. Os padrões modelo incluem cada área exigida pelos regulamentos federais para o desenvolvimento de padrões de acreditação e foram desenvolvidas para se alinharem com os requisitos de uma nova agência de acreditação. O Grupo de Trabalho está atualmente a preparar um novo relatório sobre os padrões, que será distribuído quando estiver concluído.

MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO DE ACREDITAÇÃO

Stephanie Smith Lee, Presidente, Conselheira Política Sénior, Congresso Nacional da Síndrome de Down
Carol Britton-Laws, Asst. Professora clínica e Diretora da Destination Dawgs, Universidade da Geórgia
Jon Fansmith, Director, Relações Governamentais, Conselho Americano de Educação
Wilbert L. Francis, Diretor de Projeto, Open the Doors to College, Tarjan Center na UCLA
Meg Grigal, Investigadora Principal, Centro Nacional de Coordenação do Think College
Debra Hart, Investigadora Co Principal, Centro Nacional de Coordenação do Think College
David Michael Mank, Professor Emérito, Universidade de Indiana
Elise McMillan, Co-Directora, Vanderbilt Kennedy Center, Universidade de Vanderbilt
Deborah J. Amsden Micklos, Coordenadora de Projeto, Universidade de Delaware
Rachel Quenemoen, Investigadora Associada Sénior (reformada) da Universidade do Minnesota
Tracy Rand, Diretora Geral, Gabinete de Serviços Especializados, Bergen Community College
Denise Rozell, Diretora de Inovação Política, Associação de Centros Universitários sobre Deficiência
Jenni Sandler, Diretora, Serviços de Acesso e ACHIEVE, Highline College
Chrisann Schiro-Geist, Professor e Diretor, Instituto sobre Deficiência, Universidade de Memphis
Terri L. Shelton, Vice-Chanceler, Universidade da Carolina do Norte Greensboro
Stephan J. Smith, Diretor Executivo, Associação para o Ensino Superior e Deficiência
Cate Weir, Diretora de Projeto, Centro Nacional de Coordenação do Think College
Madeleine Will, Cofundadora, Colaboração para Promover a Autodeterminação

A falecida Roberta L. (Bobbie) Derlin, foi um membro importante do Grupo de Trabalho, representando o
Comité Consultivo Nacional sobre Qualidade Institucional e Integridade

MODELO DE PADRÕES DE ACREDITAÇÃO DO PROGRAMA

PADRÕES EM RELAÇÃO À MISSÃO DO PROGRAMA

Missão, Padrão 1:

O programa tem uma declaração de missão escrita que é consistente com os requisitos da Lei do Ensino Superior (*Higher Education Act, HEA*) de que o programa é um “degree, certificate, or non-degree program at an accredited institution that is designed to support students with intellectual disabilities (ID) who are seeking to continue academic, career and technical, and independent living instruction” (diploma, certificado, ou programa não conferente de grau numa instituição acreditada que se destina a apoiar estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais que procuram continuar a formação académica, profissional e para uma vida independente), a fim de obterem um emprego integrado competitivo [*competitive integrated employment* (CIE)].

Missão, Padrão 2:

A declaração de missão escrita é comunicada a potenciais e atuais estudantes, famílias, corpo não docente, docentes e ao público, e é revista pelo menos de três em três anos, ou mais cedo se houver alterações significativas no programa.

PADRÕES DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 1:

O programa estabeleceu uma política de Progresso Académico Satisfatório (*Satisfactory Academic Progress, SAP*) que inclui critérios para avaliar o progresso dos estudantes em termos académicos, socialização, vida independente e desenvolvimento profissional, e o impacto de tal avaliação na evolução dos estudantes para a conclusão do programa. O programa especifica como os estudantes avançam através de um curso completo de estudo e mantêm um progresso académico satisfatório.

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 2:

O programa estabeleceu um plano de avaliação dos resultados de aprendizagem (*Student Learning Outcomes - SLO*) ao nível de programa e um processo que lhe permite medir os resultados dos estudantes em vários domínios, incluindo académico, social, vida independente, e desenvolvimento profissional.

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 3:

O programa fornece planos de aprendizagem individualizados para o estudante, para cada Unidade Curricular (UC), da oferta educativa da universidade, frequentado pelo estudante, que identifica: o que se espera que o estudante aprenda; como o estudante será avaliado; e apoios, estratégias, acomodações ou modificações que são necessárias para o estudante dominar as aprendizagens essenciais.

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 4:

O programa fornece aos estudantes um relatório escrito no final de cada Unidade Curricular (semestral, anual, etc.), compreensível para o estudante, que indica claramente os progressos dos estudantes na área académica, na socialização, na vida independente, e no estágio.

Resultados de aprendizagem, Padrão 5:

O programa estabelece objetivos para o ritmo de conclusão e taxas de retenção dos estudantes que são ambiciosos, mas atingíveis e apropriados à missão do programa. O programa monitoriza e informa sobre o ritmo de conclusão e as taxas de retenção.

PADRÕES AO NÍVEL DO CURRÍCULO

Currículo, Padrão 1:

Consiste num programa inclusivo de estudos que se alinha com os requisitos estatutários e regulamentares para um Programa Abrangente de Transição e Pós-Secundário (*Comprehensive Transition and Postsecondary Program - CTP*) na lei e regulamentos do HEA e é consistente com a missão e os resultados do programa.

Currículo, Padrão 2:

O programa utiliza e documenta uma abordagem de Planeamento Centrado na Pessoa que proporciona ao estudante a máxima escolha de opções no âmbito do programa inclusivo de estudos.

Currículo, Padrão 3:

Os estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais participam numa variedade de Unidades Curriculares de nível pós-secundário de distintas áreas nos departamentos /faculdades/escolas da Instituição de Ensino Superior (IES) que fazem parte do currículo de cursos de licenciatura ou de outros cursos certificados.

Currículo, Padrão 4:

O programa inclusivo de estudos é destinado a estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais que frequentam fisicamente a instituição, com a possibilidade de algum ensino à distância se for necessário e aplicável.

Currículo, Padrão 5:

O programa inclusivo de estudos inclui formação académica, estágios, aprendizagens adicionais, ou aprendizagem baseada no trabalho, e outras atividades de desenvolvimento profissional necessárias para permitir aos estudantes alcançar e manter um emprego integrado competitivo (*competitive integrated employment, CIE*) alinhado com os objetivos centrados na pessoa.

Currículo, Padrão 6:

O programa inclusivo de estudos inclui o envolvimento dos estudantes em experiências sociais inclusivas e outras atividades realizadas no *campus*. O apoio individualizado, a formação académica e/ou as atividades necessárias para melhorar as competências sociais dos estudantes deve constar no programa inclusivo de estudos.

Currículo, Padrão 7:

O programa inclusivo de estudos inclui apoio individualizado, formação académica ou outras atividades concebidas para apoiar o desenvolvimento das competências para uma vida independente dos estudantes e deve ser orientado através do Planeamento Centrado na Pessoa.

PADRÕES EM RELAÇÃO AO CORPO DOCENTE E NÃO DOCENTE

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 1:

Os profissionais que trabalham diretamente para o programa têm habilitações e formação proporcionais às suas funções e responsabilidades e participam no desenvolvimento profissional e formação contínua.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 2:

O programa deve assegurar a coordenação de serviços e apoios entre o programa e os profissionais que não trabalham diretamente para a instituição, mas que servem de apoio para os estudantes.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 3:

Os profissionais envolvidos no programa recebem uma descrição das funções a designar as suas responsabilidades. Os critérios de desempenho são claros e a avaliação é realizada regularmente, de acordo com as políticas da instituição.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 4:

A gestão e direção do programa são mantidas durante um período de tempo razoável.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 5:

As outras pessoas que trabalham com os estudantes, tais como estudantes mentores e estudantes voluntários (como estudantes em formação para se tornarem educadores, professores, terapeutas, etc.) recebem formação e são supervisionadas.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 6:

A formação e a assistência ao corpo docente são provisionadas com vista ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem de acordo com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 7:

As informações sobre o impacto da deficiência do estudante na aprendizagem, bem como as estratégias para apoiar, ensinar e avaliar o estudante, são disponibilizadas ao corpo docente para melhorar e otimizar a aprendizagem do estudante nas Unidades Curriculares ministradas por esse corpo docente.

PADRÕES EM RELAÇÃO ÀS INSTALAÇÕES E AO EQUIPAMENTO

Instalações e Equipamento, Padrão 1:

Os estudantes do programa têm acesso a instalações e a equipamentos da instituição consistentes com outros estudantes com o mesmo estatuto.

PADRÕES AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Estrutura administrativa, Padrão 1:

O programa é uma parte de um departamento ou unidade da instituição, com um lugar reconhecido dentro da sua estrutura administrativa.

Estrutura administrativa, Padrão 2:

O programa recolhe e analisa contributos contínuos sobre o desenvolvimento do programa, políticas e práticas a partir de uma variedade de intervenientes que incluem estudantes, ex-estudantes e pais.

Estrutura administrativa, Padrão 3:

Os programas têm um plano viável para a sustentabilidade financeira atual e futura.

PADRÕES EM RELAÇÃO AOS SERVIÇOS PARA ESTUDANTES

Serviços ao Estudante, Padrão 1:

As políticas e práticas de admissão garantem que todos os estudantes admitidos satisfazem a definição de "estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais" na lei e regulamentos da HEA.

Serviços ao Estudante, Padrão 2:

O programa fornece aconselhamento académico, profissional, pessoal e outros, baseado no Planeamento Centrado na Pessoa e nos interesses e necessidades individuais, e em colaboração com os serviços institucionais existentes.

Serviços ao Estudante, Padrão 3:

Os estudantes e as famílias são incluídos nos programas de orientação geral da instituição e é fornecida orientação adicional conforme necessário.

Serviços ao Estudante, Padrão 4:

As informações gerais sobre a instituição e o programa são comunicadas aos estudantes e famílias numa base contínua. O programa tem um processo declarado de envolvimento e comunicação familiar que reflete papéis e responsabilidades claramente definidos para os estudantes, famílias e profissionais do programa.

Serviços ao Estudante, Padrão 5:

Os estudantes do programa têm acesso a serviços, e atividades sociais e recreativas, consistentes com outros estudantes com o mesmo estatuto de aluno.

Serviços ao Estudante, Padrão 6:

São fornecidos apoios individualizados aos estudantes concebidos para que estes possam procurar e manter um emprego competitivo e integrado (*competitive, integrated employment, CIE*). Os apoios são fornecidos com base nos interesses dos estudantes e no Planeamento Centrado na Pessoa.

PADRÕES RELATIVOS À DURAÇÃO E ESTRUTURA DO PROGRAMA

Duração e Estrutura do Programa de Estudos, Padrão 1:

O programa alinha-se com o calendário académico da instituição e especifica o número de semanas de aulas e o número de horas no programa, incluindo as horas equivalentes que preenchem os requisitos para a credenciação do programa.

Duração e Estrutura do Programa de Estudos, Padrão 2:

O programa descreve claramente a credenciação (e.g., grau, certificado, ou não conferente de grau) que é emitida pela instituição.

PADRÕES EM RELAÇÃO ÀS RECLAMAÇÕES DOS ESTUDANTES

Reclamações do estudante, Padrão 1:

O programa estabeleceu relações com os serviços da instituição envolvidos com queixas de estudantes ou de natureza disciplinar, a fim de facilitar a comunicação e colaboração.

Reclamações do estudante, Padrão 2:

Os procedimentos da instituição em relação às queixas são claramente entendíveis, fornecidos aos estudantes do programa e aos seus pais e com eles discutidos.

Reclamações do estudante, Padrão 3:

É prestado apoio aos estudantes que têm queixas apresentadas contra eles, bem como aos estudantes que procuram apresentar uma queixa formal por escrito. O apoio está disponível durante todo o processo de reclamação e ao longo de quaisquer ações que resultem e se um estudante estiver em risco de ser expulso ou solicitado a abandonar o programa.

PADRÕES PARA O DESENVOLVIMENTO, PLANEAMENTO E REVISÃO DE PROGRAMAS

Desenvolvimento, Planeamento e Revisão do Programa, Padrão 1:

O programa, juntamente com as principais partes interessadas, avalia as componentes do programa, as práticas de avaliação dos estudantes, os serviços aos estudantes, as políticas, as atividades, os resultados da aprendizagem dos estudantes e os resultados do programa, no mínimo de três em três anos. O programa implementa revisões do programa com base na avaliação para a melhoria contínua da qualidade do programa.

Desenvolvimento, Planeamento e Revisão do Programa, Padrão 2:

A instituição comprova que os estudantes que recebem ajuda financeira federal satisfazem a definição de estudante com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na lei e regulamentos do HEA.

Estes padrões, juntamente com as orientações associadas, os requisitos de revisão e os 'próximos passos' estão incluídos na secção seguinte deste documento.

MODELO DE PADRÕES DO PROGRAMA DE ACREDITAÇÃO

Com Orientação, Requisitos de Revisão e ‘Próximos Passos’

PADRÕES EM RELAÇÃO À MISSÃO DO PROGRAMA

Missão, Padrão 1:

O programa tem uma declaração de missão escrita que é consistente com os requisitos da Lei do Ensino Superior (*Higher Education Act*, HEA) de que o programa é um “degree, certificate, or non-degree program at an accredited institution that is designed to support students with intellectual disabilities (ID) who are seeking to continue academic, career and technical, and independent living instruction” (diploma, certificado, ou programa não conferente de grau numa instituição acreditada que se destina a apoiar estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais que procuram continuar a formação académica, profissional e para uma vida independente), a fim de obterem um emprego integrado competitivo (*competitive integrated employment*- CIE).

Orientação

A declaração de missão deve ser coerente e consistente com os requisitos estatutários e regulamentares da HEA. Contudo, uma declaração de missão não é necessária para incluir explicitamente a linguagem da definição de “estudante com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais” e a definição de “Programa Integral de Transição e Pós-Secundário para Estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais” (“*Comprehensive Transition and Post secondary Program for Students with Intellectual Disabilities*”, CTP) no HEA. A intenção deste padrão é assegurar que a missão se alinhe com a lei e não a contradiga. Por exemplo, o HEA afirma que os programas devem servir estudantes com DID. Uma declaração de missão que afirma que o programa serve estudantes com uma variedade de deficiências seria contraditória com a intenção e a linguagem no HEA. Ver glossário para definições de CTP, DID e CIE.

O termo “emprego remunerado” (“*gainful employment*”) é utilizado na definição de CTP em HEA. Contudo, o Departamento de Educação dos EUA já não considera os CTPs como programas de emprego remunerado. O termo atualizado “emprego integrado competitivo” (“*competitive integrated employment*”) é utilizado em vez disso, tal como é definido na Lei da Inovação e Oportunidade da Força de Trabalho (*Workforce Innovation and Opportunity Act*, WIOA) e essa definição pode ser encontrada no glossário.

Necessário para Revisão

- Fornecer a declaração de missão.
- Descrever como a missão se alinha com as definições de HEA, DID e CTP.
- Fornecer documentação de que a instituição está acreditada, incluindo o nome da agência acreditadora reconhecida que acreditou a instituição.

Missão, Padrão 2:

A declaração de missão escrita é comunicada a potenciais e atuais estudantes, famílias, corpo não docente, docentes e ao público, e é revista pelo menos de três em três anos, ou mais cedo se houver alterações significativas no programa.

Orientação

A declaração de missão é comunicada a uma variedade de interessados através de múltiplos canais de comunicação. Tem de haver um processo em curso que defina o calendário e as condições em que a declaração de missão é revista pelos intervenientes internos e externos, e revista, se necessário, numa base regular.

Necessário para Revisão

- Indicar como a declaração de missão é comunicada aos futuros estudantes, estudantes, famílias, corpo não docente, corpo docente e público.
- Declarar quando a atual declaração de missão foi escrita ou revista pela última vez.
- Declarar o processo e o cronograma para a avaliação periódica da declaração de missão.

PADRÕES DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 1:

O programa estabeleceu uma política de Progresso Académico Satisfatório (*Satisfactory Academic Progress, SAP*) que inclui critérios para avaliar o progresso dos estudantes em termos académicos, socialização, vida independente e desenvolvimento profissional, e o impacto de tal avaliação na evolução dos estudantes para a conclusão do programa. O programa especifica como os estudantes avançam através de um curso completo de estudo e mantêm um progresso académico satisfatório.

Orientação

A definição federal de Progresso Académico Satisfatório é: "Uma medida necessária do progresso académico de um estudante em direção aos seus objetivos académicos. O progresso deve ser medido tanto pelos padrões baseados no grau (qualitativo) como pelo tempo/espaço de conclusão (quantitativo). Para programas com duração igual ou inferior a um ano, o SAP deve ser avaliado no final de cada período de pagamento. Para programas de duração superior a um ano, o SAP deve ser avaliado anualmente (correspondente ao fim de um período de pagamento). O SAP deve ser medido cumulativamente".

A definição federal SAP anterior aborda a medição do progresso *académico* de um estudante, com base em contributos públicos substanciais, SAP para estes programas deve também abordar a medição do progresso do estudante nas áreas de *socialização, vida independente e desenvolvimento profissional*.

Necessário para Revisão

- Fornecer o SAP da instituição, e descrever como este é aplicado aos estudantes do programa.
- Fornecer a política do programa SAP, incluindo informação sobre como o SAP é medido ao nível académico, da socialização, do desenvolvimento profissional e de uma vida independente.

Próximos Passos

Recomendamos que o Departamento de Educação dos EUA financie o desenvolvimento e a divulgação de recursos e estratégias a utilizar na determinação do que se espera que um estudante com DID aprenda, e como avaliar o progresso nas aulas tradicionais, com base nas

melhores práticas. Tais recursos e estratégias são necessários para determinar o progresso do estudante em todas as áreas (académica, profissional ou técnica, e vida independente).

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 2:

O programa estabeleceu um plano de avaliação dos resultados de aprendizagem (*Student Learning Outcomes* - SLO) ao nível de programa e um processo que lhe permite medir os resultados dos estudantes em vários domínios, incluindo académico, social, vida independente, e desenvolvimento profissional.

Orientação

Os Resultados da Aprendizagem dos Estudantes – RAE - (*Student Learning Outcomes*, SLOs) articulam o que os estudantes sabem e podem fazer em vários domínios após a conclusão do programa. Os RAEs devem ser adequados à natureza do programa, claros, concisos, mensuráveis e observáveis. O processo/plano incluirá os resultados de aprendizagem escritos que são esperados de todos os estudantes do programa, os métodos para avaliar até que ponto os RAEs são cumpridos, e um cronograma que indique quando os dados são recolhidos e analisados.

O Plano de Avaliação dos Resultados de Aprendizagem do Estudante deve conter os seguintes elementos:

- Resultados de Aprendizagem do Estudante (RAEs), que incluem os seguintes elementos-chave:
 - Quem: (o estudante) “Após a conclusão deste programa, os estudantes serão capazes de ...”
 - O quê: competências / informação
 - Como a aprendizagem/realização é demonstrada. Exemplo: exame, projeto, apresentação, portfólio, etc.
 - Descrição dos métodos que serão utilizados para avaliar até que ponto os RAEs são cumpridos, i.e., classificação por Unidade Curricular, aprovação/reprovação, etc.
- Os dados que serão recolhidos; e
- Um calendário que indica quando os dados são recolhidos e analisados (pelo menos anualmente).

Necessário para Revisão

- Declarar os resultados da aprendizagem do estudante para o programa.
- Descrever o plano e o processo utilizado para determinar se os RAEs são alcançados.
- Fornecer o calendário para a recolha e análise dos dados.
- Indicar como é partilhada a informação relativa aos resultados da aprendizagem dos estudantes e com quem.

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 3:

O programa fornece planos de aprendizagem individualizados para o estudante, para cada Unidade Curricular (UC) da oferta educativa da universidade, frequentado pelo estudante, que identifica: o que se espera que o estudante aprenda; como o estudante será avaliado; e apoios, estratégias, acomodações ou modificações que são necessárias para o estudante dominar as aprendizagens essenciais.

Orientação

Todos os estudantes do programa que participam nas Unidades Curriculares da lista devem ter um plano de aprendizagem. "Lista das Unidades Curriculares" refere-se às Unidades Curriculares da lista em que os estudantes se matriculam para obterem crédito para um diploma ou certificado. Apoios, estratégias e adaptações identificadas no plano centrado no estudante estão incluídos no plano de aprendizagem.

Os programas têm um processo para delinear os objetivos e expectativas de aprendizagem individuais para cada estudante em cada Unidade Curricular que se baseia no plano curricular da mesma e nos objetivos de aprendizagem para todos os estudantes, com adaptações e modificações conforme necessário. Note-se que as modificações só são permitidas se a Unidade Curricular curso estiver a ser frequentada sem avaliação.

O plano de aprendizagem será partilhado com o estudante e com o membro do corpo docente que leciona a Unidade Curricular. O tutor do programa apoiará o estudante na aprendizagem, se necessário, e na medida do possível colaborará com o membro do corpo docente na avaliação da aprendizagem do estudante.

Os planos individuais de aprendizagem devem ser desenvolvidos por uma pessoa profissional ou membro do corpo docente. Se estiverem envolvidos estudantes de graduação ou pós-graduação, estes devem estar sob a supervisão de profissionais.

Necessário para Revisão

- Descrever o processo de análise do programa e das expectativas do curso, identificando o que se espera que os estudantes aprendam individualmente, e como serão avaliados e apoiados.
- Fornecer vários exemplos de tais planos, incluindo o programa do curso em que se baseia.
- Indicar a(s) posição(ões) dos indivíduos que conduzem este processo (tais como professores, funcionários do programa, estudantes dos cursos, etc.).

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 4:

O programa fornece aos estudantes um relatório escrito no final de cada Unidade Curricular (semestral, anual, etc.), compreensível para o estudante, que indica claramente os progressos dos estudantes na área académica, na socialização, na vida independente, e no estágio.

Orientação

Os relatórios escritos são revistos com o estudante, no mínimo, no final de cada Unidade Curricular. Estes registos são retidos por um período de sete anos.

Necessário para Revisão

- Fornecer uma descrição dos processos de avaliação utilizados pelo programa para determinar o aproveitamento dos estudantes, i.e., rubricas, aprovação/reprovação, notas académicas, etc., em cada área.
- Fornecer uma cópia do formato do relatório que é revisto com o estudante, o cronograma para a revisão do relatório, e uma descrição de como o relatório é tornado compreensível para o estudante.

- Fornecer várias amostras de relatórios de estudantes redigidos.

Resultados de aprendizagem, Padrão 5:

O programa estabelece objetivos para o ritmo de conclusão e taxas de retenção dos estudantes que são ambiciosos, mas atingíveis e apropriados à missão do programa. O programa monitoriza e informa sobre o ritmo de conclusão e as taxas de retenção.

Orientação

A conclusão do programa dentro de um período de tempo razoável é importante para a retenção e sucesso dos estudantes. A retenção é também um fator chave para determinar se um programa está a satisfazer as necessidades dos seus estudantes e para fins de responsabilização.

Necessário para Revisão

- Fornecer os objetivos estabelecidos pelo programa para o ritmo de conclusão dos estudantes (o tempo que os estudantes levam para completar o programa). Fornecer os resultados atuais - o número e a percentagem de estudantes que completaram o programa dentro do período, durante os últimos anos. Para os estudantes que não completaram o programa a tempo, fornecer informações sobre o tempo que demoraram a completar o programa. Tais informações devem ser fornecidas por turma (caloiros, etc.)
- Fornecer os objetivos estabelecidos pelo programa para as taxas de retenção de estudantes (o número e a percentagem de estudantes que permanecem no programa) por turma (dos caloiros ao segundo ano, etc.) e os resultados atuais dos últimos anos. Indicar as razões que os estudantes fornecem para abandonar o programa antes da conclusão do programa.
- Documentação de que os dados são postos à disposição do público.

PADRÕES AO NÍVEL DO CURRÍCULO

Currículo, Padrão 1:

Consiste num programa inclusivo de estudos que se alinha com os requisitos estatutários e regulamentares para um Programa Abrangente de Transição e Pós-Secundário (*Comprehensive Transition and Post secondary Program - CTP*) na lei e regulamentos do HEA e é consistente com a missão e os resultados do programa.

Orientação

Um "programa inclusivo de estudos" refere-se às Unidades Curriculares, expectativas e requisitos necessários para obter o certificado atribuído pelo programa e para a conclusão do programa. Deve alinhar-se com os requisitos do HEA na definição de um Programa de Transição Integral e Pós-Secundário (CTP), embora não seja necessário incluir a linguagem do HEA na descrição do programa inclusivo de estudos. O plano curricular de cada estudante no âmbito do programa será determinado através do Planeamento Centrado na Pessoa.

Os aspetos específicos da definição do CTP são cobertos por vários padrões. No que respeita aos requisitos de inclusão na definição do CTP, os estudantes do programa devem ser social e academicamente integrados com estudantes sem deficiência, na medida do possível.

O programa deve assegurar e documentar que os estudantes cumprem os requisitos mínimos de 50% de inclusão no HEA, o que declara que pelo menos metade do tempo dos estudantes deve concentrar-se na componente acadêmica através de um ou mais dos seguintes:

- Frequência de Unidades Curriculares com estudantes sem deficiência, incluindo Unidades Curriculares para creditação; participação em Unidades Curriculares para os quais o estudante não recebe creditação regular.
- Participação em estágios ou formação profissional em ambientes com pessoas sem deficiência.

O programa inclusivo de estudos descreve uma lista de Unidades Curriculares, experiências de aprendizagem adicionais, incluindo a adesão a atividades no *campus*, atividades de envolvimento social e desenvolvimento da independência, e atividades de desenvolvimento profissional que constituem os requisitos que todos os estudantes devem preencher para obterem a credenciação.

Os estudantes, com base no Planejamento Centrado na Pessoa, devem escolher Unidades Curriculares e outras atividades de aprendizagem para participar que sustentem os seus objetivos pessoais, ao mesmo tempo que satisfazem os requisitos gerais do programa inclusivo de estudos. Os estudantes completam o número de horas e o leque de experiências que são necessárias, mas têm escolha dentro dessa estrutura, na maior medida possível. No caso de seguirem um percurso que conduza a uma credenciação reconhecida por uma empresa, tal como assistente operacional de escolas, é provável que sejam necessários Unidades Curriculares específicas necessários para obter a credenciação.

Como indicado na introdução, este padrão aplica-se quer o Departamento de Educação dos EUA tenha ou não aprovado o programa como CTP para efeitos de ajuda financeira. Se o programa tiver sido aprovado como CTP pelo Departamento, devem ainda ser fornecidas provas do cumprimento deste padrão. A aprovação do CTP pelo Departamento não é necessária para que o programa seja acreditado.

Necessário para Revisão

- Declarar os resultados pretendidos para o programa (objetivos gerais do programa).
- Fornecer uma descrição do programa inclusivo de estudos que inclua um esboço claro e detalhado que ilustre todas as atividades necessárias conducentes a uma credenciação do programa.
- Fornecer a descrição do programa de estudos que documente claramente que os estudantes passam pelo menos meio tempo em cursos com estudantes sem deficiência ou estágios ou experiências de aprendizagem baseadas em contexto de trabalho, o que pode incluir aprendizagens ou empregos remunerados, em contextos com indivíduos sem deficiência.

Currículo, Padrão 2:

O programa utiliza e documenta uma abordagem de Planejamento Centrado na Pessoa que proporciona ao estudante a máxima escolha de opções no âmbito do programa inclusivo de estudos.

Orientação

No contexto do Ensino Superior inclusivo, o Planeamento Centrado na Pessoa (PCP) é utilizado como enquadramento para planear atividades, Unidades Curriculares, apoios, resolução de problemas, etc., que incluem objetivos específicos que servem como plano de ação para alcançar a visão do estudante para o seu futuro. Uma variedade de ferramentas de planeamento pode ser utilizada pelo PCP, e alguns programas desenvolvem a sua própria ferramenta. Mais informações sobre PCP e uma descrição de várias ferramentas de planeamento de PCP podem ser encontradas em <http://project10.info/DPage.php?ID=103>. Se a ferramenta utilizada resultar em gráficos, frases parciais, etc., então o PCP deve ser escrito em linguagem compreensível e clara.

O PCP é um "documento vivo" que é revisto e, se necessário, atualizado em cada Unidade Curricular (semestral, trimestral, etc.). Alguns estados têm requisitos específicos relativamente ao PCP para fins tais como a utilização de Fundos de Autodeterminação. O requisito de PCP neste padrão não se destina a duplicar outros PCP em que o estudante possa estar envolvido, nem se destina a criar requisitos burocráticos. Pelo contrário, a intenção é ter a experiência educativa do estudante orientada por um plano centrado no estudante com objetivos específicos e passos de ação que conduzirão à visão do estudante para o seu futuro.

O PCP deve incluir uma descrição "do que funciona" para o estudante, incluindo estratégias de aprendizagem, adaptações e apoios e serviços individualizados. Não há qualquer expectativa ou exigência de que o PCP seja um documento extenso.

Necessário para Revisão

- Indicar a ferramenta que é utilizada para o Planeamento Centrado na Pessoa.
- Se o programa tiver desenvolvido uma ferramenta de planeamento específica do programa, partilhe essa ferramenta.
- Descrever como o Planeamento Centrado na Pessoa informa o plano individual de estudo de cada estudante (i.e., como informa a seleção das Unidades Curriculares ou experiências de emprego, experiências sociais, etc.)
- Declarar com que frequência os PCP são revistos e atualizados, conforme necessário.
- Partilhar vários PCP completos, com a informação pessoal redigida.

Currículo, Padrão 3:

Os estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais participam numa variedade de Unidades Curriculares de nível pós-secundário de distintas áreas nos departamentos /faculdades/escolas da Instituição de Ensino Superior (IES) que fazem parte do currículo de cursos de licenciatura ou de outros cursos certificados.

Orientação

Os estudantes devem ter uma vasta gama de opções de Unidades Curriculares de entre as quais podem escolher. Limitar os estudantes a algumas opções, tais como apenas Unidades Curriculares de Educação Física, não é aceitável.

No entanto, alguns programas podem ter um currículo definido que leve a uma credenciação numa área profissional específica, o que por necessidade limitaria a escolha em termos de Unidades Curriculares. Nesses casos, o currículo exigido pode ser utilizado, mas o programa

deve ainda cumprir os requisitos da lei, como descrito no Currículo, Padrão 1, que os estudantes passem pelo menos 50% do seu tempo em Unidades Curriculares com estudantes sem deficiência ou em ambientes de trabalho com indivíduos sem deficiência.

Necessário para Revisão

- Se existirem restrições que limitem o acesso dos estudantes às Unidades Curriculares da Instituição de Ensino Superior, indicar a política de acesso.
- Fornecer uma lista das Unidades Curriculares que fazem parte dos planos curriculares dos cursos de licenciatura que são, ou foram, tomados (para crédito, participação, ou outra tipologia) pelos estudantes do programa, indicando quantos estudantes do programa frequentaram estas Unidades Curriculares no recente passado.
- A lista deve indicar o departamento ou área científica da Unidade Curricular. As Unidades Curriculares incluídas na lista não devem ser Unidades Curriculares "especializadas" apenas para estudantes com DID.
- Partilhar vários exemplos de transcrições redigidas que mostram claramente as Unidades Curriculares da oferta regular universitária realizadas pelos estudantes.
- Se for utilizado um currículo definido para um certificado específico profissional, fornecer o currículo e informação sobre como a participação dos estudantes cumpre o requisito mínimo de 50%.

Currículo, Padrão 4:

O programa inclusivo de estudos é destinado a estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais que frequentam fisicamente a instituição, com a possibilidade de algum ensino à distância se for necessário e aplicável.

Orientação

A definição do CTP nos regulamentos do HEA estabelece que o programa "(2) é entregue aos estudantes que frequentam presencialmente a instituição". O preâmbulo dos regulamentos do Título IV do HEA afirma "O Departamento não pretende regulamentar para excluir todos as Unidades Curriculares à distância para estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e pode permitir que um número limitado de Unidades Curriculares seja ministrado à distância, desde que a instituição explique porque acredita que a Unidade Curricular é aplicável e beneficia os estudantes com DID. Do mesmo modo, queremos esclarecer que um programa abrangente de transição e pós-secundário pode incluir um estágio para estudantes ou outras atividades localizadas fora do *campus* - o requisito de frequência presencial não exclui estas atividades".

Portanto, o programa pode oferecer oportunidades de aprendizagem fora do *campus*, incluindo estágios, aprendizagens, ou outras experiências em contextos de emprego. Um número limitado de Unidades Curriculares pode ser permitido através do ensino à distância, desde que a instituição explique porque acredita que a Unidade Curricular é aplicável a, e beneficia os estudantes com DID. A aprendizagem pode também incluir alguns aspetos em linha das aulas presenciais.

O requisito de limitação do ensino à distância não se aplica quando a instituição de Ensino Superior é fechada por razões de saúde pública ou devido a uma catástrofe natural. Nesses

casos, o ensino à distância é permitido, no entanto, as instituições devem ainda fornecer inclusão social e acadêmica, e apoios individualizados aos estudantes.

Necessário para Revisão

- Indicar se os estudantes participam em qualquer ensino à distância e, em caso afirmativo, especificar que percentagem do tempo dos estudantes é gasta no ensino à distância.
- Para qualquer Unidade Curricular à distância, indicar porque é que é aplicável e beneficia os estudantes do programa.
- Se a instituição estiver ou tiver estado fechada devido a uma catástrofe natural ou por razões de saúde pública, indicar como está a ocorrer o ensino à distância e como os estudantes recebem inclusão social e acadêmica, bem como apoios individualizados.

Currículo, Padrão 5:

O programa inclusivo de estudos inclui formação académica, estágios, aprendizagens adicionais, ou aprendizagem baseada no trabalho, e outras atividades de desenvolvimento profissional necessárias para permitir aos estudantes alcançar e manter um emprego integrado competitivo (*competitive integrated employment*, CIE) alinhado com os objetivos centrados na pessoa.

Orientação

A formação e as atividades devem ser orientadas no sentido de permitir ao estudante alcançar o emprego integrado competitivo (CIE), em vez de não trabalhar, trabalho protegido e/ou trabalhar com salário inferior ao salário mínimo. Ver glossário para a definição de CIE.

Necessário para Revisão

- Descrever a parte do programa inclusivo de estudos relacionada com estágios, aprendizagens, aprendizagem baseada no contexto de emprego, ou outras práticas que permitirão aos estudantes alcançar e manter um emprego integrado competitivo.
- Fornecer uma lista de estágios, emprego voluntário ou remunerado, ou estágios de aprendizagem, e outras formações e práticas relacionadas com o emprego fornecidas nos três anos atuais e anteriores.
- Fornecer dados sobre os resultados do emprego dos ex-estudantes do programa nos últimos dois anos, incluindo dados sobre o número e a percentagem de estudantes que obtêm o emprego integrado competitivo (CIE).

Currículo, Padrão 6:

O programa inclusivo de estudos inclui o envolvimento dos estudantes em experiências sociais inclusivas e outras atividades realizadas no *campus*. O apoio individualizado, a formação académica e/ou as atividades necessárias para melhorar as competências sociais dos estudantes deve constar no programa inclusivo de estudos.

Orientação

O programa adere aos requisitos do HEA de que os estudantes devem receber apoio e serviços individualizados para a inclusão académica e social em Unidades Curriculares, atividades extracurriculares, e outros aspetos do programa pós-secundário regular da Instituição de Ensino Superior. Este padrão destina-se a abordar como o envolvimento dos estudantes faz parte do programa inclusivo de estudos, e não apenas o que os estudantes estão *autorizados* a fazer ou a aceder.

O padrão também aborda o requisito de que o apoio individualizado para a adesão ativa ao *campus*, o envolvimento social, e o desenvolvimento de competências sociais deve ser fornecido e orientado pelo Plano Centrado na Pessoa de cada estudante.

As competências sociais referem-se à capacidade de lidar eficazmente com as interações sociais e envolve a comunicação e interação adequadas e eficazes com os outros. Os fatores para alcançar as competências sociais incluem o desenvolvimento de competências sociais, autorregulação, conhecimentos e aptidões interpessoais, autoidentidade positiva, e capacidades de planeamento e tomada de decisões. O envolvimento social inclui o desenvolvimento e a manutenção de relações interpessoais recíprocas e significativas. As competências e o compromisso sociais melhoram a qualidade das relações interpessoais e a capacidade de viver interdependentemente na comunidade, e são um fator importante para o sucesso no emprego.

Necessário para Revisão

- Descrever como o envolvimento dos estudantes é incorporado no programa inclusivo de estudos.
- Descrever como a adesão às atividades no *campus* é apoiada no programa inclusivo de estudos.
- Fornecer uma lista de clubes, equipas, atividades estudantis ou outras atividades do *campus* em que cada estudante participou durante os últimos dois anos. Indicar se algum estudante não participou em quaisquer atividades do *campus*, e se foi o caso, porque não.
- Descrever como o envolvimento social e as relações significativas são facilitados e por quem.
- Descreva como o programa aborda a melhoria do compromisso social e das competências sociais de cada estudante de uma forma individualizada, planeada, facilitada e avaliada.

Currículo, Padrão 7:

O programa inclusivo de estudos inclui apoio individualizado, formação académica ou outras atividades concebidas para apoiar o desenvolvimento das competências para uma vida independente dos estudantes e deve ser orientado através do Planeamento Centrado na Pessoa.

Orientação

A definição de CTP no HEA inclui o apoio a estudantes com DID que procuram continuar a formação para uma vida independente. Vários programas utilizam uma variedade de abordagens para apoiar os estudantes no aumento da sua independência através de atividades de aprendizagem individualizadas, tais como a formação em ferramentas tecnológicas. Nada neste padrão pretende exigir a utilização de aulas separadas para o ensino de competências para uma vida independente.

Exemplos de áreas de competências para uma vida independente incluem, mas não estão limitados a competências nas seguintes áreas que ajudam os indivíduos a viver e trabalhar na comunidade: Auto advocacia e autodeterminação; competências "soft skills" tais como pensamento crítico e resolução de problemas; gestão financeira; cuidados pessoais e gestão do lar, saúde e segurança, nutrição, e utilização do transporte.

Necessário para Revisão

- Descrever como os estudantes são apoiados para se tornarem mais independentes através de aspetos do programa inclusivo de estudos como atividades de aprendizagem individualizadas tais como formação na utilização de ferramentas tecnológicas, ou utilização de cronogramas para agendar atividades e aulas, etc.
- Indicar que áreas específicas de competências para uma vida independente são consideradas para cada estudante.
- Descrever como a melhoria das competências para uma vida independente de cada estudante é abordada pelo programa de uma forma individualizada, planeada, facilitada e avaliada e orientada pelo Planeamento Centrado na Pessoa.

PADRÕES EM RELAÇÃO AO CORPO DOCENTE E NÃO DOCENTE

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 1:

Os profissionais que trabalham diretamente para o programa têm habilitações e formação proporcionais às suas funções e responsabilidades e participam no desenvolvimento profissional e formação contínua.

Orientação

Esta padrão não se refere aos docentes da IES que lecionam Unidades Curriculares da lista aos estudantes que as frequentam. Refere-se aos funcionários e outros profissionais que trabalham diretamente para o programa, tais como um diretor, profissionais para o apoio académico, pessoal administrativo, especialistas e tutores da área de emprego.

O desenvolvimento profissional e a formação devem incluir informação sobre Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e como as DID podem ter impacto na aprendizagem, comunicação, linguagem escrita e oral e no comportamento dos estudantes e as estratégias para os apoiar eficazmente, tais como apoios positivos de comportamento, estratégias de comunicação, utilização eficaz de ferramentas tecnológicas, Desenho Universal para a Aprendizagem, etc.

Necessário para Revisão

- Fornecer um organigrama que ilustre os funcionários do programa.
- Fornecer currículos de todas as pessoas envolvidas.
- Partilhar informações sobre o desenvolvimento profissional e a formação disponibilizada, incluindo materiais, horários e avaliações da formação.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 2:

O programa deve assegurar a coordenação de serviços e apoios entre o programa e os profissionais que não trabalham diretamente para a instituição, mas servem de apoio para os estudantes.

Orientação

É essencial que ocorra uma coordenação significativa. Este padrão refere-se aos programas que têm acordos com agências não-institucionais, organizações, escolas ou indivíduos para formar ou apoiar os estudantes no programa. Exemplos são os funcionários de escolas que atuam como tutores, profissionais que prestam assistência em atividades da vida diária, ou

especialistas na área de emprego, etc., que trabalham para uma agência externa. Este padrão não se aplica a terapeutas individuais, etc., que trabalham com um estudante a seu pedido individual.

Necessário para Revisão

- Indicar se algum profissional ou agências externas trabalham diretamente com os estudantes como parte do programa.
- Em caso afirmativo, descrever a coordenação que tem lugar entre a agência e o programa.
- Partilha do Memorando de Entendimento (*Memorandum of Understanding*, MOU) se tiverem sido estabelecidos entre as agências e o programa.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 3:

Os profissionais envolvidos no programa recebem uma descrição das funções que enumera funções e responsabilidades. Os critérios de desempenho são claros e a avaliação é realizada regularmente, de acordo com as políticas da instituição.

Orientação

O programa deve fornecer uma descrição clara das funções por escrito, bem como critérios e procedimentos de desempenho para avaliação no início do período de avaliação. As avaliações devem ser regulares, justas e objetivas e os resultados partilhados com os funcionários, por escrito e de forma atempada.

Necessário para Revisão

Para cada posição, disponibilize o seguinte:

- Uma descrição de funções que inclui papéis e responsabilidades.
- Uma descrição das habilitações e formação necessárias para este cargo.
- O processo de avaliação regular desta posição.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 4:

A gestão e direção do programa são mantidas durante um período de tempo razoável.

Orientação

A gestão e liderança de programas de retenção é uma das marcas de um programa de qualidade. Reconhece-se que os assistentes licenciados que desempenham funções de gestão ou liderança podem partir para outros cargos ao receberem o seu diploma de pós-graduação e não se espera necessariamente que permaneçam no programa. O programa planeia e gere a rotação e sucessão de intervenientes.

Necessário para Revisão

- Indicar os cargos de gestão e liderança do programa (tais como Diretor, Coordenador do Programa, etc.) e indicar há quanto tempo a pessoa está nessa posição a desempenhar essa função.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 5:

As outras pessoas que trabalham com os estudantes, tais como estudantes mentores e estudantes voluntários (como estudantes em formação para se tornarem educadores, professores, terapeutas, etc.) recebem formação e são supervisionadas.

Orientação

Os estudantes mentores, estudantes voluntários e os mentores profissionais em formação fornecem uma variedade de apoios e atividades importantes nos programas e podem ser pagos ou voluntários. Este padrão destina-se a responder à necessidade de papéis, formação e supervisão apropriadas de tais indivíduos. Embora estes pares e profissionais em formação desempenhem frequentemente um papel crítico e significativo dentro dos programas, é importante que lhes sejam atribuídas responsabilidades que tenham em conta o seu atual nível de experiência e conhecimento. Todos estes estudantes que trabalham diretamente com estudantes no programa devem ser supervisionados regularmente pelos profissionais. Enquanto um mentor pode dar um bom apoio académico, um profissional deve desenvolver estratégias de aprendizagem significativas, adaptações e modificações para os estudantes.

Necessário para Revisão

- Fornecer horários e cronogramas de formação, papéis e responsabilidades, anúncios de emprego e materiais de recrutamento. Indicar quem é responsável pela prestação da formação e supervisão.
- Fornecer práticas de supervisão e horários.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 6:

A formação e a assistência ao corpo docente são provisionadas com vista ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem de acordo com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Orientação

Embora os programas não estejam em posição de exigir que o corpo docente do Ensino Superior ministre as aulas de qualquer forma particular, a formação e assistência técnica por indivíduos com conhecimentos sobre o DUA e como este pode apoiar a aprendizagem dos estudantes com DID deve ser fornecida para cumprir este padrão. A formação e assistência técnica do DUA pode ser fornecida pelo programa, pela instituição, ou por uma agência ou indivíduos externos.

Para informações sobre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ver www.udlcenter.org ou <http://udloncampus.cast.org/home#.VgWtcOm4nx4>

Necessário para Revisão

- Indicar quem está a fornecer a formação e assistência técnica.
- Fornecer cronogramas, horários e avaliações de formação.
- Se fornecido pelo programa, indicar quantos docentes/funcionários são formados por ano.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 7:

As informações sobre o impacto da deficiência do estudante na aprendizagem, bem como as estratégias para apoiar, ensinar e avaliar o estudante, são disponibilizadas ao corpo docente para

melhorar e otimizar a aprendizagem do estudante nas Unidades Curriculares ministradas por esse corpo docente.

Orientação

O Padrão 1 do Corpo Docente e Não Docente aborda a formação geral em DUA. Este padrão aborda a informação e assistência técnica relativa a estudantes com DID e pode incluir o DUA, bem como outras áreas. A informação relativa "ao que funciona" para estudantes com DID é desenvolvida com o contributo de estudantes e cada estudante deve concordar que a informação seja partilhada antes de ser fornecida a outros. Isto faz parte do Planeamento Centrado na Pessoa que é conduzido para cada estudante e é concebido para assegurar que o estudante é bem apoiado por todos os docentes e profissionais do *campus* e não apenas pelo pessoal do programa. Este tipo de informação digna e positiva sobre os estudantes permitir-lhes-á tornarem-se membros de pleno direito da comunidade do *campus* e serem compreendidos por um vasto leque de pessoas no *campus*.

As informações e a assistência técnica podem ser fornecidas pelo programa, pelo gabinete de serviços para estudantes com deficiência, ou por outros profissionais formados. Tais informações e assistência técnica podem envolver apoio académico, comportamental, de comunicação, tecnológico ou outros tipos de apoio. Não é apropriado que os estudantes dos cursos prestem assistência técnica ao corpo docente e ao pessoal não docente.

Embora o programa ou instituição deva oferecer informação e assistência técnica, reconhece-se que um programa não está em posição de exigir que o pessoal docente e não docente o utilize.

Necessário para Revisão

- Descrever o processo que o programa utiliza para assegurar que os docentes e não docentes recebam tais informações e assistência técnica.
- Indicar os profissionais que fornecem a informação e a assistência técnica, incluindo as suas habilitações para o fazer.
- Fornecer informação sobre o tipo de informação e assistência técnica que é fornecida.
- Descrever como o estudante está envolvido no desenvolvimento da informação relevante para si próprio que lhes é partilhada com o corpo docente.

PADRÕES EM RELAÇÃO ÀS INSTALAÇÕES E AO EQUIPAMENTO

Instalações e Equipamento, Padrão 1:

Os estudantes do programa têm acesso a instalações e a equipamentos da instituição consistentes com outros estudantes com o mesmo estatuto de estudante.

Orientação

"Estatuto de estudante" refere-se ao estatuto do estudante na instituição, tal como matrícula, grau, não conferente de grau, certificado, educação contínua, etc.

Este padrão trata apenas de instalações, equipamento como computadores, e fornecimentos. Ver Padrão 5 relativo aos Serviços ao Estudante para tratar de serviços, atividades sociais e recreativas. As instituições não estão em posição de exigir que entidades externas, tais como a Associação Nacional Colegial Atlética (*National Collegiate Athletic Association, NCAA*), alterem as suas regras. No entanto, exceto em situações controladas por entidades externas, os estudantes do programa devem, no mínimo, ter acesso a instalações da instituição consistentes com outros estudantes com o mesmo estatuto de estudante.

Necessário para Revisão

- Documentar que os estudantes do programa têm cartões de identificação de estudante que dão acesso a instalações da instituição consistentes com outros estudantes com o mesmo estatuto de estudante.
- Fornecer uma lista de verificação das instalações da instituição e indicar quais as instalações acessíveis aos estudantes do programa na mesma base que outros estudantes com o mesmo estatuto de estudante.
- Indicar o estatuto de estudante dos estudantes do programa. Se o estatuto de estudante limita o acesso, indicar como o faz.

PADRÕES AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Estrutura administrativa, Padrão 1:

O programa é uma parte de um departamento ou unidade da instituição, com um lugar reconhecido dentro da sua estrutura administrativa.

Orientação

O programa deve ser integrado na estrutura organizacional da instituição. O diretor do departamento ou unidade está ciente do programa e do seu papel dentro do departamento/unidade.

Necessários para Revisão

- Um organigrama ou outra descrição da estrutura administrativa da instituição que indique o departamento ou unidade em que o programa reside.
- Fornecer provas de envolvimento com administradores-chave, tais como docentes catedráticos, etc. da unidade administrativa onde o programa está localizado.

Estrutura administrativa, Padrão 2:

O programa recolhe e analisa contributos contínuos sobre o desenvolvimento do programa, políticas e práticas a partir de uma variedade de intervenientes que incluem estudantes, ex-estudantes e pais.

Orientação

O programa tem um processo demonstrado para solicitar e utilizar a contribuição das partes interessadas pelo menos anualmente, incluindo contribuições de atuais e antigos estudantes e membros da família. O programa deve demonstrar como o contributo tem impacto no desenvolvimento do programa, políticas e práticas, ou como o contributo dos estudantes e familiares é abordado se não for implementado.

Necessário para Revisão

- Descrever que categorias de intervenientes são consultadas pelo menos anualmente, para além dos atuais e antigos estudantes e pais, (e.g. docentes, administradores, mentores de pares, líderes comunitários, empregadores, agências de apoio ao emprego, etc). Estes grupos exemplificativos servem apenas para fins ilustrativos e cada categoria não é especificamente exigida.
- Fornecer provas mostrando como é obtido o *input* através de um comité consultivo, grupos focais, inquéritos, entrevistas, etc. e o cronograma para o fazer.
- Descrever quaisquer apoios ou acomodações fornecidas para assegurar a participação significativa de indivíduos com deficiência e membros da família.
- Identificar que alterações específicas ao desenvolvimento de programas, políticas, práticas ou resultados resultaram do *input*.

Estrutura administrativa, Padrão 3:

Os programas têm um plano viável para a sustentabilidade financeira atual e futura.

Orientação

Os recursos financeiros são adequados e disponíveis para cumprir as obrigações para com os estudantes, funcionários e outras partes contratuais. Os planos de sustentabilidade são adequados, revistos anualmente, e atualizados conforme necessário.

Necessário para Revisão

- Fornecer a sustentabilidade fiscal/plano de negócios do programa.
- Uma descrição da estrutura de financiamento do programa, incluindo fontes de receitas e despesas.
- O orçamento do programa atual e do ano seguinte, incluindo receitas, despesas, reservas, fundos de emergência, etc.
- Se o financiamento da subvenção for atualmente recebido, indicar como o programa será financiado quando a subvenção terminar.
- Se o programa tiver quaisquer contratos, memorandos de entendimento, ou acordos de parceria com terceiros, indicar a natureza de quaisquer obrigações com as quais estes parceiros privados ou públicos tenham concordado. Exemplos de parceiros

públicos incluem escolas, serviços de reabilitação profissional para adultos e agências *Medicaid*.

Próximos Passos

Desenvolver materiais informativos e estratégias para apoiar o desenvolvimento de planos de sustentabilidade fiscal.

PADRÕES EM RELAÇÃO AOS SERVIÇOS PARA ESTUDANTES

Serviços ao Estudante, Padrão 1:

As políticas e práticas de admissão garantem que todos os estudantes admitidos satisfazem a definição de "estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais" na lei e regulamentos da HEA.

Orientação

As instituições devem aderir aos requisitos legais e regulamentares relativos à definição de um estudante com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) para serem acreditados e devem documentar que matriculam estudantes que satisfazem a definição de DID no HEA. Se o registo dos antecedentes escolares do estudante a serem considerados para admissão não identificar o estudante como tendo Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, então a instituição deve obter documentação que estabeleça que o estudante tem esta deficiência, tal como (1) Uma avaliação e diagnóstico psicoeducacional abrangente e individualizado documentando as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais por um psicólogo ou outro profissional qualificado; ou (2) Um registo da deficiência de uma agência educativa local ou estatal, ou de uma agência governamental, tal como a Administração da Segurança Social ou uma agência de reabilitação profissional, que identifique as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

A documentação do estudante que se enquadra na definição de DID do HEA deve ser retida por um período de sete anos. Consulte o glossário para a definição de estudantes com DID no HEA e a linguagem regulamentar que explica como documentar um documento no âmbito das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais se o estudante não tiver sido identificado durante a escolaridade obrigatória.

Os requisitos de admissão não devem ser tão "desafiantes" que seja pouco provável que os estudantes com DID sejam admitidos. Considere se é pouco provável que os requisitos de admissão sejam cumpridos por alguém com mais do que uma das limitações das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais ligeira ou necessidades de apoio ligeiras. Note que os requisitos de admissão que exigem que os estudantes sejam totalmente independentes antes da admissão não são aceitáveis, uma vez que apoiar os estudantes na aquisição de competências para uma vida independentes é uma das componentes dos CTPs no HEA.

Necessário para Revisão

- Fornecer requisitos e políticas de admissão.
- Fornecer uma descrição do processo de admissão.

- Fornecer informação sobre a documentação utilizada para determinar que o estudante tem DID.
- Fornecer garantia de que os registos de documentação são mantidos durante pelo menos sete anos.

Serviços ao Estudante, Padrão 2:

O programa fornece aconselhamento académico, profissional, pessoal e outros, baseado no Planeamento Centrado na Pessoa e nos interesses e necessidades individuais, e em colaboração com os serviços institucionais existentes.

Orientação

Os estudantes precisam de aconselhamento e apoio contínuos em todos os aspetos do seu programa e experiência pós-secundária. Isto inclui aconselhamento e apoio aos estudantes que vivem nas residências universitárias ou em outros locais residenciais, se os estudantes tiverem essa oportunidade.

Necessário para Revisão

- Descrever os tipos de aconselhamento/apoio (académico, profissional, social, interpessoal, vida independente, resolução de conflitos, etc.) que são prestados aos estudantes.
- Listar quem presta cada tipo de aconselhamento/apoio e como os indivíduos são formados e supervisionados, incluindo em ambientes das residências universitárias, se existirem.
- Descrever a colaboração com os serviços existentes da Instituição de Ensino Superior.

Próximos Passos

Desenvolver recomendações sobre os vários tipos de aconselhamento e apoio académico e não académico importantes para os estudantes e opções sobre como tal aconselhamento e apoio deve ser prestado e por quem.

Serviços ao Estudante, Padrão 3:

Os estudantes e as famílias são incluídos nos programas de orientação geral da instituição e é fornecida orientação adicional conforme necessário.

Orientação

Os estudantes e as suas famílias estão incluídos nos programas de orientação geral da Instituição de Ensino Superior e o programa pode fornecer orientações adicionais para os estudantes e famílias, conforme necessário. É fornecida orientação pré-chegada e contínua (1) para apoiar os estudantes na sua adaptação ao programa e à instituição e (2) para os ajudar a compreender o programa e as normas, políticas e procedimentos da instituição, bem como as questões de saúde e segurança.

Para os estudantes sem família, ou cujas famílias não possam ser envolvidas, podem ser incluídos outras pessoas que prestam apoio.

A comunicação relativa à FERPA e aos estudantes com DID é abordada no Padrão 4 relativo aos Serviços ao Estudante.

Necessário para Revisão

- Fornecer documentação relativa aos programas de orientação e às atividades em que os estudantes participam.

Serviços ao Estudante, Padrão 4:

As informações gerais sobre a instituição e o programa são comunicadas aos estudantes e famílias numa base contínua. O programa tem um processo declarado de envolvimento e comunicação familiar que reflete papéis e responsabilidades claramente definidos para os estudantes, famílias e profissionais do programa.

Orientação

As informações gerais sobre a instituição e o programa são fornecidas regularmente a estudantes e famílias. O programa também partilha um processo escrito, para envolver e comunicar com as famílias, que define claramente os papéis e responsabilidades dos estudantes, famílias e profissionais. Os estudantes, e as suas famílias, são informados, através de linguagem simples, sobre os requisitos da Lei de Direitos Educativos e Privacidade da Família (FERPA), o controlo dos estudantes sobre o envolvimento dos pais, e a opção de os estudantes renunciarem aos requisitos da FERPA e sobre a forma de o fazerem.

Para os estudantes sem família, ou cujas famílias não podem ser envolvidas, outros prestadores de apoio designados pelo estudante podem receber tais informações gerais.

Necessário para Revisão

- Fornecer informação sobre a comunicação em curso relativa à instituição e programa que é fornecida aos estudantes e famílias.
- Fornecer a informação que é dada aos estudantes e famílias relativamente às funções e responsabilidades definidas dos estudantes, pais e profissionais.
- Fornecer a informação FERPA através de uma linguagem simples que é partilhada com estudantes e famílias e indicar como é fornecida. A informação disponibilizada em documentos ou num link de website não é suficiente.

Próximos Passos

Procurar esclarecimento sobre o papel da tutela no que diz respeito à FERPA.

Serviços ao Estudante, Padrão 5:

Os estudantes do programa têm acesso a serviços, e atividades sociais e recreativas, consistentes com outros estudantes com o mesmo estatuto.

Orientação

"Estatuto de estudante" refere-se ao estatuto do estudante na instituição, tal como matrícula, grau, não conferente de grau, certificado, educação contínua, etc.

Este padrão aborda apenas o acesso a serviços, atividades sociais e recreativas. Ver o Padrão 1 relativo às Instalações e ao Equipamento para acesso a instalações. As instituições não estão em posição de exigir que entidades externas, tais como a Associação Nacional Colegial Atlética (*National Collegiate Athletic Association, NCAA*) ou fraternidades ou irmandades, alterem as

suas regras. Tipicamente as fraternidades e irmandades exigem que os seus membros sejam estudantes com diploma universitário. Contudo, exceto em situações controladas por entidades externas, os estudantes do programa devem ter, no mínimo, acesso aos mesmos serviços, atividades sociais e recreativas, tal como os estudantes com o mesmo estatuto de estudante.

Se necessário, é prestado apoio para que os estudantes possam ter um acesso significativo a serviços, atividades sociais e recreativas. Os programas podem também fornecer serviços que complementem os prestados pela instituição.

Necessário para Revisão

- Indicar o estatuto de estudante dos estudantes do programa. Se o estatuto de estudante limita o acesso, indicar como o faz.
- Fornecer uma lista de verificação dos serviços da instituição, atividades sociais e recreativas e indicar quais são acessíveis aos estudantes do programa.
- Garantir que os estudantes do programa têm cartões de identificação de estudante que dão acesso a todos os serviços apropriados, atividades sociais e recreativas.

Próximos Passos

É necessária mais investigação sobre o impacto do estatuto de estudante no acesso e participação em serviços e atividades sociais e recreativas, sobre a forma como o processo de creditação afeta esta questão, e sobre as diretrizes de melhores práticas.

Serviços ao Estudante, Padrão 6:

São fornecidos apoios individualizados aos estudantes concebidos para que estes possam procurar e manter um emprego competitivo e integrado (*competitive, integrated employment, CIE*). Os apoios são fornecidos com base nos interesses dos estudantes e no Planeamento Centrado na Pessoa.

Orientação

Um dos principais objetivos dos programas universitários para estudantes com DID é a preparação dos estudantes para o emprego. Este emprego, tal como descrito na *Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA)*, é um trabalho competitivo em ambientes integrados. Por conseguinte, os apoios devem ser individualizados para satisfazer os objetivos profissionais do estudante, tal como indicado no plano centrado no estudante. Ver o glossário para definições de WIOA e CIE.

Necessário para Revisão

- Fornecer informação sobre as atividades e serviços de preparação em contexto de emprego do programa.
- Indicar como os apoios são individualizados para satisfazer as necessidades e objetivos profissionais dos estudantes.
- Fornecer dados sobre os resultados do emprego dos estudantes após a conclusão do programa.

PADRÕES RELATIVOS À DURAÇÃO E ESTRUTURA DO PROGRAMA

Duração e Estrutura do Programa de Estudos, Padrão 1:

O programa alinha-se com o calendário acadêmico da instituição e especifica o número de semanas de aulas e o número de horas no programa, incluindo as horas equivalentes que preenchem os requisitos para a credenciação do programa.

Orientação

Uma hora é definida como um período de tempo que consiste em 1. uma aula, palestra ou recitação de 50 a 60 minutos num período de 60 minutos; 2. um laboratório supervisionado pelo corpo docente de 50 a 60 minutos, formação em loja, ou estágio num período de 60 minutos; ou 3. sessenta minutos de preparação num curso por correspondência.

Para efeitos de determinação das horas, os programas para estudantes com DID podem contar com uma vasta gama de atividades. A frequência de Unidades Curriculares, formação individualizada para apoiar uma vida independente, reuniões com um tutor da área profissional, participação em clubes universitários, ou participação em eventos do *campus* com um mentor de pares são atividades que poderiam contar para o cronograma do programa. Se estas atividades preencherem os requisitos de credenciação do programa, podem ser contadas como horas no programa. Todas as atividades incluídas devem ter um processo de classificação/avaliação.

Necessário para Revisão

- Provas que mostram que o calendário do programa se alinha com o calendário da instituição.
- Indicar o número total de horas do programa, incluindo todos os aspetos do programa de estudos, tais como Unidades Curriculares, Unidades especializadas, estágios e outras atividades de aprendizagem necessárias.

Duração e Estrutura do Programa de Estudos, Padrão 2:

O programa descreve claramente a credenciação (e.g., grau, certificado, ou não conferente de grau) que é emitida pela instituição.

Orientação

A credenciação deve ter sido aprovada através de um processo formal na instituição. Em alguns casos, uma credenciação pode ser aprovada através de uma agência estatal, comissão, conselho de licenciamento, ou processo de aprovação de credenciação reconhecido ao nível empresarial. Em todos os casos, a instituição deve concordar em emitir a credenciação.

Necessário para Revisão

- Indicar o nome da credenciação e se se trata de uma credenciação conferente de grau, não conferente de grau ou certificado.
- Indicar que a credenciação foi submetida a um processo de aprovação oficial na instituição, agência estatal, comissão, conselho de licenciamento ou ao nível empresarial.

PADRÕES EM RELAÇÃO ÀS RECLAMAÇÕES DOS ESTUDANTES

Reclamações do estudante, Padrão 1:

O programa estabeleceu relações com os serviços da instituição envolvidos com queixas de estudantes ou de natureza disciplinar, a fim de facilitar a comunicação e colaboração.

Orientação

O programa desenvolveu proactivamente relações permanentes com vários serviços do *campus* para promover uma melhor compreensão dos estudantes do programa e desenvolver planos de colaboração no apoio aos estudantes. São necessárias relações de trabalho com os serviços de segurança do *campus*, o *Title IX* e o serviço que se ocupa do código de conduta dos estudantes. Os programas podem também desejar trabalhar com outros serviços, tais como os assuntos estudantis, as residências universitárias e o departamento jurídico.

Necessário para Revisão

- Descrever as relações com serviços dentro da instituição envolvidos com queixas de estudantes, incluindo a segurança do *campus*, o *Title IX* e o serviço de queixas de estudantes.
- Partilhar informações sobre quaisquer acordos feitos com estes serviços, ou outros, para facilitar o apoio aos estudantes do programa que desejem apresentar uma queixa ou que tenham uma queixa apresentada contra eles, ou outra preocupação relevante.

Reclamações do estudante, Padrão 2:

Os procedimentos da instituição em relação às queixas são claramente entendíveis e fornecidos aos estudantes do programa e aos seus pais e com eles discutidos.

Orientação

Uma versão acessível (i.e., escrita a um nível de leitura acessível, utiliza gráficos, explica conceitos abstratos, etc.) do código de conduta, incluindo requisitos do *Title IX*, é fornecida aos estudantes e pais ou outros prestadores de apoio, se aplicável. Os funcionários do programa analisam o código de conduta com os estudantes, relacionado tanto com os direitos e responsabilidades académicas como com o comportamento esperado dos estudantes em vários contextos.

Necessário para Revisão

- Versão acessível do código de conduta.
- Plano de comunicação/divulgação de informação para a partilha do código de conduta com estudantes e pais.

Reclamações do estudante, Padrão 3:

É prestado apoio aos estudantes que têm queixas apresentadas contra eles, bem como aos estudantes que procuram apresentar uma queixa formal por escrito. O apoio está disponível durante todo o processo de reclamação e ao longo de quaisquer ações que resultem e se um estudante estiver em risco de ser expulso ou solicitado a abandonar o programa.

Orientação

Deve ser prestado apoio a um estudante quando é apresentada uma queixa contra um estudante do programa, ou quando um estudante apresenta uma queixa, ou quando um estudante corre o risco de ser suspenso, expulso ou solicitado a sair de um programa antes da conclusão do programa. Os estudantes podem solicitar o apoio/participação dos seus

pais/participantes designados nos procedimentos de reclamação. Devem ser providenciadas acomodações razoáveis, conforme o caso. Todos os procedimentos de processo justo que são estabelecidos pela Instituição de Ensino Superior para os estudantes envolvidos em queixas devem ser seguidos para os estudantes do programa, com o apoio que for necessário.

Necessário para Revisão

- Documentar os procedimentos que o programa utiliza para ajudar o estudante a compreender a reclamação, e para apoiar o estudante durante todo o processo de reclamação, incluindo facilitar a comunicação escrita e oral entre o estudante, a família (se o estudante tiver assinado uma renúncia FERPA), e a instituição.
- Explicar o processo que é utilizado para fornecer uma explicação clara do processo de reclamação e da assistência prestada quando um estudante quer apresentar uma reclamação.
- Fornecer cópias de materiais compreensíveis sobre os procedimentos de queixa que são partilhados com o estudante. A documentação deve incluir como a comunicação escrita e oral é facilitada entre o estudante, os pais de família/prestadores de apoio designados (se o estudante tiver assinado uma renúncia da FERPA), e a instituição.
- Indicar como é fornecida informação ao estudante e aos pais/prestadores de apoio designados (se o estudante tiver assinado uma renúncia FERPA) quando há uma violação ou dificuldade que possa levar à suspensão, expulsão, ou encorajamento para abandonar o programa antes da sua conclusão.
- Declarar os procedimentos seguidos se um estudante violar uma regra do programa ou código de conduta da instituição, ou se estiver em risco de suspensão, expulsão ou saída antecipada por outras razões, tais como dificuldades académicas ou comportamentais, e que medidas são tomadas para apoiar o estudante antes de ser despedido ou encorajado a sair do programa.

Próximos Passos

Desenvolver políticas de melhores práticas e materiais relacionados com a acessibilidade dos documentos da Instituição de Ensino Superior, apoio aos estudantes com DID que apresentem queixas ou tenham queixas apresentadas contra eles, e métodos de apoio aos estudantes com DID em risco de expulsão.

PADRÕES PARA O DESENVOLVIMENTO, PLANEAMENTO E REVISÃO DE PROGRAMAS

Desenvolvimento, Planeamento e Revisão do Programa, Padrão 1:

O programa, juntamente com as principais partes interessadas, avalia as componentes do programa, as práticas de avaliação dos estudantes, os serviços aos estudantes, as políticas, as atividades, os resultados da aprendizagem dos estudantes e os resultados do programa, no mínimo de três em três anos. O programa implementa revisões do programa com base na avaliação para a melhoria contínua da qualidade do programa.

Orientação

A avaliação e melhoria contínua dos programas são uma componente importante da qualidade dos programas. O Padrão 2 da Estrutura Administrativa aborda a contribuição dos

intervenientes, incluindo a contribuição dos atuais e antigos estudantes e membros da família. Esta padrão aborda a forma como essa contribuição e outras avaliações contínuas do programa são utilizadas para a melhoria contínua.

Necessário para Revisão

- Documentação da avaliação do programa, incluindo o envolvimento das partes interessadas.
- A data em que se realizou a última avaliação do programa e o cronograma das próximas avaliações.

Desenvolvimento, Planeamento e Revisão do Programa, Padrão 2:

A instituição comprova que os estudantes que recebem ajuda financeira federal satisfazem a definição de estudante com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na lei e regulamentos do HEA.

Orientação

Apenas os estudantes com uma Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais podem receber ajuda financeira federal ao abrigo das disposições do CTP da HEA. As instituições fornecem provas às agências de acreditação de que apenas os estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais recebem ajuda ao abrigo do *Title IX* das disposições do HEA para estudantes com DID. Os registos devem ser conservados durante 7 anos.

A definição de DID no HEA encontra-se no glossário. Inclui a obtenção de um registo de uma agência educativa local de que o estudante é ou foi considerado elegível para serviços de educação especial no âmbito do IDEA. Se o registo dos antecedentes escolares não identificar o estudante como tendo Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, então a instituição deve obter a documentação tal como delineada nos regulamentos do HEA e descrita no Padrão 1 dos Serviços ao Estudante.

Necessário para Revisão

- Fornecer documentação de que apenas os estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais estão a receber ajuda federal.
- Explicar o processo utilizado para a verificação das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.
- Indicar onde os registos são armazenados e durante quanto tempo os registos são mantidos.

Próximos Passos

Abordar que período de tempo deve ser considerado razoável para reter registos.

FIM

ANEXO 5

Proposta de pré-adaptação da Versão portuguesa do Modelo de Padrões de Acreditação

Proposta de pré-adaptação da Versão portuguesa do Modelo de Padrões de Acreditação

PADRÕES EM RELAÇÃO À MISSÃO DO PROGRAMA

Missão, Padrão 1:

O programa tem uma declaração de missão que é consistente com um curso conferente ou não conferente de grau, com diploma ou certificado, numa Instituição de Ensino Superior (IES), que se destina a apoiar estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) que procuram continuar a formação académica, profissional e para uma vida independente, a fim da melhoria do seu perfil de empregabilidade.

Missão, Padrão 2:

A declaração de missão é comunicada a potenciais e atuais estudantes, famílias, corpo docente e não docente e ao público, e é revista, pelo menos, de três em três anos, ou mais cedo se houver alterações significativas no programa.

PADRÕES DE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 1:

O programa estabelece uma política de Progresso Académico Satisfatório, que inclui critérios para avaliar o progresso dos estudantes em termos académicos, sociais, da vida independente e do desenvolvimento profissional, e o impacto da avaliação na evolução dos estudantes para a conclusão do programa. O programa especifica a evolução dos estudantes o seu progresso académico satisfatório.

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 2:

O programa estabelece um plano de avaliação dos resultados de aprendizagem e um processo que lhe permite mensurar os resultados dos estudantes em vários domínios, incluindo académico, social, vida independente, e desenvolvimento profissional.

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 3:

O programa provê um plano de aprendizagem individualizado por Unidade Curricular (UC), da oferta educativa da IES, frequentada pelo estudante, que identifica: (i) os objetivos; (ii) os resultados de aprendizagem; (iii) a avaliação; (iii) os apoios; (iv) as adaptações ou acomodações curriculares necessárias para o estudante alcançar as aprendizagens essenciais.

Resultados de aprendizagem do Estudante, Padrão 4:

O programa disponibiliza aos estudantes um relatório, claro e conciso, semestral ou anual, com as informações das Unidades Curriculares, e com indicação do progresso do estudante na área académica, social, vida independente e no estágio.

Resultados de aprendizagem, Padrão 5:

O programa estabelece objetivos para o ritmo de conclusão e taxas de retenção dos estudantes que são ambiciosos, mas atingíveis e apropriados à missão do programa. O programa monitoriza e informa sobre o ritmo de conclusão e as taxas de retenção.

PADRÕES AO NÍVEL DO CURRÍCULO

Currículo, Padrão 1:

O curso consiste num programa inclusivo de estudos, em que a sua missão se alinha com a missão da IES.

Currículo, Padrão 2:

O programa utiliza e documenta uma abordagem de Planeamento Centrado na Pessoa, que proporciona ao estudante a escolha plena de opções no âmbito do programa inclusivo de estudos.

Currículo, Padrão 3:

Os estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais participam numa variedade de Unidades Curriculares de nível pós-secundário de distintas áreas nos departamentos/faculdades/escolas da Instituição de Ensino Superior (IES) que fazem parte do currículo de cursos de licenciatura ou de outros cursos certificados.

Currículo, Padrão 4:

O programa inclusivo de estudos é destinado a estudantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais que frequentam presencialmente a IES, com a possibilidade de algum ensino à distância, se for necessário e aplicável.

Currículo, Padrão 5:

O programa inclusivo de estudos inclui formação acadêmica, estágios, aprendizagens adicionais, ou aprendizagem baseada no trabalho, e outras atividades de desenvolvimento profissional necessárias para permitir aos estudantes alcançar e manter um emprego alinhado com os objetivos centrados na pessoa.

Currículo, Padrão 6:

O programa inclusivo de estudos inclui o envolvimento dos estudantes em experiências sociais inclusivas e noutras atividades realizadas no campus. O apoio individualizado, a formação acadêmica e/ou as atividades necessárias para melhorar as competências sociais dos estudantes deve constar no programa.

Currículo, Padrão 7:

O programa inclusivo de estudos inclui apoio individualizado, formação acadêmica ou outras atividades concebidas para apoiar o desenvolvimento de competências para uma vida independente dos estudantes e deve ser orientado através do Planeamento Centrado na Pessoa.

PADRÕES EM RELAÇÃO AO CORPO DOCENTE E NÃO DOCENTE

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 1:

Os profissionais que trabalham diretamente para o programa têm habilitações e formação apropriadas às suas funções e responsabilidades e participam no desenvolvimento profissional e formação contínua.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 2:

O programa deve assegurar a coordenação de serviços e apoios entre o programa e os profissionais que não trabalham diretamente para a IES, mas que servem de apoio para os estudantes.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 3:

Os profissionais envolvidos no programa tomam conhecimento da descrição das suas funções e responsabilidades. Os critérios de desempenho são claros e a avaliação é realizada regularmente, de acordo com as políticas da IES.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 4:

A direção do programa é mantida durante um período de tempo razoável.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 5:

As pessoas que trabalham com os estudantes, tais como estudantes mentores e estudantes voluntários recebem formação e são supervisionadas constantemente.

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 6:

A formação e a assistência ao corpo docente são provisionadas com vista ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem de acordo com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Corpo Docente e Não Docente, Padrão 7:

As informações sobre o impacto da deficiência do estudante na aprendizagem, bem como as estratégias para ensinar, apoiar e avaliar o estudante, são disponibilizadas ao corpo docente para melhorar e otimizar a aprendizagem do estudante.

PADRÕES EM RELAÇÃO ÀS INSTALAÇÕES E AO EQUIPAMENTO

Instalações e Equipamento, Padrão 1:

Os estudantes do programa têm acesso a instalações e a equipamentos da IES consistentes com outros estudantes com o mesmo estatuto.

PADRÕES AO NÍVEL ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Estrutura administrativa, Padrão 1:

O programa é uma oferta educativa de um departamento ou uma unidade da IES, com um lugar reconhecido dentro da sua estrutura administrativa.

Estrutura administrativa, Padrão 2:

O programa recolhe e analisa, de forma contínua, contributos sobre o desenvolvimento, as políticas e práticas do programa, a partir de uma variedade de intervenientes que incluem estudantes, ex-estudantes e famílias.

Estrutura administrativa, Padrão 3:

Os programas têm um plano viável para a sustentabilidade financeira atual e futura.

PADRÕES EM RELAÇÃO AOS SERVIÇOS PARA ESTUDANTES

Serviços ao Estudante, Padrão 1:

As políticas e práticas de admissão garantem que todos os estudantes admitidos se enquadram na definição de estudantes com “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais”.

Serviços ao Estudante, Padrão 2:

O programa disponibiliza aconselhamento acadêmico, profissional, pessoal e outro, baseado no Planejamento Centrado na Pessoa e nos interesses e necessidades individuais, e em colaboração com os serviços institucionais existentes.

Serviços ao Estudante, Padrão 3:

Os estudantes e as suas famílias são incluídas nos programas de orientação geral da IES e é disponibilizada orientação adicional, conforme necessário.

Serviços ao Estudante, Padrão 4:

As informações gerais sobre a IES e o programa são comunicadas aos estudantes e famílias, de uma forma contínua. O programa tem um processo declarado de envolvimento e comunicação familiar que reflete papéis e responsabilidades claramente definidos para os estudantes, famílias e profissionais do programa.

Serviços ao Estudante, Padrão 5:

Os estudantes do programa têm acesso a serviços, atividades sociais e recreativas, consistentes com outros estudantes com o mesmo estatuto de estudante.

Serviços ao Estudante, Padrão 6:

O programa disponibiliza apoios individualizados aos estudantes concebidos para que estes possam procurar e manter um emprego. Os apoios são fornecidos com base nos interesses dos estudantes, com recurso ao Planejamento Centrado na Pessoa.

PADRÕES RELATIVOS À DURAÇÃO E ESTRUTURA DO PROGRAMA

Duração e Estrutura do Programa de Estudos, Padrão 1:

O programa alinha-se com o calendário acadêmico da IES e especifica o número de semanas de aulas e o número de horas no programa, incluindo as horas equivalentes que preenchem os requisitos para a credenciação do programa.

Duração e Estrutura do Programa de Estudos, Padrão 2:

O programa descreve claramente a credenciação (e.g., grau, certificado, ou não conferente de grau) que é emitida pela IES.

PADRÕES EM RELAÇÃO ÀS RECLAMAÇÕES DOS ESTUDANTES

Reclamações do estudante, Padrão 1:

O programa estabelece relações com os serviços da IES envolvidos com queixas de estudantes ou de natureza disciplinar, a fim de facilitar a comunicação e colaboração.

Reclamações do estudante, Padrão 2:

Os procedimentos da IES em relação às queixas são claramente entendíveis, disponibilizados aos estudantes do programa, e às suas famílias, e com eles abordados.

Reclamações do estudante, Padrão 3:

É prestado apoio aos estudantes que têm queixas apresentadas contra eles, bem como aos estudantes que procuram apresentar uma queixa formal. O apoio está disponível durante todo o processo de reclamação e ao longo de quaisquer ações que resultem, e se um estudante estiver em risco de ser expulso ou incitado a abandonar o programa.

PADRÕES PARA O DESENVOLVIMENTO, PLANEAMENTO E REVISÃO DE PROGRAMAS

Desenvolvimento, Planeamento e Revisão do Programa, Padrão 1:

A equipa, em conjunto com as principais partes interessadas, avalia as componentes do programa, as práticas de avaliação dos estudantes, os serviços aos estudantes, as políticas, as atividades, os resultados da aprendizagem dos estudantes e os resultados do programa, no mínimo de três em três anos. A equipa implementa revisões com base na avaliação para a melhoria contínua da qualidade do programa.

Desenvolvimento, Planeamento e Revisão do Programa, Padrão 2:

A IES comprova que os estudantes que recebem apoio financeiro se enquadram na definição de estudante com “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais”.
