

DM

**Formação Superior
e Inserção Laboral de Alunos
com Necessidades Especiais**
Estudo de caso numa universidade portuguesa

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andreia Brazão Santos

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2018

**Formação Superior
e Inserção Laboral de Alunos
com Necessidades Especiais**
Estudo de caso numa universidade portuguesa

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andreia Brazão Santos

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Ana Maria Pereira Antunes

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico, e fazendo referência a esta última etapa, foram muitas as pessoas que me apoiaram e sempre acreditaram que chegaria até aqui. Assim sendo, começo por agradecer:

À minha orientadora, a Doutora Ana Maria Pereira Antunes, pela excelente orientação, apoio e constante encorajamento.

À Universidade onde decorreu o estudo, que mediante a autorização e disponibilização dos recursos necessários, tornou possível esta investigação.

Aos participantes que se disponibilizaram a participar no estudo.

E por último, e não menos importante, gostaria de agradecer à minha família: aos meus pais, ao meu irmão e ao meu namorado, um especial agradecimento.

Resumo

De acordo com a literatura disponível tem-se verificado um aumento dos alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior. Este aumento poderá ter resultado, entre muitos outros aspetos, do facto da universidade representar uma oportunidade, também para estes jovens, de obtenção de qualificações superiores que poderão facilitar a sua inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, e uma vez que a conclusão do ensino superior pode contribuir para que os estudantes com NEE possuam maiores qualificações que permitam a inserção laboral e, conseqüentemente, maior qualidade de vida, o presente estudo procurou, através de um estudo de caso coletivo, compreender de que forma a frequência de ensino superior facilitou o processo de inclusão social através da qualificação para a integração no mercado de trabalho. O estudo incidiu sobre quatro antigos alunos com NEE que frequentaram um curso superior, numa Universidade Portuguesa, nos últimos cinco anos. De forma a recolher os dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram alvo de análise de conteúdo, com recurso ao software de análise qualitativa WebQDA. De forma geral parece-nos, na ótica dos participantes deste estudo, que a formação superior permitiu ganhos ao nível do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento de competências e da qualificação profissional, mas não parece ter garantido a inserção laboral na área de formação. Revela-se importante que a universidade e o mercado de trabalho continuem a desenvolver esforços em conjunto para que a efetiva inclusão laboral das pessoas com NEE aconteça.

Palavras chave: Ensino Superior, Necessidades Educativas Especiais, Inserção no mercado de trabalho

Abstract

According to available literature, there has been an increase in students with special education needs in the higher education setting. This increase might be a result, amongst other aspects of the fact that universities present an opportunity, also for these students, of gaining the competences which might facilitate their access to the labour market. In this regard and considering that completing higher education can contribute to students with special education needs having more competences and thus improved chances of employment and better employment, this study aimed to, by the means of a collective case study, understand the effect of higher education frequency in the process of social inclusion, by means of acquiring qualifications for labour market inclusion. The study focused on four former students with special education needs who frequented a Portuguese university in the last five years. To gather data, semi structured interviews were conducted. The interview contents were then analysed with quantitative analysis software, in this case WebQDA. In a broad sense and in the point of view of the interviewees, it could be said that higher education contributed to gains in terms of personal development and in terms of competence and professional qualification development. However, it doesn't seem to have guaranteed an advantage when it comes to labour market inclusion in their respective competence areas. Thus, it is important for universities and the labour market to continue to develop joint efforts that can lead to effective inclusion of these people in the labour market.

Key words: higher education, Special Education Needs, Insertion into the labour market

Índice

Introdução	6
Inclusão e Necessidades Educativas Especiais	7
Definição de Necessidades Educativas Especiais	8
Inclusão no Ensino Superior	11
Acesso e vivência no Ensino Superior	14
Permanência e Inclusão	19
Saída e Inserção no Mercado de Trabalho	38
Método	45
Objetivos e questões de investigação	46
Participantes	47
Instrumentos	48
Procedimentos	48
Resultados	52
Análise intra-caso	52
Análise Inter-caso	71
Discussão	79
Caracterização do sujeito	79
Inclusão educacional	80
Inclusão no mercado de trabalho	82
Inclusão na sociedade	84
Contributos da frequência do Ensino Superior	85
Conclusão	86
Anexos	106

Índice de Tabelas

Tabela 1-Temas e Dimensões e respectivas regras de codificação.....	50
Tabela 2-Characterização do sujeito P1.....	53
Tabela 3-Inclusão educacional da P1.....	54
Tabela 4-Inclusão no mercado de trabalho da P1.....	55
Tabela 5-Inclusão na sociedade da P1.....	56
Tabela 6-Contributos da frequência no Ensino Superior da P1.....	57
Tabela 7-Characterização do sujeito P2.....	58
Tabela 8-Inclusão educacional da P2.....	59
Tabela 9-Inclusão no mercado de trabalho da P2.....	61
Tabela 10-Inclusão na sociedade da P2.....	61
Tabela 11-Contributos da frequência no Ensino Superior da P2.....	62
Tabela 12-Characterização do sujeito P3.....	63
Tabela 13-Inclusão educacional da P3.....	64
Tabela 14-Inclusão no mercado de trabalho da P3.....	65
Tabela 15-Inclusão na sociedade da P3.....	65
Tabela 16-Contributos da frequência no Ensino Superior da P3.....	66
Tabela 17-Characterização do sujeito P4.....	67
Tabela 18-Inclusão educacional da P4.....	68
Tabela 19-Inclusão no mercado de trabalho da P4.....	69
Tabela 20-Inclusão na sociedade da P4.....	70
Tabela 21-Contributos da frequência no Ensino Superior da P4.....	70
Tabela 22-Categorias e Subcategorias emergentes nas entrevistas.....	73

Introdução

Nos últimos anos tem-se assistido a diversas discussões e preocupações sobre a inclusão de pessoas portadoras de deficiência e com Necessidade Educativas Especiais (NEE) no ensino básico e secundário. Porém, atualmente, a inclusão no ensino superior tem sido também alvo de preocupações por grande parte dos governos tanto a nível nacional como internacional (Pereira, 2006; Abreu, Antunes & Almeida, 2012). A par disto, tem-se verificado um aumento dos alunos com NEE no ensino superior (Pereira, 2006). Este aumento poderá ter resultado do facto da universidade representar uma oportunidade também para estes jovens, tanto no desenvolvimento da identidade, como também para a obtenção de qualificações superiores que poderão facilitar a inserção no mercado de trabalho (Riddell & Weedon, 2014) e também poderá justificar-se pela facilidade do acesso ao ensino superior mediante o contingente especial no momento de ingresso e durante todo o percurso universitário (Santos et al., 2015), bem como pela urgência de políticas promocionais de inclusão ao longo da escolaridade. A inclusão educativa caracteriza-se por ser um processo que envolve o respeito recíproco pelas especificidades de cada aluno e das suas necessidades, sendo o aluno o foco da atenção. Deste modo, revela-se importante que o sistema educacional consiga lidar com os desafios enfrentados pelos estudantes, abrangendo as necessidades educacionais especiais dos mesmos (Stankovska, Angelkoska, & Grncaroska, 2015), embora segundo Filha e colaboradores (2017) são ainda muitas as barreiras e limitadas as soluções disponibilizadas a estas pessoas para que de facto o processo de inclusão se torne efetivo.

Neste sentido, com esta dissertação pretendemos compreender de que forma a frequência de ensino superior facilitou o processo de inclusão social através da qualificação para a integração no mercado de trabalho, ou seja, perceber como é que

antigos alunos com NEE reconheceram a importância da formação superior e inclusão educativa, e como foi, ou está a ser, o processo de transição para o mercado de trabalho, após o ensino superior.

Esta dissertação é constituída por cinco tópicos. Um primeiro composto pelo enquadramento teórico, onde são abordados aspetos acerca da inclusão e das necessidades educativas especiais, depois mais especificamente sobre a inclusão no ensino superior, bem como este processo se tem desenrolado em alguns países. Por fim serão abordados aspetos sobre a inserção no mercado de trabalho dos jovens com NEE. O segundo tópico é constituído pela parte metodológica da investigação onde são descritos os objetivos da investigação, a metodologia utilizada, a amostra e os procedimentos que foram necessários à recolha dos dados. Já o terceiro tópico é constituído pela apresentação dos resultados e um quarto tópico organiza-se para a discussão dos dados recolhidos. Por último, o quinto tópico é constituído pela conclusão do estudo, onde se resumem as conclusões e se apresentam algumas limitações do estudo, bem como algumas sugestões para estudos futuros.

Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

Nas últimas décadas, mais especificamente a partir da década de 90, tem-se registado uma preocupação sobre o acesso à educação através do desenvolvimento de políticas educativas a favor das pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. Neste âmbito, diversas Convenções e legislação internacional, e nacional, defendem o direito à liberdade, à igualdade, à cidadania e à educação como forma de promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência (Oliveira, 2015).

Deste modo, a Organização das Nações Unidas (ONU) tem contribuído para esta promoção, responsabilizando-se pela construção de políticas que olham a deficiência como uma questão de direitos humanos. Essas políticas são apresentadas em vários documentos tais como na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, assinado em 1990; na Declaração de Salamanca assinada em 1994 e nas linhas de ação sobre Educação para Necessidades Educativas Especiais, também firmadas em 1994 (Oliveira, 2015). Mais especificamente, a Declaração de Salamanca (1994) propunha respostas mais concretas focadas nas crianças e jovens com NEE, contribuindo para a necessidade de alterações sociais e educacionais consolidando e respeitando assim a educação inclusiva e a diversidade humana.

Neste sentido, uma educação inclusiva exige reconhecer o outro na sua singularidade (Strieder & Herbet, 2017), isto é, considerar a diversidade nos seus aspetos múltiplos, ao nível da cor, do sexo, das experiências culturais e do estatuto económico e social; e também no que toca à condição física e intelectual (Neves, 2013). Portanto, este processo implica respeitar as especificidades de cada aluno e das suas necessidades, sendo o foco principal o aluno. Por outro lado, é também importante que o sistema educacional lide com os desafios que todos os estudantes enfrentam, incluindo as necessidades educacionais especiais dos alunos (Stankovska, Angelkoska & Grncaroska, 2015).

Definição de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais tem sofrido várias considerações e interpretações, sendo que, a sua utilização teve origem na realização do relatório de Warnock (1978). Este mesmo relatório apresentou como necessidades educativas especiais: A necessidade de se possibilitar um currículo especial ou alterado;

a necessidade de se fazer uso de meios próprios de acesso ao currículo e evidenciou a necessidade de se prestar atenção à conjuntura social e emocional na qual a educação funciona (Warnock, 1978). Neste sentido, e segundo (Saramago,2009) podemos dizer que o conceito de Necessidades Educativas Especiais não surgiu associado a noção de patologias, mas antes a distintas necessidades de atendimento e intervenção no sistema educativo.

Para Correia (1997) “as necessidades educativas especiais referem-se às “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas derivadas de fatores orgânicos ou ambientais” (p. 48). Neste âmbito, estudantes com NEE são aqueles que, por possuírem condições específicas, tais como, autismo, deficiência auditiva, deficiência visual, problemas intelectuais, cegueira-surdez, problemas de comunicação, perturbações emocionais e do comportamento, entre outros problemas de saúde, podem precisar de serviços de apoio de educação especial durante todo ou parte do seu percurso educativo, de modo a possibilitar um bom desenvolvimento social, emocional, pessoal e académico destes jovens, bem como o desenvolvimento máximo do seu potencial. Estes serviços de apoio devem realizar-se em classes regulares e devem prevenir, reduzir ou suprimir a problemática do estudante, seja esta ao nível mental, físico ou emocional e/ou derivado de alteração ambiental de aprendizagem, de forma a que os estudantes recebam uma educação adequada às suas necessidades e capacidades (Correia, 2008).

Segundo Correia (2008) as NEE podem ainda ser classificadas como significativas ou ligeiras, sendo que enquanto as primeiras exigem adaptações gerais curriculares, que se mantêm em parte ou ao longo do percurso académico do aluno, adaptando-as às particularidades dos alunos, as NEE ligeiras consistem em problemas

ligeiros ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socio emocional, bem como em problemas ligeiros associados a aprendizagem, que exigem a adaptação parcial do currículo, adaptando-a às particularidades do aluno num momento do seu desenvolvimento. Portanto, o conceito de NEE envolve também crianças e adolescentes que não seguem o currículo normal, sendo assim indispensável realizar adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e valer-se dos serviços de apoio especial, segundo a problemática da criança ou do adolescente (Correia, 2008).

As necessidades educativas especiais podem ainda ser consideradas numa outra tipologia, tal qual é passível verificar, por exemplo, no Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro, artigo 6º e alínea g, em que as NEE são definidas como “o conjunto de necessidades intrínsecas às crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais, ou ainda, com perturbações graves da personalidade ou do comportamento, da fala, da aprendizagem, ou problemas graves de saúde, derivados de fatores orgânicos ou ambientais, quando comparados com outros na mesma faixa etária e que são inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária”. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, já revogado, no ponto 1, do artigo 1º acrescenta que as necessidades educativas especiais consistem em “dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. Recentemente, com o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho de 2018, revogando o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, introduziu-, a nível nacional, a noção de uma educação universal. Tal como é possível observar no Artigo 7.º, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos passam a estar organizadas em três níveis de intervenção: universais, que são aplicadas a todos os alunos, havendo,

caso as primeiras não supram as necessidades dos alunos, a possibilidade de recorrer a medidas seletivas e/ou adicionais.

Inclusão no Ensino Superior

Em relação à inclusão no Ensino Superior, segundo Pacheco e Costas (2006), existia uma preocupação pelo governo em possibilitar e garantir no Ensino Superior, um atendimento educacional para os indivíduos com necessidades educativas especiais. Entretanto, os mesmos autores, consideram que a implementação destas normas estava no início, pois na prática o processo de inclusão, embora já estivesse em andamento em algumas situações, ainda necessitava de ser estabelecido.

Assim, quando nos referimos à inclusão dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior, falamos da importância de tomar medidas que facilitem e ajudem a concretização deste processo, tais como a formação contínua de docentes, a produção e adequação de recursos didáticos, a assessoria psicopedagógica, a adaptação dos currículos, assim como a consideração de todos os envolvidos no processo educativo. É igualmente essencial a criação de comissões ou núcleos na própria instituição de ensino responsáveis pela execução de ações que favoreçam a inclusão (Pacheco & Costas, 2006).

Porém, apesar de existir em Portugal, legislação e práticas mais consistentes para o Ensino Básico e Secundário de forma a garantir igualdade aos alunos com NEE durante o seu percurso educacional, o mesmo não se verifica na Educação Superior (Santos et al., 2015) com exceção à legislação que regula o acesso ao Ensino Superior e ao contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial (Melo &

Martins, 2016), sendo que a investigação sobre as NEE neste nível de ensino ainda parece relativamente parca no nosso país (Antunes & Rodrigues, 2016).

Portanto, no que toca ao ensino superior, a inclusão também representa uma preocupação tanto a nível nacional como internacional (Abreu, Antunes & Almeida, 2012). Segundo Abreu (2011), tem-se verificado a implementação de medidas políticas em vários países, com o objetivo de alargar o número de estudantes que podem aceder e concluir o ensino superior. Contudo, apesar dos passos tomados em direção de um sistema educativo mais inclusivo, verificavam-se dificuldades ao nível da adaptação desta população, principalmente quando nos referimos à transição do secundário para o ensino superior, pois desta podem decorrer várias mudanças, tais como a saída de casa, mudança de colegas e ainda terem de lidar com a disposição dos novos colegas frente a estes estudantes específicos (Abreu, 2011). Adicionalmente, pode ocorrer uma mudança de curso, de instituição ou a repetição de um ano, representando tudo isto um desafio para os mesmos (Jorge & Ferreira, 2007).

Como etapa importante de transição para a vida adulta, a experiência académica no Ensino Superior, já era considerada por Gonçalves e Cruz (1988) como um aspeto que poderia ser decisivo no futuro profissional do jovem. Além disto, é importante termos em consideração que a experiência de transição para a vida académica universitária também coincide com uma fase desenvolvimental em que ocorrem alterações estruturais na dimensão psicossocial, cognitiva, moral e ética, e também no âmbito dos papéis sexuais e profissionais dos jovens, sendo que estas alterações podem ser intensificadas pelos vários desafios e alterações, tais como a separação da família e dos amigos, o ajustamento a novas tarefas e demandas pessoais, sociais e académicas, que influenciarão o sucesso e a satisfação dos jovens com o meio académico, mas também com a vida em geral (Seco et al., 2005).

Segundo a teoria do desenvolvimento psicossocial de Chickering e Reisser (1993; citado em Seco et al., 2005), o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto “não resulta apenas de um processo de maturação interno, mas envolve também os desafios e as oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem” (p.29), ou seja, pela Instituição de Ensino Superior.

Neste sentido, este modelo sugere que o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, enquanto estudante do Ensino Superior, está estruturado em sete vetores que se desenvolvem de acordo com a seguinte sequência: (1) desenvolver um sentido de competência (e.g. competência intelectual, física e manual); (2) desenvolver e integrar as emoções (e.g. equilíbrio entre o autocontrole e expressão das emoções); (3) desenvolver a autonomia em direção à independência (e.g. independência emocional, independência na resolução de problemas); (4) desenvolver as relações interpessoais (e.g. respeitar diferenças, estabelecer relações de intimidade e interações saudáveis); (5) desenvolver a identidade (e.g. conforto com o corpo e aparência, bem-estar com o género e orientação sexual); (6) desenvolver um sentido de vida (e.g. descoberta de interesses); (7) desenvolver a integridade (e.g. congruência entre escolhas pessoais e o comportamento exposto) (Seco et al., 2005). Portanto, o ingresso na universidade conduz a alterações que exigem adaptação constante dos jovens estudantes ao longo da experiência universitária, pois o estudante é confrontado com um conjunto de desafios e obstáculos (Oliveira & Dias, 2014), aos quais tem de conseguir dar resposta.

Assim, da mesma forma que a universidade representa uma oportunidade de desenvolvimento para os jovens em geral, também constitui uma área importante nos jovens adultos portadores de deficiência, como também permite a obtenção de habilitações superiores que possibilitam maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho (Riddell & Weedon, 2014).

Acesso e vivência no Ensino Superior

Para alguns jovens frequentar a universidade pode possibilitar novas trajetórias de vida como, por exemplo, um melhor nível socioeconómico. Para outros pode também representar uma etapa de exploração da identidade antes de constituir família. Porém, é possível que para os jovens com deficiência esta fase da educação envolva distintos aspetos de exploração e de desenvolvimento da identidade. Para os estudantes portadores de deficiências mais visíveis aos outros, a deficiência é possivelmente uma característica permanente da sua identidade. No entanto, os estudantes portadores de deficiência mais invisível poderão ter a opção de escolha se querem introduzir ou não essa característica ao longo do desenvolvimento da identidade enquanto alunos universitários (Riddell & Weedon, 2014). Contudo, como no estudo de Riddell e Weedon (2014), se constata que a deficiência ainda é estigmatizada, esta pode resultar na decisão de abandonar a categoria de deficiência como parte significativa da identidade de muitos jovens com deficiência invisível (e.g. dislexia), pois a nível profissional, as desvantagens parecem superar os benefícios.

Contudo, mesmo que a entrada no Ensino Superior ainda não seja vista de igual forma por todos e para todos, o número de alunos com NEE ingressantes no Ensino Superior, tem vindo a aumentar com os anos, implicando para que as organizações políticas e instituições ofereçam mais recursos (Faria, 2012). A título de exemplo, em Portugal, segundo os dados da Direção Geral do Ensino Superior (2016) entraram 141 alunos com o contingente especial de deficiência na primeira fase de acesso em comparação aos 120 estudantes colocados no ensino superior em 2015, registando-se assim um aumento, ainda que ligeiro, do ingresso de alunos com NEE ao Ensino Superior. Mais recentemente, os dados da DGES relativos ao ano de 2017 indica-nos que dos 35935 alunos colocados pela primeira fase do concurso, 181 entraram com o

contingente especial para estudantes portadores de deficiência física ou sensorial (Direção Geral do Ensino Superior, 2017). Dados mais atuais de 2018 mostram que o número total de estudantes portadores de deficiência que ingressaram no Ensino Superior foi de 231, registando-se um aumento de 31% no ingresso de alunos com NEE nos estabelecimentos de Ensino Superior (GTAEDDES,2018).

Nesta sequência, a inclusão efetiva destes estudantes no Ensino Superior vai resultar de uma maior atenção pela trajetória dos mesmos, isto é, é importante que esta trajetória seja vista como algo essencial para o processo de inclusão, constituída pelo acesso, ingresso, continuidade e conclusão, indicando-nos que a permanência no ensino superior envolve um trabalho constante. Ao identificarmos a inclusão como um processo global, investir em políticas educacionais que permitam espaços inclusivos no desporto, lazer, no mercado de trabalho, nas escolas e universidades é fundamental e permite eliminar barreiras (Santos et al., 2015).

Apesar de ainda serem necessários mais avanços ao nível das formas de candidatura e às condições especiais de acesso ao Ensino Superior, é verificável, como já vimos anteriormente, que a barreira de acesso à universidade está a ser ultrapassada aos poucos. Um dos primeiros recursos políticos que facilitou o ingresso no Ensino Superior foi o acesso através do contingente especial no momento de ingresso. Porém, são necessários mais avanços no que toca ao conhecimento das oportunidades que os alunos com NEE possuem, dos seus direitos, apoios oferecidos, assim como investir em políticas e financiamentos para os estudos dos alunos que têm maiores dificuldades económicas, sendo este um dos fatores que pode contribuir para o não ingresso e continuidade no Ensino Superior (Santos et al., 2015). Já no ano passado, em Portugal, verificou-se mediante o artigo 24º do Decreto-Lei nº. 118, de 21 de junho de 2017, que os estudantes bolsistas portadores de deficiência física, sensorial ou outra com um grau

de incapacidade igual ou superior a 60% medicamente comprovada, poderão beneficiar de estatuto social na atribuição da bolsa de estudo.

Passando a um estudo desenvolvido por Masini e Bazon (2005), que teve como objetivo geral investigar as situações e recursos que beneficiam e que dificultam a inclusão de doze alunos com deficiência no Ensino Superior, foi possível verificar que grande parte destes considerou essencial à inclusão, aceitar a própria deficiência, ter força de vontade para enfrentar as dificuldades e ter atitudes orientadas para a autonomia, como por exemplo mover-se sem auxílio. Além disto, destacaram o apoio, o incentivo e a ajuda fornecida pela família para que os mesmos conseguissem estudar e obter autonomia (e.g. exemplo no financiamento de cursos). A importância de sair com os amigos (e.g. ida ao cinema, viajar) foi também referida por grande parte dos alunos. A abertura dos professores para ajudá-los (e.g. na adequação das condições oferecidas), de forma a minimizar as dificuldades sentidas por estes, também foi salientada, assim como a ajuda dos colegas (e.g. na disponibilização de cópias, na gravação da leitura de capítulos). O trabalho também foi destacado como uma condição que favorece a inclusão, sendo que muitos dos entrevistados tiveram experiências profissionais e possuíam planos profissionais correspondentes ao curso que frequentavam. Outros aspetos destacados e igualmente importantes foram a importância do empenho e da facilidade nos estudos como um meio de enfrentar as dificuldades e obter autonomia.

Relativamente às dificuldades à inclusão, que foram referidas por alguns dos alunos, o preconceito social e a ausência de aceitação pela comunidade foram os aspetos mais destacados. Estes aspetos eram evidentes na relação com os professores (e.g. falta de interesse em ensinar o aluno com deficiência), nos colegas (discriminação) e nos próprios alunos, que muitas vezes se sentiam inseguros, convivendo somente com pessoas também portadoras de deficiência (Masini & Bazon, 2005).

Quanto à escolhas dos estudos, segundo a investigação de Jones e Krumsvik (2008), que tinha como objetivo investigar antigos alunos com NEE, que pareciam ter tido sucesso na educação superior, concluíram que estes antigos alunos escolheram os seus estudos segundo o que se sentiam aptos a gerir, ou seja, na escolha do curso tiveram em atenção as suas dificuldades para que conseguissem mais facilmente ter sucesso académico. Adicionalmente, os mesmos parecem que na sua maioria não tiveram experiências positivas no que se refere a programas de ensino adaptados às suas necessidades. Além disto, a figura dos pais, dos professores experientes e de conselheiros foi também sentida de forma geral pelos participantes como uma fonte de apoio.

Um estudo, mais recente, levado a cabo por Van Hees, Moyson e Roeyers (2015), cujo primeiro objetivo foi identificar os desafios associados à universidade, nomeadamente na educação, na vida estudantil e no dia-a-dia de estudantes com Espectro do Autismo, estes autores descobriram que estes alunos possuem dificuldades em realizar as exigências sociais e académicas, em gerir o tempo e a sobrecarga sensorial. Adicionalmente, descobriram que a ampliação dos níveis de ansiedade impede a capacidade de lidar com o stress e com exigências do dia-a-dia. A mesma investigação confirmou que o suporte familiar, dos amigos e conhecidos contribui para atenuar a solidão e isolamento sentidos.

Quanto ao segundo objetivo do estudo, identificar as necessidades de apoio destes estudantes, os mesmos identificaram, visando a obtenção de experiências menos stressantes, a importância de serem atribuídas informações claras com antecedência, um apoio individualizado, instalações académicas, *coaching* na educação, atividades de lazer e de maior descanso. Também apontam a importância do apoio psicossocial aos profissionais como também aos seus pais (Van Hees et al., 2015).

No que toca ao estudo desenvolvido por Abreu e colaboradores (2012), podemos também verificar que as infraestruturas da universidade, tais como salas e anfiteatros, têm um papel importante na adaptação e integração dos alunos com NEE.

Numa perspetiva diferente, um estudo recente, desenvolvido por Borges, Martins, Villegas e Gonçalves (2017), que entrevistou professores e pessoal não docente, permitiu verificar que as experiências dos alunos com NEE ao nível do acesso e das condições globais para manter-se no Ensino Superior ainda se demonstram difíceis. Os entrevistados indicaram ainda existir muitas barreiras físicas e arquitetónicas que limitam a mobilidade e o acesso, tais como nos anfiteatros e salas de aula. A escassez de equipamentos, de recursos educacionais, de formação e de um melhor apoio pedagógico aos professores também foi referido. Além disto, são também mencionadas falhas nas respostas institucionais e nos serviços, particularmente na articulação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior e no acompanhamento do processo de transição destes níveis de ensino.

Lopes, Silva, Alves e Paço (2017), que também desenvolveram um estudo com professores para verificar a perceção destes ao nível do processo de transição para a vida ativa dos alunos com NEE, verificaram que, de forma geral, os professores apresentam atitudes favoráveis perante à inclusão de alunos com NEE, mas consideram possuir mais material do que pessoal e serviços de apoio, sendo também os recursos insuficientes para o sucesso da inclusão. Assim, a aceitação de estudantes portadores de deficiência, depende em grande parte do apoio disponibilizado aos professores. Neste sentido, é necessário que o Estado se dedique mais à inclusão destes alunos, preparando melhor as escolas e disponibilizando técnicos e professores da educação especial.

Portanto, mesmo que pessoas portadoras de deficiência tenham que enfrentar um conjunto de dificuldades para conseguirem ingressar numa universidade e

desenvolverem as suas aprendizagens académicas (Mazzoni, Torres, & Andrade, 2001), segundo Jones e Krumsvik (2008) a educação pode permitir obter outros benefícios na vida, tais como status laboral, melhor ambiente de trabalho e melhor remuneração.

Permanência e Inclusão

Panorâmica internacional

Considerando o maior país da América do Sul, no Brasil, segundo Cechinel (2005) não existiam políticas educacionais bem definidas nas instituições superiores para receber alunos portadores de deficiência. No entanto, estudos da Secretaria de Educação Especial da Coordenação Geral de Planejamento do Ministério da Educação (INEP), efetuados no ano de 2005, apresentaram um crescimento de 40% de alunos com necessidades especiais matriculados em instituições de ensino neste país (Casarin & Oliveira, 2008).

Entre os anos 2005 e 2008 foram realizadas muitas ações inclusivas inseridas nas propostas contempladas pelo “Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade na Educação Superior” por parte das Universidades Federais do Brasil (Siqueira & Santana, 2010). Neste sentido, estas ações incluíram propostas que visavam promover a acessibilidade física dos indivíduos portadores de deficiência, assegurando o acesso aos ambientes da universidade, tal como na realização de desporto. Outro objetivo consistia na permanência dos mesmos no ensino superior e para tal reconhecem a importância de adotar ações direcionadas a adaptação dos espaços físicos, mas também no fornecimento de equipamentos de estudo, tais como ao nível das bibliotecas, do acesso aos livros em *braille* e/ou gravados em áudio, entre outros. Além disto, as ações propostas alertaram para a necessidade de dar formação a equipa técnica como, por

exemplo, aos professores, com o intuito de prepará-los para compreender, receber e assegurar um ensino de qualidade a todos os estudantes, independentemente da sua condição. Por último, ao nível das políticas educacionais, as propostas incluíram o ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior, a adaptação curricular, a introdução de alterações curriculares e serviços de apoio para o atendimento às necessidades educativas especiais, entre outras ações (Siqueira & Santana, 2010).

Portanto, várias foram as universidades no Brasil que adotaram medidas inclusivas para pessoas portadoras de NEE (Pessini, Silva, & Silva, 2007). Neste âmbito, podemos destacar a Universidade Federal de Roraima, que incluiu as disciplinas de Educação Especial e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas licenciaturas, promoveu encontros académicos em que abordam a temática da inclusão, tal como a Semana da Pedagogia e aumentou a realização de formações na área e na conceção de cursos de especialização acerca desta temática de forma a preparar adequadamente os professores (Rechico, & Freitas, 2008).

A universidade de Cidade de São Paulo foi outra das universidades que também se preocupou em tornar o ensino mais inclusivo para os alunos portadores de deficiência através da criação do Centro de Apoio Académico. Este centro facilitou aos mesmos a participação em todas as atividades da universidade, permitindo aos alunos com deficiência visual uma maior acessibilidade aos espaços físicos, possibilitou o acesso de um laboratório de informática com software para leitura e escrita, assim como a frequentar cursos para aprender a utilizá-los, efetuou adaptações aos materiais didáticos, possibilitou um interprete de LIBRAS e cadeiras adaptadas para os alunos com deficiência física e, por último, forneceu orientação aos docentes e serviços de apoio (Oliveira, 2011).

Relativamente às condições de acesso e de permanência de alunos portadores de deficiência, Rocha e Miranda (2009) realizaram um estudo na Universidade Federal da Bahia, sendo que entrevistaram quinze alunos com NEE e quinze coordenadores de curso. Os resultados permitiram verificar que 12 dos 15 estudantes entrevistados, o acesso destes ao Ensino Superior Público era principalmente delimitado pela sua situação socioeconómica. Assim sendo, aqueles alunos que tinham frequentado boas instituições privadas no ensino básico e secundário, bem como recebido apoio pedagógico e financeiro, possuíam mais condições para aceder ao ensino superior público.

Adicionalmente, o mesmo estudo mostrou que, apesar destes alunos não receberem o mesmo acolhimento enquanto alunos do ensino superior, a permanência do aluno portador com deficiência era efetuada por meio da sensibilização dos docentes, coordenadores de curso e da família. Alguns dos alunos receberam determinados apoios necessários à realização de atividades como, por exemplo, alterações de salas de aulas de difícil acesso a alunos portadores de deficiência física. Importa também realçar que foram construídas na universidade algumas rampas de acesso, elevadores e casas de banho adaptadas, reduzindo algumas barreiras arquitetónicas (Rocha & Miranda, 2009).

Relativamente aos coordenadores entrevistados, os mesmos autores verificaram que estes pareceram desconhecer como atuar no processo inclusivo de pessoas com NEE, mas consideraram importante discutir questões como legislação, diagnóstico, e aprendizagem entre os professores e outros profissionais da comunidade académica universitária (Rocha & Miranda, 2009).

Passando ao contexto universitário norte-americano, segundo Cook, Gerber e Murphy (2000), era frequente o ingresso de alunos portadores de NEE, particularmente alunos com dificuldades de aprendizagem, que manifestavam dificuldades ao nível do

funcionamento cognitivo. Sendo este tipo de dificuldades considerado um dos mais presente em grande parte de pessoas com incapacidade nos EUA até à altura, as adequações dirigidas às especificidades destes estudantes, permitiu aos mesmos progredir no ensino superior. Porém, à medida que o número deste tipo de estudantes se intensificou no ensino superior, estas medidas educativas foram também alvo de contestação por parte dos alunos que não possuem dificuldades, uma vez que se sentiam em desvantagem por não receberem adaptações e outros apoios. Nesse sentido,, era referido que era importante ter em atenção que este número crescente de alunos com esta problemática podia realmente não representar que o aluno possuísse na verdade uma incapacidade devido, por exemplo, à possibilidade do aluno não ter investido o suficiente na realização de um determinado aspeto relevante para o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem com o objetivo de se tornar rotulado com essa mesma problemática. Realmente as políticas educativas especiais poderiam facilitar os estudantes com dificuldades de aprendizagem na obtenção de notas mais elevadas do que outros alunos que não possuem dificuldades cognitivas, facilitando o alcance de um diploma superior. Dez anos mais tarde, segundo McGee (2010), 10% dos alunos nos EUA foram diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, promovendo a conclusão do ensino superior destes alunos e reduzindo assim os custos associados.

As primeiras políticas de inclusão no contexto norte americano tiveram início nas décadas de 40 e 50, prolongando-se no tempo, o interesse pela inclusão (Abreu,2011). A título de exemplo, importa destacar o programa Alberta, do Canadá. Este programa permitiu diagnosticar os estudantes com dificuldades de aprendizagem, e assim, desenvolver um programa educativo específico às necessidades educativas de cada aluno. Quando aplicado e avaliado meticulosamente, o Alberta pode servir de suporte à realização de uma intervenção. Contudo, apesar de se ter revelado difícil a

divisão dos casos mais severos, dos que não o são, esta medida foi destacada como a melhor no campo do ensino especial nos países do ocidente (Wishart & Jahnukainen, 2010).

Segundo Kraska (2003), existia uma grande percentagem de alunos com NEE no ensino superior americano, que hesitavam em solicitar apoios. Contudo, uma investigação desenvolvida por Barazandeh (2005) demonstrou que apesar da disponibilidade de alguns destes alunos em receber suporte, os professores nem sempre estão disponíveis para atender às necessidades dos mesmos. Deste modo, 50% dos estudantes com deficiência entrevistados assinalaram que os docentes compreendiam as suas necessidades, porém somente 25% dos docentes estavam disponíveis a fazer adaptações nos seus cursos para responder às necessidades de aprendizagem destes alunos.

São alguns os estudos que evidenciaram a importância das atitudes dos professores em relação aos estudantes que apresentam alguma incapacidade, assim como a consciência das necessidades destes estudantes e o conhecimento das acomodações disponíveis, visto influenciar o sucesso destes alunos, bem como a inclusão destes ao ensino superior (Rao, 2004). No mesmo sentido, Zhang e colaboradores (2010), referiram que os docentes universitários desempenham um papel fundamental para garantir que os estudantes portadores de incapacidade recebam uma educação superior de qualidade.

Neste âmbito, e retomando à investigação desenvolvida por Barazandeh (2005), a mesma também permitiu verificar que cerca de 82% dos estudantes referiu que os docentes necessitavam de aprender mais sobre a temática, e 62% dos estudantes estavam disponíveis a entregar aos mesmos um documento com a caracterização das suas incapacidades. Evidenciando que eram necessários mais esforços adicionais que

melhorassem a comunicação entre aluno e docente em grande parte do ensino superior americano.

Outra investigação desenvolvida por Dowrick, Anderson, Heyer e Acosta (2005), que abrangeu dez estados norte americanos, com o objetivo de identificar, através dos alunos, as barreiras de ingresso e de utilização dos apoios educacionais, assim como ao nível do acesso a empregos, descobriu que os estudantes com incapacidade ainda possuíam dificuldades em conseguir adaptações e apoios mais básicos durante a o Ensino Superior e na transição para o mercado de trabalho. Situações de discriminação e preconceitos acerca das suas capacidades também foram aspetos que marcaram negativamente estes estudantes durante a educação superior e no local de trabalho. Neste sentido, a mesma investigação demonstrou ser essencial uma melhor organização dos serviços de apoio e que sejam implementados programas para formar docentes, colegas e empregadores, de forma a reduzir atitudes discriminatórias e aumentar o sucesso destes estudantes durante e após o ensino superior.

Assim, podemos dizer que o fornecimento de adaptações e apoios a estes alunos e a qualidade dos serviços são aspetos que se revelaram fundamentais para que os alunos portadores de alguma incapacidade permaneçam e concluam o ensino superior. Neste âmbito, desmistificar algumas crenças que a comunidade académica possa ter poderá ser importante para melhorar os serviços disponibilizados aos estudantes. Entretanto, programas de intervenção e o recurso a intervenções inovadoras podem se revelar indispensáveis para ajudar os docentes a efetuar as alterações necessárias (Zhang et al., 2010).

Continuando a panorâmica sobre experiências e políticas de permanência no ensino superior, segundo Matshediso (2007), no contexto sul-africano, o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior mostrava-se contraditório e distinto dos países em desenvolvimento, evidenciando a importância do sistema de ensino sul-africano se comprometer a priorizar o acesso igualitário ao ensino superior para estudantes portadores de deficiência.

Dez anos depois, Chiwandire e Vicent (2017), dizem-nos que a Constituição da África do Sul assegura a todos, incluindo as pessoas portadoras de deficiência, o direito ao ensino, existindo um conjunto de leis que exigem às instituições de ensino superior o acesso físico adequado aos locais de ensino a todas as pessoas. No entanto, são ainda muitos os edifícios que permanecem inacessíveis para as pessoas com deficiência física. Assim na investigação conduzida por estes autores, com o objetivo de descrever e analisar as medidas inclusivas aplicadas por dez universidades públicas sul-africanas, os mesmos entrevistaram 28 funcionários da Disability Unit Staff Members (DUSMs). Verificaram que as universidades sul-africanas têm ainda um longo caminho a percorrer a respeito da implementação de medidas que possibilitem ambientes educacionais acessíveis e inclusivos. Existem um conjunto de barreiras que limitam o acesso total e igualitário aos edifícios, as instalações e a outros espaços dos campus universitários, particularmente para os alunos portadores de deficiência física, como por exemplo ao nível das casas de banho, bibliotecas, entre outros. Neste sentido, são apontadas dificuldades no desenvolvimento de ambientes de acolhimento que facilite a integração social dos mesmos (Chiwandire e Vincent, 2017). Portanto, as instituições superiores na África do Sul ainda não permitem integrar igualmente todos os alunos. É necessário desenvolver uma maior consciência e avaliação das várias dificuldades que os alunos

portadores de deficiência sentem e que limitam a participação plena destes nas atividades acadêmicas (Chiwandire & Vincent, 2017).

No que respeita ao continente europeu, começamos por referir que, desde meados dos anos 80, o ensino superior no Reino Unido havia passado por um período de transformações. O grande aumento de estudantes contribuiu para uma maior pressão às instituições superiores para melhorar o acesso das pessoas portadoras de deficiência, mediante a garantia de qualidade e de alterações na legislação (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004).

Quando nos referimos ao ensino superior da Escócia e Inglaterra era verificável que, apesar dos avanços no desenvolvimento de medidas destinadas aos alunos com deficiência, existiam muitas áreas que necessitavam de mais atenção, como por exemplo no âmbito do ensino e aprendizagem, exigindo a incorporação de medidas políticas e de procedimentos institucionais sobre a deficiência em todas as instituições de ensino superior. Porém, a deficiência era olhada como uma área política muito diferente, sendo principalmente orientada por serviços de apoio ao estudante (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004).

A legislação do Reino Unido, que entrou em vigor desde dezembro de 2005, instituiu como dever de todas as autoridades públicas, incluindo instituições de ensino superior, a promoção ativa da igualdade de oportunidades para pessoas portadoras de deficiência (Goode, 2007). Neste sentido, o projeto Teachability, que teve início na Escócia e posteriormente expandiu-se para a Inglaterra, forneceu recursos importantes no sentido de sensibilizar e preparar as instituições de ensino superior para a necessidade de se trabalhar com os estudantes portadores de deficiência de forma mais inclusiva, melhorando a prática de ensino e aprendizagem de todos os alunos (Forrest & Simpson, 2007).

Relativamente aos estudos desenvolvidos no Reino Unido, acerca da temática da inclusão no ensino superior, podemos destacar uma investigação desenvolvida por Fuller, Healey, Bradley e Hall (2004), que teve como objetivo geral identificar e avaliar as experiências de 173 alunos com deficiência ao nível do ensino, da aprendizagem e da avaliação numa instituição superior do Reino Unido, verificou, entre outros aspetos, que um em cada oito alunos inquiridos, a incapacidade influenciou na escolha do curso. Neste sentido, os cursos em que aprendizagem e avaliação exigia pouco trabalho escrito, e que possuíam uma componente mais prática ou que se baseavam na tecnologia, de modo a que fosse possível utilizar um software de reconhecimento de voz, foram os mais procurados.

Entretanto, por parte dos alunos portadores de mais de uma deficiência, alunos com dislexia, assim como pelos alunos surdos ou com deficiência auditiva, alguns obstáculos foram relatados, tais como ao nível da rapidez do discurso ou da remoção de conteúdo visual, ou ainda o simples ouvir e anotar informações, representava um desafio às suas aprendizagens. Entretanto, dificuldades ao nível da participação em discussões ou em sessões de perguntas e respostas, uma vez que sentiam dificuldade em ouvir ou ver o docente ou outros alunos, também foram referenciadas (Fuller et al., 2004).

Outras barreiras destacadas derivaram da falta de cooperação de alguns docentes como, por exemplo, na autorização da gravação das aulas, nas expectativas irrealistas dos docentes sobre a quantidade de informação que os alunos conseguem gerir, dificuldades em aceder à biblioteca e na utilização das instalações de tecnologia da informação, principalmente ao nível da natureza e da localização do equipamento. Alguns alunos também relataram dificuldades sentidas ao nível das formas de avaliação escrita e ao nível do acesso à informação e no fornecimento de apoios que estes

estudantes esperavam que fossem reconhecidos pelas instituições, como por exemplo na realização de adaptações (Fuller et al., 2004). Assim, tornou-se necessário reforçar as ações inclusivas, visto que o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo é suscetível de beneficiar todos os alunos (Fuller et al.,2004).

Estudos mais recentes como o de Cunnah (2015), também evidenciam a necessidade de se investir em ações que permitem uma melhor inclusão dos alunos portadores de deficiência. A partir do seu estudo longitudinal desenvolvido durante mais de seis anos no Reino Unido e que envolveu 16 participantes portadores de deficiência, Cunnah (2015) concluiu que muitos dos participantes, particularmente aqueles que possuem deficiências que comprometiam o seu comportamento, estavam mais suscetíveis a uma exclusão continuada no ensino superior e, ainda mais no contexto de trabalho, assumindo-se como uma desvantagem de emprego em comparação com os seus pares.

Outro estudo desenvolvido por Hewet e colaboradores (2017), que teve como objetivo estudar as experiências de 32 estudantes portadores de deficiência visual no ensino superior do Reino Unido, concluiu que a maioria dos estudantes entrevistados consideraram que a universidade efetuou alguns ajustes (e.g. nas infraestruturas, na formatação dos documentos, fichas de leitura em tempo suficiente para a obtenção de formatos alternativos) para facilitar o acesso destes ao curso, porém quando estes ajustes não eram realizados de forma antecipada, este facto revelou-se uma barreira para os mesmos, levando-os a não se sentirem, por exemplo, capazes de discutir um texto num seminário e até mesmo em fazer um exame.

Passando ao contexto grego, na década de 80 e 90, a educação superior grega desenvolveu-se notavelmente, tanto ao nível da educação como também ao nível das pesquisas sobre as necessidades especiais em grande parte das universidades do país.

Um exemplo a destacar é a Universidade de Tessália em Volos, que mediante o apoio do financiamento do governo, instituiu o primeiro departamento na Grécia a respeito da educação especial, demonstrando um interesse nacional para o desenvolvimento de investigações no campo das necessidades educativas especiais (Emanuelson, Haug & Persson, 2005).

Porém, apesar desta preocupação em investigar a temática das necessidades educativas especiais, Stampoltzis e Polychronopoulou (2008) dizem-nos que no que toca particularmente a inclusão de alunos com dislexia no ensino superior, que se encontrava muito abaixo da incidência estimada na população geral, as universidades gregas lidavam com as necessidades destes alunos principalmente através da aplicação de exames orais e de um aconselhamento mais geral. Neste sentido, o apoio oferecido a estes alunos era considerado um serviço externo às instituições, ao invés de ser um serviço integrado no contexto de uma educação inclusiva.

Já em relação ao contexto cipriota, apesar do significativo aumento de jovens nas universidades relatado, quando se trata de estudos sobre o acesso de pessoas com deficiência nas universidades, foi verificável uma escassez de informação. Contudo, a investigação conduzida por Hadjidakou e Hartas (2008) permitiu verificar que existia pouca clareza na identificação das necessidades dos alunos; os serviços de apoio disponíveis eram insuficientes; existia pouco conhecimento e experiência sobre as NEE e foi difícil chegar a um consenso entre as universidades ao nível da identificação e da avaliação destes alunos, afetando a dinâmica dos serviços das instituições.

Deste modo, os mesmos autores disseram ser essencial refletir e aprimorar a política e a prática a respeito da deficiência a nível superior no contexto de Cipriano. Isto mediante algumas medidas em direção a uma educação mais inclusiva, que permitissem clarificar questões sobre o ingresso no ensino superior, identificar as

barreiras de acesso a universidade, esclarecer aos candidatos informações sobre as instalações, recursos e serviços disponíveis; o desenvolvimento de alterações no ensino; sensibilizar funcionários e estudantes sobre a deficiência e promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais (Hadjikakou & Hartas, 2008). Portanto, as universidades deviam assumir uma atitude pró-ativa na identificação e avaliação dos alunos portadores de deficiência. Isto poderia ser possível através da promoção da igualdade de oportunidades para estes estudantes (Hadjikakou & Hartas, 2008).

Passado dez anos, um estudo conduzido por Vlachou e Papananou (2018), que teve, entre outros, o objetivo de explorar as experiências e perspectivas de 32 alunos portadores de deficiência na educação superior na Grécia, revelou que a cultura da própria Instituição e o nível de consciência evidenciado pelos colegas, tutores e restante comunidade acadêmica desempenharam um papel importante na formação de experiências positivas ou negativas dos alunos portadores de deficiência. Apesar de uma minoria dos estudantes ter referido relacionamentos e comportamentos positivos no meio acadêmico e ambientes de aprendizagem de apoio, grande parte dos participantes sentiu uma grande dificuldade por parte da universidade em acomodar as suas necessidades (e.g. proporcionar-lhes um maior acesso a recursos físicos, assegurar a sua mobilidade ou apoiar de forma geral a sua vida universitária). Quando o apoio era fornecido, este limitava-se apenas em pequenas alterações nos exames (e.g. anotações) ou mediante exames orais (Vlachou & Papananou, 2018).

Passando agora ao contexto espanhol, refira-se que o ingresso na universidade constitui para Alonso e Diez (2008) uma opção de muitos jovens para concluírem os estudos obrigatórios, sendo que deveria ser uma opção também ao alcance dos jovens portadores de deficiência. Para os mesmos, se é verdade que existiam cada vez mais jovens com diferentes incapacidades a ingressar nas universidades espanholas e que

concluía os seus estudos com êxito, nem sempre é certo que os mesmos encontrassem apoios e serviços adaptados às suas necessidades.

Segundo os dados disponibilizados por Morales (2007), 47 universidades espanholas inquiridas entre 2004 e 2005 possuíam no total 6.233 alunos com deficiência nas universidades públicas, passando para 7.247, entre 2005 e 2006, verificando-se, ainda que reduzido, um avanço que se deve, segundo Alonso e Diez (2008), aos conhecimentos e alterações marcados pelo Congresso Nacional sobre Universidade e Incapacidade que se realizou em Salamanca no ano 2005.

Segundo Batanero (2004), alunos com NEE, como resultado de determinadas incapacidades, podiam ser confrontados com a necessidade de superar distintas dificuldades, pois muitas vezes, apesar dos avanços verificados, o ensino superior não possuía apoios, materiais e recursos didáticos adequados a todas às especificidades destes alunos. Neste sentido, parecia ser essencial que a universidade garantisse a redução das desigualdades, de modo a que o acesso e a permanência destes alunos no ensino superior fosse equivalente aos demais. Para tal, as instituições superiores deviam seguir as indicações fornecidas pelas organizações nacionais e internacionais e, se necessário, recorrer a recursos humanos e materiais importantes para impedir o insucesso dos seus alunos, por causas que excedem a sua capacidade intelectual.

Muitas das vezes, as dificuldades sentidas por estes alunos podiam ser minoradas através do apoio disponibilizado por alguns docentes, da colaboração de colegas e dos meios disponibilizados pela instituição. Assim, o apoio dos docentes, assim como a organização e o fornecimento de recursos tecnológicos, tornava-se fundamental (Batanero,2004).

Quando falamos das pessoas portadoras de deficiência auditiva, a universidade tem como função suprimir as barreiras que possam interferir no desenvolvimento dos

estudantes na área da comunicação. Neste sentido, as universidades espanholas adotaram algumas estratégias que passam pela implementação de normas jurídicas que normalizam a administração dos recursos técnicos e humanos indispensável ao acesso, sem obstáculos e dificuldades, à cultura e à educação; pela informação, sensibilização e formação específica dos professores universitários; pela criação de serviços de apoio à inclusão de alunos surdos; e pelo desenvolvimento de adaptações metodológicas (e.g. assegurar lugares nas primeiras filas, expor a matéria em forma escrita, adaptar os recursos técnicos, e ainda assegurar a formação de intérpretes de língua gestual) (Batanero, 2004).

No que concerne às dificuldades visuais, um dos maiores desafios que os estudantes no ensino superior enfrentaram foi na acessibilidade à informação escrita. Como tal, todos os recursos que tornassem o acesso à informação mais fácil, por meio do toque ou de recursos aditivos foram muito valorizados. Todos os documentos académicos deviam ser adaptados às necessidades destes alunos através da transcrição em *braille* ou a gravação áudio. Se o grau de visão permitisse, os exames podiam ser ampliados. Em caso de cegueira total, os exames podiam ser transcritos em *braille* ou serem efetuados em formato de exame oral (Batanero, 2004).

Já no que toca às dificuldades motoras, os aspetos de convivência estavam diretamente relacionados com a dificuldade à acessibilidade a todos os locais (mesas, telefones, quadros de aviso, bibliotecas), na largura das portas ou no acesso a certos lugares (estacionamentos), entre outros. Relativamente a aprendizagem, o impacto foi mais indireto. Contudo, demonstrou-se importante adaptar o mobiliário que facilitasse o desempenho destes alunos nas salas de aulas, laboratórios e bibliotecas; ter em atenção a disposição da sala de aula, desenvolvendo corredores largos que simplificassem a passagem de um aluno em cadeira de rodas; e visto que alguns alunos com deficiência

motora possuíam dificuldades manuais e conseqüentemente na tomada de apontamentos, poderia ser necessário permitir a gravação áudio dos mesmos (Batanero, 2004).

Dez anos depois e ainda sobre esta temática, podemos destacar uma investigação conduzida por Moriña, Cortés e Melero (2014) na Universidade de Sevilha. Mediante o objetivo geral de analisar as barreiras e o apoio recebido pelos estudantes portadores de deficiência ao nível do acesso, do desempenho académico e da experiência geral, os mesmos verificaram que estes alunos enfrentam um conjunto de barreiras ao longo da experiência universitária. Uma das principais barreiras destacadas por estes alunos foi ao nível da reestruturação curricular pós-Bolonha, que reduziu os cursos de um ano para quatro meses, dificultando a assimilação de todos os conteúdos programáticos. Além disto, o facto da mesma universidade não contemplar ações de ensino à distância para os alunos que não conseguem ir regularmente às aulas, por motivos de saúde ou porque as suas salas de aulas ou os edifícios da universidade possuem obstáculos arquitetónicos, tornando-os inacessíveis, também foram referidos.

Outros aspetos mencionados pelos estudantes inquiridos, refere-se às limitações que muitos destes ainda possuem na retirada de anotações, relacionadas com a deficiência, assim como o facto de considerarem que alguns docentes não se encontram preparados em adaptar os materiais do curso com antecedência suficiente, dificultando a transcrição em *braille* dos materiais por parte de alunos com deficiência visual. As novas tecnologias, também foram referidas como uma ferramenta que se pode adequar às necessidades, podendo, apesar de as mesmas não serem frequentemente utilizadas, beneficiar as suas aprendizagens. Por último, no que diz respeito à avaliação, os participantes referiram experiências distintas. Em alguns casos, a alteração da tipologia de exame, bem como a adoção de adaptações foram aspetos referidos. Outros alunos

referiram que pouco ou nenhum esforço foi efetuado no sentido de adaptar a avaliação às necessidades dos mesmos. Portanto, isto demonstrou ser importante implementar currículos realmente inclusivos para acolher as necessidades dos alunos com deficiência (Moriña et al., 2014).

Um estudo mais recente, desenvolvido por Camacho, Gavira e Diéz (2017), faz também referência a relevância do uso de tecnologias no contexto universitário. Este estudo, que teve como objetivo analisar como 44 alunos espanhóis portadores de deficiência apreciariam como a universidade pública fosse, concluíram no geral que os mesmos gostariam que a universidade adotasse metodologias de ensino mais participativas e que recorressem a novas tecnologias (e.g. aulas por videoconferência, possibilidade de gravar as aulas). A presença de atitudes positivas dos docentes em relação à deficiência e a formação específica dos docentes em deficiência e tecnologias também foram aspetos referidos por estes estudantes.

Situação em Portugal

Em Portugal, o processo de inclusão educacional dá os seus primeiros passos a partir do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, onde ficou clarificado que todas as crianças tinham de cumprir, sem exceção, a escolaridade obrigatória. Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto no n.º 2 do artigo 2, são tomadas algumas medidas com o objetivo de contribuir para adaptação dos alunos com NEE, sendo estas o recurso, sempre que necessário, de equipamentos especiais de compensação; adaptações materiais; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na

organização de classes ou turmas; apoio pedagógico acrescido e ensino especial (Abreu, 2011).

Anos mais tarde, em 2008, com a revogação do Decreto Lei anterior, as NEE alcançaram outra perspetiva mais ligada ao modelo médico (Abreu, 2011). Neste âmbito, é dada ênfase à avaliação da situação do aluno mediante a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e saúde (CIF) que é estabelecida no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Assim, no mesmo Decreto-Lei, no ponto 2, do artigo 9º pode ler-se que o “O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade” (Decreto-Lei, 2008). Posteriormente, este Decreto Lei é adaptado à Região Autónoma da Madeira pelo Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro, verificando-se também a preocupação com a intervenção antecipada nas crianças, como é possível examinar na alínea a), do artigo 39.º “Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de intervenção precoce na infância no território da Região autónoma da Madeira” (Decreto-Lei, 2009). Importa lembrar que, neste âmbito, como já foi referido atrás, foi adotado recentemente o Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de junho.

Contudo, apesar de não existir em Portugal legislação e práticas consistentes a respeito do ensino superior, como é verificável para o ensino básico e secundário (Santos et al., 2015), o alargamento da escolaridade obrigatória e a utilização das novas tecnologias, bem como o estabelecimento do contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes portadores de deficiência, tem facilitado o acesso a

universidade destes estudantes (Antunes et al., 2013). Além disto, importa referir a formalização, a junho de 2004, do Grupo de Trabalho de Apoio ao Estudante com Deficiência (GTAEDES). Este grupo é constituído por instituições de ensino superior público com serviços de apoio a estudantes portadores de deficiência e possui uma colaboração com a Direção Geral de Ensino Superior. O mesmo tem atuado de forma a proporcionar um serviço de qualidade a estudantes portadores de deficiência e facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas locais e particulares em cada universidade, bem como a racionalização de recursos (GTAEDES, 2018; Fernandes, Oliveira, & Almeida, 2016).

Já em Reis (2003) era considerado, também, um direito o acesso destas pessoas aos estudos superiores uma vez que promove a realização pessoal e a participação na vida social e económica dos mesmos. É um facto de que estes estudantes enfrentam dificuldades de integração neste nível de ensino, como resultado das condições que nem sempre são ajustadas às necessidades dos mesmos, conduzindo muitas vezes ao abandono académico, sendo este um dos fatos preocupantes associados a temática da inclusão (Freire, Mangas, & Sousa, 2016; Reis, 2003). Neste sentido, os ambientes académicos pouco estimulados ou altamente exigentes, no que toca aos requisitos envolvidos, poderão despoletar o aumento da taxa de abandono destes jovens (Fernandes & Almeida, 2007).

Estas dificuldades dos alunos com NEE poderão advir sobretudo da interação das dificuldades que resultam da deficiência do aluno com as barreiras físicas presentes na universidade e com a forma como os colegas, professores e pessoal não docente lidam com esta problemática e com estes alunos (Fernandes & Almeida, 2007).

Assim, representa um desafio para a universidade otimizar as suas respostas às necessidades crescentes dos estudantes portadores de deficiência. De tal modo que em

Portugal, se tem verificado a criação de serviços de apoio à inclusão nas universidades, tais como o Gabinete de Apoio Técnico - Pedagógico a Estudante Deficientes (GATPED) da Universidade de Coimbra e o Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (SAED) (Reis, 2003). Outro programa de apoio aos estudantes com deficiências foi implementado numa instituição do norte de Portugal denominado Gabinete para a Inclusão (GPI). Este mesmo serviço tem como finalidade mediar a comunicação entre alunos e docentes; seguir a frequência às aulas assim com as aprendizagens destes alunos; auxiliar na adaptação dos planos de estudo; proporcionar um acompanhamento individual; sugerir a administração de avaliações individualizadas e auxiliar no fornecimento de documentos e bibliografia a estes alunos. Entretanto, o mesmo possui ações anuais de carácter permanente, tais como atender a alunos com deficiência, assim como a docentes que precisam de orientação; auxiliar estudantes que queiram efetuar trabalhos associados à temática da deficiência; realizar e promulgar um Manual de boas práticas para a Inclusão e, por último, estabelecer parcerias que permitam a dinamização de projetos que vão ao encontro da área de atuação deste serviço (Fernandes, Oliveira & Almeida, 2016).

No entanto, apesar destas ações possibilitarem a aproximação dos estudantes aos serviços oferecidos pelas suas universidades, auxiliando-os na superação de possíveis dificuldades de adaptação e de insucesso (Abreu, Antunes, & Almeida, 2012), verifica-se ainda muitas necessidades, tais como por exemplo desenvolver ações de sensibilização sobre temas que abordem a diversidade e preconceito, apostar em ações que permitam formar os docentes e pessoal não docente, e também garantir a aquisição e manutenção de equipamentos, assim como apostar no desenvolvimento e na especialização dos serviços de apoio nas universidades (Fernandes, Oliveira & Almeida, 2016).

No que toca às necessidades dos alunos portadores de deficiência, um estudo desenvolvido por Abreu (2011) numa universidade pública portuguesa permitiu concluir que a utilização das tecnologias nas aulas foi uma mais valia nas aprendizagens dos alunos invisuais e, portanto, considerado uma necessidade para os mesmos. A respeito dos alunos com deficiência motora, a adaptação das salas de aula e do seu acesso pareceu facilitar as aprendizagens destes alunos. Contudo, os alunos com deficiência auditiva, que por enfrentarem um conjunto de dificuldades, agravadas pelo facto destes não partilharem a mesma língua materna que os demais alunos, tenderam a não concluir a sua formação superior.

Portanto, uma vez que o Ensino Superior é um local para os estudantes e também formado por eles, é importante que sejam tidas em atenção as suas experiências académicas, de modo a refletirmos sobre as mesmas e sobre possíveis diferenças que possam existir, de modo a que sejam esclarecidas as necessidades primordiais, quer de âmbito organizacional, quer político (Freire, Mangas & Sousa, 2016).

Saída e Inserção no Mercado de Trabalho

A igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência ou incapacidade no mercado de trabalho na inserção no mercado de trabalho destas pessoas têm sido igualmente alvo de preocupações ao nível internacional e nacional.

Nos dias de hoje o mundo do trabalho tem sofrido alterações que representam novos desafios também para as pessoas com deficiência. Estes desafios parecem estar relacionados com a instabilidade dos empregos e do mercado de trabalho; com o avanço da tecnologia, em que a sua utilização poderá ser vantajosa ou revelar-se limitativa, uma vez que muitos indivíduos com deficiência física ou cognitiva podem apresentar

dificuldades em aceder às tecnologias sem auxílio ou adaptações especiais. De igual forma, a falta de conhecimento ou de capacidades necessárias para a execução de um trabalho pode desafiar os indivíduos com deficiência cognitiva, assim como as políticas laborais. A título de exemplo algumas atividades de emprego arriscam-se a perder os subsídios governamentais quando os seus trabalhadores já não necessitam de apoios, conduzindo a uma dependência sobre os mesmos desnecessária. Além disto, o ambiente de trabalho e o stress vivido associado às características da deficiência podem também representar um desafio para as pessoas portadoras de deficiência (Szymanski & Vancollins, 2003).

Segundo a Comissão Europeia (2010) um em seis cidadãos da União Europeia (UE) possui uma deficiência mais ou menos profunda, representando cerca de 80 milhões de pessoas que são regularmente impedidas de participar inteiramente na sociedade e na economia como resultado de limitações físicas e comportamentais. Neste sentido, a taxa de pobreza em indivíduos com deficiência é muito elevada (cerca de 70% superior à média) como resultado de dificuldades de acesso ao emprego. Como é conhecido, os empregos de qualidade permitem uma maior independência económica, além de promoverem a autorrealização do indivíduo e uma maior proteção contra a pobreza. Deste modo, uma das oito áreas identificadas pela Comissão e que serão alvo de intervenção até 2020 é a área do emprego. A taxa de desemprego da população com deficiência situa-se nos 50%. Neste âmbito, é essencial que os indivíduos com deficiência possam realizar atividades remuneradas no mercado de trabalho. Para tal a Comissão Europeia equaciona a necessidade de conceder atenção especial aos jovens com deficiência na sua transição para o mundo do trabalho.

Contudo, apesar da dificuldade de inserção no mercado de trabalho verificada a nível Europeu entre a população com deficiência, esta não deve ser encarada como algo

único destas pessoas, visto que quando consideramos, por exemplo, no seu geral a população portuguesa situada entre os 15 e 65 anos, verifica-se um aumento do desemprego entre os anos de 1998 e 2015, passando de 4,9% em 1998 para 12,4% em 2015 (Pedrosa, 2017).

A obtenção de um emprego é um aspeto importante do sucesso de grande parte da sociedade em geral, pois para além de proporcionar segurança financeira, permite aos indivíduos serem autónomos e contribui para autoestima e satisfação pessoal dos mesmos (Szymanski & Vancollins, 2003). Também Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004) dizem-nos que o trabalho pode possibilitar às pessoas portadoras de deficiência demonstrar as suas competências e potencialidades e possuir uma vida mais autónoma e independente. Deste modo, pode colaborar também para o aumento da autoestima e do nível de ajustamento pessoal. Contudo, a integração social destas pessoas no meio de trabalho demonstrava-se instável. A inserção no mercado de trabalho destas pessoas pode ser dificultada pelos estigmas que, por vezes existem nas empresas, que acreditam que as pessoas portadoras de deficiência são menos eficientes (Doval, 2006). Mais recentemente, Vornholt e colaboradores (2017) consideram que, embora têm sido realizadas muitas iniciativas que visam a inclusão destas pessoas no local de trabalho, pouco mudou até a data, representando um desafio para os profissionais, que se debruçam sobre este tema, desenvolver uma melhor compreensão dos estereótipos, do estigma e das expectativas que são mantidas sobre as pessoas portadoras de deficiência e analisar a melhor forma de eliminar essas questões.

Contudo, apesar de ainda se verificarem alguns estereótipos e estigmas em relação a pessoa com deficiência, para Doval (2006) o acesso à educação parecia simplificar a inclusão no mundo de trabalho destas pessoas, sendo que, quando inacessível, muitas pessoas com deficiência viam dificultada a obtenção de empregos.

Segundo Silva e Silva (2013) grande parte das pessoas com deficiência possuem apenas o ensino básico e secundário, o que dificulta a inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho. Assim, maiores qualificações podem possibilitar melhorias e a efetivação de ações inclusivas. Neste sentido, perante as alterações económicas, os recursos humanos qualificados são cada vez mais necessários para dar respostas às demandas da população. Assim, é essencial que estas alterações beneficiem a sociedade e que assegurem a igualdade de oportunidades também para as pessoas com deficiência.

Na realidade, quando consideramos a população geral portuguesa (idades compreendidas entre os 15-65) que possuem formação superior, verifica-se que embora a taxa de desemprego se mostre também crescente entre esta população, esta é mais reduzida, representando, em 2015, 9,2% da taxa de desemprego em relação aos sujeitos que possuem apenas o secundário e representando, em 2015, 13,9% do desemprego nacional. Estes dados dão-nos indicações que, apesar de todas as transformações verificadas no mercado de trabalho, que se encontra instável, os sujeitos que possuem formação superior continuam a possuir uma situação relativamente favorecida por comparação aos sujeitos que possuem menores qualificações profissionais (Pedrosa, 2017).

Em Portugal a inclusão de pessoas com deficiência ou com incapacidade no mercado de trabalho é percebida como um elemento decisório para a inclusão social, autonomia económica e decorrente valorização e concretização pessoal destes indivíduos (Gonçalves & Nogueira, 2012). Neste âmbito, podemos destacar as medidas ativas de emprego orientadas a estes cidadãos que estão a cargo do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), sendo que este instituto trabalha em conjunto com centros de reabilitação profissional. No decorrer das várias iniciativas legislativas realizadas é importante referir a Lei de Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção,

Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência de 2004, que veio acentuar a relevância do emprego e do trabalho na inclusão social destas pessoas, realçando o dever do Estado de promover e implementar medidas que beneficiem estes cidadãos (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Já em 2009 com o Decreto-Lei nº 290/2009, a importância do trabalho e do emprego para a qualidade de vidas destes indivíduos e das suas famílias foi evidenciado, favorecendo a ativação destes cidadãos em mercado normal de trabalho, mediante a conceção do emprego apoiado. Este documento legal teve como base as recentes normas e orientações internacionais tais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apoiando-se no princípio da não discriminação e da igualdade de oportunidades (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Além disto, importa também referir que as medidas que estão incluídas no Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades estão inseridas no Plano Nacional de Emprego (PNE). Uma das suas prioridades é promover a inserção no mercado de trabalho de pessoas desfavorecidas, entre as quais se encontram as pessoas portadoras de deficiência ou incapacidade, e o decorrente combate a discriminação de que são alvo. Como tal, têm sido implementados programas que permitem apoiar a inclusão social e profissional destas pessoas. Desta forma os centros de emprego e de qualificação profissional tem a responsabilidade de coordenar e acompanhar as novas medidas e projetos a nível local (Gonçalves & Nogueira, 2012).

De modo semelhante, segundo Bahia e Schommer (2010), a inclusão social das pessoas com deficiência é um processo que necessita de ações que permitam reduzir preconceitos, discriminação, desigualdades e injustiças que perduram nas relações sociais. Neste sentido podia ser benéfico apostar na construção de instrumentos de

gestão, de políticas e instituições que permitissem avanços mais céleres, possibilitando também alterações na cultura social e política.

A preparação para o mundo do trabalho era já considerada por Mendes e colaboradores (2004) uma ponte para a inclusão social, sendo importante na redução dos estigmas que são sofridos muitas vezes por estas pessoas. Assim, considerava-se essencial preparar estes jovens, enquanto estudantes, de forma a capacitá-los para executar uma atividade profissional e ajudá-los na inserção no mercado de trabalho.

Portanto, tudo isto vem realçar a importância de preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho através dos currículos educacionais, da capacitação e reabilitação munida de profissionais preparados. Adicionalmente, os programas de orientação profissional poderão ser uma ajuda permitindo o desenvolvimento e a promoção da autodeterminação, ao invés de se utilizar apenas instrumentos de diagnóstico que possibilitam o ajuste entre as capacidades de um indivíduo e os requisitos do trabalho, pois estes programas, que se submetem a uma avaliação sem a oferta de oportunidades de desenvolvimento, negligenciam a autodeterminação e não ajudam os indivíduos a compreender o seu real potencial (Athanasou & Van Esbroeck, 2008). A autodeterminação, por sua vez, pode ser influenciada por fatores ambientais (estilos de vida ou de trabalho) e por fatores intrínsecos ao indivíduo (idade, género, grau de inteligência, competências sociais e comportamentos funcionais) encontrando-se correlacionada com melhor qualidade de vida percebida (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007).

Neste sentido, um estudo desenvolvido por Getzel e Thoma (2008) concluiu que os alunos com deficiência consideram a capacidade de resolução de problemas, a compreensão da deficiência, isto é compreender o que é a deficiência e como a mesma pode afetar a sua aprendizagem, a definição de metas e a autogestão, como

características de autodeterminação importantes para a obtenção de apoios e serviços (e.g. obtenção de acomodações, procura de serviços de apoio a deficiências) de que necessitavam enquanto alunos da universidade.

Em anos anteriores, Wehmeyer e Schwartz (1998) através do seu estudo verificaram que indivíduos com deficiência intelectual que possuem grandes níveis de autodeterminação experienciam melhor qualidade de vida, fazendo também mais escolhas do que os indivíduos com níveis mais baixos de autodeterminação. Além disto, os indivíduos que possuíam maiores níveis de autodeterminação narraram a vontade de viver de forma autónoma, possuir um determinado nível de rendimento e mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Portanto, a autodeterminação pode assim ser importante, pois altos níveis de autodeterminação parecem estar associados à existência de qualidade de vida experienciada (Nota et al., 2007).

Passando aos fatores que podem dificultar ou facilitar a inserção no mercado de trabalho da população com deficiência, um estudo português desenvolvido por Lopes (2014) verificou que os principais obstáculos à inserção no mercado de trabalho foram os seguintes: a reduzida duração das medidas de apoio, a instabilidade das ofertas de emprego e a escassez de apoios financeiros. Já a respeito dos fatores facilitadores, o contributo da escola e o suporte da família foram os aspetos reconhecidos pelos participantes do estudo.

Já ao nível das dificuldades sentidas por estas populações, enquanto inseridas no meio laboral, para Paiva, Bendassolli e Torres (2015) as dificuldades no trabalho parecem estar mais relacionadas às condições ambientais da atividade a exercer (e.g. a incompreensão de colegas de trabalho em repassar tarefas; as condições materiais ausentes ou ineficazes para a realização do trabalho; a carência de condições ambientais para a realização da atividade) do que precisamente à condição da deficiência, sendo

estas, dificuldades que podem surgir em qualquer pessoa mesmo na ausência de alguma deficiência.

Em forma de síntese, podemos dizer que, apesar das dificuldades, também sentidas pelas pessoas com deficiência ou com alguma incapacidade, o trabalho é um fator importante pois contribui para o desenvolvimento de carreira e para a promoção da qualidade de vida destes indivíduos. Assim, demonstra-se importante que a transição para o mundo do trabalho e os processos de inclusão sejam reconhecidos como oportunidades para explorar o mundo do trabalho, sensibilizar para as opções profissionais, das quais estas pessoas geralmente não têm muito conhecimento, e ponderar sobre os interesses vocacionais e crenças de autoeficácia (Nota, Ginevra & Carrieri, 2010).

Desta forma, e uma vez que a conclusão do ensino superior pode contribuir para que os estudantes com NEE possuam maiores qualificações que permitam a inserção laboral, e consequentemente, maior qualidade de vida, pretendeu-se realizar este estudo, através de um estudo de caso, procurando analisar a inclusão laboral e, consequentemente, social, de antigos alunos com NEE, que frequentaram uma instituição portuguesa do ensino superior público.

Método

O presente estudo é de cariz qualitativo, onde é pretendido adquirir informações e a compreensão de determinados comportamentos, emoções, modos de ser, estar e pensar, encarando que o modo de compreender deve ser alcançado tendo em atenção o contexto onde o indivíduo atribui significados e sentidos únicos às experiências e fenómenos surgidos (Amado, 2014). Realizou-se o estudo tendo por base duas abordagens: o Estudo de Caso e a Fenomenologia. Enquanto a primeira permite

explorar um sistema (caso) ou vários sistemas (casos) através da recolha de dados de múltiplas fontes de informação tais como entrevistas e suporte áudio, entre outros, possibilitando a descrição de um ou mais casos e/ou temas sobre o(s) caso(s), a segunda abordagem permite descrever e compreender, a partir das afirmações e experiências específicas dos participantes, a essência e os significados dessas experiências diante de um conceito ou fenómeno (Creswell, 2007).

Objetivos e questões de investigação

O objetivo geral deste estudo é compreender de que forma a frequência de ensino superior facilitou o processo de inclusão social através da qualificação para a integração no mercado de trabalho, ou seja, perceber como é que antigos alunos com NEE sentiram a importância da formação superior e inclusão educativa, e como foi, ou está a ser, o processo de transição, após o ensino superior, ao nível da inclusão laboral e social. De uma forma mais específica procura-se: (1) Saber como se caracterizam os antigos alunos com NEE; (2) Conhecer como foi a inclusão educacional, sobretudo no ensino superior; (3) Conhecer como foi, ou está a ser, a inclusão no mercado de trabalho; e (4) Conhecer como foi, e está a ser, a inclusão na sociedade.

Deste modo, as questões de investigação formuladas são as seguintes:

- (1) Como se caracterizam os antigos alunos?
- (2) Como foi a inclusão educacional ao longo do percurso educacional sobretudo no ensino superior?
- (3) Como foi, ou está a ser, a inclusão no mercado de trabalho?
- (4) Como foi, e está a ser, a inclusão na sociedade?

Participantes

No estudo participaram quatro antigos alunos com NEE que frequentaram uma licenciatura no Ensino Superior de uma Universidade Portuguesa, selecionada por conveniência, nos últimos cinco anos, ou seja, de 2013 a 2018. Do grupo de participantes, 3 são do género feminino e 1 do género masculino. A média de idades é de 30,5anos ($M= 30,5$), registando-se idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos. Um dos participantes é casado (com filhos) e os outros três são solteiros.

Os sujeitos que participaram neste estudo foram submetidos a um processo de seleção não probabilístico, ou seja, os mesmos foram selecionados segundo alguns critérios tidos como importantes, tendo por base os objetivos da investigação. Esta técnica de amostragem, assume-se útil em algumas situações, dentro dos quais podemos destacar, quando se pretende estudar certa população cuja listagem completa é difícil de conseguir; e/ou também quando o investigador tem como objetivo estudar apenas certas características de determinada população. Contudo, devido ao carácter subjetivo deste processo de amostragem coloca-se um problema ao nível da generalização dos resultados alcançados (validade externa) (Carmo & Ferreira, 2008).

Importa referir que os participantes foram selecionados segundo os seguintes critérios: (1) Ter frequentado uma licenciatura e/ou mestrado na Instituição de Ensino Superior selecionada para o estudo; (2) Ter beneficiado do estatuto de aluno com NEE segundo o regulamento em vigor da instituição de ensino superior; (3) Ter concluído o curso superior nos últimos cinco anos letivos (2013/2014 a 2017/2018).

Além disso, estes antigos alunos participaram em função da sua acessibilidade e disponibilidade, e o seu contacto foi possível através da mediação dos respetivos Serviços da Instituição de Ensino Superior.

Instrumentos

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que segundo Creswell (2007) permite uma maior compreensão de determinado fenómeno que se pretende estudar, bem como uma descrição mais detalhada e fidedigna de situações concretas ou inespecíficas, de características e histórias de vida dos participantes.

Neste sentido, e uma vez que também se trata de uma investigação qualitativa, foi aplicada como técnica de recolha de dados uma entrevista semiestruturada (Anexo A). Este tipo de entrevista permite formular questões que derivam de um guião prévio, onde se define e assinala, de forma organizada, o essencial do que se quer alcançar, apesar da interação contribuir para uma variedade de respostas por parte do entrevistado (Amado, 2014). Como tal, a mesma foi construída tendo em conta as questões orientadoras do estudo e a revisão da literatura (Abreu, 2011), tendo-se construído um guião, com os seguintes tópicos organizadores (anexo A): (1) Como se caracteriza este antigo(a)s aluno(a)s?; (2) Como foi a inclusão educacional ao longo do percurso educacional, sobretudo no Ensino Superior?; (3) Como foi, ou está a ser, a inclusão no mercado de trabalho?; (4) Como foi, e está a ser, a inclusão na sociedade?.

Procedimentos

Em primeira instância foi solicitada a devida autorização a uma instituição de ensino superior, selecionada por conveniência, para a realização do estudo e respetivo procedimento de recolha de dados. Numa segunda etapa desencadeou-se um processo mediado pelos serviços da instituição para o contacto dos participantes e para o convite à participação no estudo, salvaguardando a sua privacidade e anonimato, bem como a participação voluntária. Dessa etapa resultou uma listagem de 9 potenciais participantes no estudo, ou seja, que poderiam ser contactados, tendo já dois deles manifestado a

disponibilidade em participar aos serviços da instituição. A investigadora tentou contactar os restantes sete participantes, sendo que destes, dois aceitaram participar, um não se demonstrou disponível e quatro não foram, efetivamente, possível contactar ou por desatualização ou por desativação dos contactos. Numa quarta etapa, realizou-se uma entrevista individual com cada sujeito disponível a participar, em espaço reservado, após uma descrição mais detalhada do estudo e do respetivo consentimento informado para participação no estudo, garantindo-se assim a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato dos participantes. As entrevistas foram gravadas em áudio com a devida autorização e tiveram uma duração variável entre 30 minutos a 1 hora e 8 minutos. As mesmas foram realizadas no local de trabalho dos participantes (2 das entrevistas) e nas instalações do estabelecimento de ensino superior (2 das entrevistas).

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra como forma de preparar a informação recolhida para a respetiva análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2008) corresponde a um sistema de categorização das entrevistas que permite aceder aos aspetos semelhantes de cada categoria identificada. Para auxiliar nesta análise, recorreu-se à utilização do software de análise qualitativa WebQDA, método este que segundo Amado, Costa e Crusoé (2014) possibilita um maior rigor da respetiva análise. Este software de análise destina-se a investigações das áreas humanas e sociais e, sendo um software de acesso online, possibilita a partilha dos projetos criados por vários investigadores aos quais sejam conferidos acessos à plataforma. Como nos demais softwares de análise qualitativa, com o WebQDA o investigador pode, entre outras possibilidades, criar categorias, codificar, filtrar, realizar pesquisas e questionar os seus dados como forma de dar respostas às suas questões de investigação (Souza, Costa & Moreira, 2011).

A análise de conteúdo realizada foi categorial, dedutiva e indutiva. As categorias foram criadas tendo por base o racional teórico e as questões de investigação. Assim, as categorias mais gerais foram denominadas como *Temas* (análise dedutiva) e *Dimensões* (análise indutiva e dedutiva) (Tabela 1) e depois complementou-se esta categorização com categorias mais específicas denominadas *categorias* e *subcategorias*, mediante uma análise indutiva, que teve em atenção aspetos expressos e latentes na própria entrevista, abrindo espaço para novos conteúdos e para alterações consoante era realizada a respetiva análise (Bardin, 2008).

Tabela 1- *Temas e Dimensões e respetivas regras de codificação*

Temas	Dimensões	Definição	Regras de codificação
Caracterização do sujeito	-Caracterização do problema -Frequência do curso	Características da problemática e do curso superior.	Codificadas as unidades de significado que referem características da problemática e da frequência do curso
Inclusão educacional	- Antes no Ensino Superior -Durante o Ensino Superior	Características da inclusão antes e durante o Ensino Superior em termos de medidas educativas, desafios e dificuldades enfrentadas e soluções/respostas adotadas, comportamentos de professores e colegas observados.	Codificadas as descrições dos participantes quando abordaram este tema.
Inclusão no mercado de trabalho	-Situação profissional -Perspetivas de futuro -Acesso ao mercado de trabalho na área de formação - Comportamentos no meio laboral em relação à problemática apresentada -Satisfação com a situação profissional	Características da situação profissional atual e a satisfação com a mesma; conhecer como foi ou está a ser o acesso ao mercado de trabalho; comportamentos de colegas e empregadores no meio laboral e que perspetivas de futuro possuem.	Codificadas as unidades de significado das descrições dos sujeitos sobre a inclusão no mercado de trabalho e sobre os planos para o futuro profissional.

Temas	Dimensões	Definição	Regras de codificação
Inclusão na sociedade	-Vida social -Vida familiar -Barreiras	Como é que os sujeitos se encontram incluídos na sociedade em termos da vida social, familiar e que barreiras enfrentam ou enfrentaram a este nível.	Codificadas as unidades de significado que nos indicam como é que os participantes se percebem em termos de inclusão na sociedade e que barreiras enfrentaram a este nível.
Contributos da frequência no Ensino Superior	-Crescimento pessoal -Construção de amizades -Aquisição de conhecimentos -Habilitação profissional	Ganhos implicados na frequência no ES.	Codificadas as respostas sobre os significados de frequentar o ES.

De forma a assegurar a validade e a legitimação dos dados, recorreu-se a triangulação de investigadores, em que diferentes investigadores analisaram as mesmas fontes de dados, neste caso as entrevistas dos quatro sujeitos, de modo a que surgem diferentes perspetivas e análises sobre as mesmas, ou seja, categorias e subcategorias de análise, aumentando assim também o rigor da respetiva análise. O Objetivo da triangulação é contribuir para uma análise que incorpore múltiplas perspetivas e também possibilitar uma compreensão mais rica e profunda sobre um fenómeno, em que se comparam as análises de ambos os investigadores sobre os dados recolhidos (Azevedo et al., 2013). Mais concretamente, foi possível contar com a ajuda de uma colega, que já tinha trabalhado na área e com experiência nesta metodologia (Rodrigues, 2015) e que se demonstrou disponível a participar na análise de conteúdo das entrevistas. Neste sentido, e de forma mediada pela orientadora da dissertação, procedemos de forma individual à análise de cada entrevista, cuja discussão das mesmas foi realizada posteriormente num dos espaços da própria Instituição de Ensino Superior. Desta discussão foi possível chegar a um consenso entre avaliadores e as categorias formadas. Após este processo, iniciou-se um processo de discussão com a orientadora da investigação, em que se foi analisando conjuntamente as entrevistas e as categorias

formadas, através de questionamento e chegando a um novo consenso sobre a designação e redefinição de algumas.

De forma adicional utilizou-se também a corroboração pelos participantes que, segundo Amado e Vieira (2014), consiste num método de controlo em que é solicitado a cada participante, após a transcrição das entrevistas, que leiam as mesmas, bem como possíveis comentários e conclusões. A respetiva comprovação deve ser realizada de forma a não ferir suscetibilidades nem violar o direito à privacidade. Neste sentido, após transcritas na íntegra cada entrevista, procedeu-se ao envio das mesmas, para que cada sujeito pudesse ler a sua entrevista e contribuir com algum comentário ou conclusão.

Resultados

Passando à apresentação dos resultados da investigação, uma vez que se trata de um estudo de caso, que abrange quatro casos, é feita primeiramente uma análise intra-caso, onde é feita uma descrição individual de cada caso e posteriormente uma análise inter-caso, em que são descritos os pontos comuns e distintos. Recorrendo a estes dois tipos de análise foi possível obter uma compreensão mais profunda da temática em estudo, procurando responder às questões de investigação. Como forma de assegurar o anonimato dos participantes, os mesmos serão identificados pela palavra “Pessoa” e por um número (P1= Pessoa 1). Neste sentido, em alguns dos excertos dos participantes e de forma a salvaguardar o anonimato dos mesmos, é utilizada a letra X quando os participantes se referem a uma designação de disciplina/área/curso/profissão.

Análise intra-caso

Passando à análise intra-caso, isto é, a uma caracterização individual de cada caso. Para cada caso é apresentada de forma sintética uma tabela com a informação

obtida através da análise de conteúdo de cada entrevista. Esta informação está organizada tendo em conta os temas de análise pré-definidos. Assim sendo, as tabelas seguintes estão organizadas segundo cada tema de análise, *Caracterização do sujeito* (tabelas 2,7,12,17), *Inclusão educacional* (tabelas 3,8,13,18), *Inclusão no mercado de trabalho* (tabelas 4,9,14,19), *Inclusão na sociedade* (tabelas 5,10,15,20), e *Contributos da frequência no Ensino Superior* (tabelas 6,11,16,21).

Caso P1

A análise do discurso da P1 permitiu verificar que esta pessoa possui uma deficiência a nível motor designada ataraxia e que foi adquirida por via de um acidente enquanto criança, quando ainda frequentava o quarto ano de escolaridade. Enquanto aluno do Ensino Superior frequentou uma licenciatura na área das Ciências Sociais e Económicas, um curso desejado desde o Ensino Secundário, tendo concluindo-o no ano letivo de 2012/2013. O seu ingresso no Ensino Superior foi mediante o contingente especial de deficiência, do qual um familiar da Pessoa 1 parecia possuir conhecimentos dessa possibilidade de ingresso (Tabela 2).

Tabela 2- *Caracterização do sujeito P1*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Caracterização do problema	Motor	-	“O meu problema é só a nível motor [...] ataraxia”.
	Adquirido	-	“Foi adquirida por via de um acidente que aconteceu já lá vão muitos anos [...] tive o acidente no quarto ano”.
Frequência do curso	Desejabilidade do curso	Desejado	“Vi que realmente o curso <i>X</i> (<i>designação do curso</i>) tinha saída e interessava-me”.
	Ano de conclusão do curso	2012/2013	“Acho que 2012/2013”.
	Contingente especial	Com conhecimento	“Digamos que sim [...] recorria à contingência de aluno com NEE [...] minha mãe e tal dentro dessas matérias”.

Em relação à *Inclusão educacional*, verificamos que o durante o Ensino Superior a P1 enfrentou diversas dificuldades intrínsecas, tais como ao nível da escrita, da compreensão e também dificuldades extrínsecas como a falta de cooperação das pessoas e a carência de explicação dos professores sobre as matérias. Antes do Ensino Superior a P1 usufruía de mais trinta minutos para a realização das provas e foi-lhe possível, enquanto aluno do ciclo básico (e.g. no 5º e 6º ano), realizar provas orais ao invés de provas por escrito derivado a sua condição física. Esta última medida não foi efetuada durante o Ensino Superior, sendo que a única solução/resposta referida foi ao nível do tempo, em que possuía mais trinta minutos nos exames. O comportamento dos seus colegas durante o Ensino Secundário era de receio. Sentiam receio de o magoarem e que os mesmos fossem responsabilizados. Já no Ensino Superior disse-nos que se sentia alvo de incompreensão por parte dos seus colegas e ao nível do comportamento dos professores, o mesmo referiu que, embora no Ensino Secundário existissem professores exigentes nas notas, existiam também professores mais compreensivos e que compreendiam mais o estado dos alunos (Tabela 3).

Tabela 3 – *Inclusão educacional da P1*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Antes do Ensino Superior	Medidas educativas	Testes orais	“No quinto e no sexto ano ...permitiam-me fazer os testes oralmente”.
		Mais tempo na prova	“Despunha de mais tempo sim”.
	Comportamento dos colegas	Receio	“Os meus colegas tinham medo que me acontecesse alguma coisa de mal e ...eles próprios fossem responsabilizados”.
Durante o Ensino Superior	Desafios enfrentados: Dificuldades Intrínsecas	Comportamento dos professores	“Sempre aparecia professores que me ajudavam mais...compreendiam melhor a situação dos alunos”.
		Exigência	“Havia professores que eram mais exigentes nas notas”.
		Dificuldades de escrita	“Dificuldade na escrita, por exemplo”.
		Dificuldades de compreensão	“Muitas vezes não conseguia acompanhar o raciocínio dos professores”.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Durante o Ensino Superior	Dificuldades extrínsecas	Falta de cooperação das pessoas	“As pessoas [...] estavam mais metidas consigo próprias [...] não se auxiliavam assim tanto uns aos outros”.
		Carência de explicação dos professores	“Havia professores que não explicavam devidamente as coisas”.
	Soluções/respostas encontradas	Mais tempo na prova	“Os exames...eu requeria mais trinta minutos”.
	Comportamento dos colegas	Incompreensão	“Os colegas também uma parte dessa... dessa maneira de ser resulta também de uma falta de compreensão para com os outros”.

Relativamente ao tema *Inclusão no mercado de trabalho*, foi possível verificar que, terminado o Ensino Superior, a P1 não realizou estágio profissional e inseriu-se de imediato num negócio familiar, no qual os pais lhe vão passando gradualmente responsabilidades. Neste sentido, considera que a sua inserção no mercado de trabalho foi mais fácil devido à situação económica mais favorecida dos seus pais. Contudo, considera que no início do exercício profissional na empresa, sentia que as pessoas o olhavam com uma certa estranheza. Atualmente, não se encontra satisfeito com a situação profissional pois ambiciona constituir uma empresa própria, bem como obter mais responsabilidades a seu cargo (Tabela 4).

Tabela 4- *Inclusão no mercado de trabalho da P1*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Situação profissional	Trabalho em negócio familiar	-	“Estou inserido num negócio de família”.
Satisfação com a situação profissional	Não satisfeito	-	“Ainda não me encontro ...a fazer bem aquilo que gostaria de fazer”.
Acesso ao mercado de trabalho na área de formação	Fácil	-	“No meu caso mais fácil porque os meus familiares têm mais posses [...]se, não tivesse assim tantas posses [...] não conseguiria dar muito o meu contributo às expectativas dos empregadores [...]”.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Acesso ao mercado de trabalho na área de formação	Estágio profissional	Não fez	“Não, não fiz, não passei por essa fase de estágio”.
Comportamentos no meio laboral em relação à problemática	Estranheza	-	“Era olhado de uma forma assim estranha”.
Perspetivas de futuro	Constituir empresa própria	-	“Perspetivas é...conseguir de facto... ter uma empresa minha [...] ter mais responsabilidades”.

No que toca ao tema *Inclusão na sociedade*, a P1 considera-se inserida na sociedade pois possui amigos, conhece várias pessoas, possui facilidade em falar com pessoas que não conhece à partida e olha a sua família como um grande apoio. Além disto, verificou-se que a P1 já se sentiu, em algum momento, vítima de estigma social/preconceito por ter tido problemas e por sentir que as pessoas pensavam que se queria distinguir dos outros colegas (Tabela 5).

Tabela 5- *Inclusão na sociedade do P1*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Vida social	-	“Tenho amigos, conheço pessoas, também falo normalmente com pessoas que muitas vezes não conheço”.
Vida familiar	-	“Não mudaria, claro, a minha vida, o facto de a minha família [...] Sim, o apoio”.
Barreiras	Interação social/preconceito	“Eu olho para mim, tenho sempre aquele estigma de ter tido problemas, mas isso penso que é rapidamente ultrapassado. Como aliás pode ver, sou normal, não é? [...] não sei, talvez o tal preconceito de... pensavam que eu era assim ...porque queria-me distinguir dos outros”.

Relativamente aos *Contributos da frequência no Ensino Superior*. Com a análise do discurso da P1, verificou-se que frequentar o Ensino Superior trouxe-lhe muitos contributos para o seu crescimento pessoal (ex. valor pessoal, experiências), social (ex. construção de amizades), permitiu a aquisição de conhecimentos, bem como é encarada

por esta pessoa como um fator de valorização profissional, sem a qual seria diferente e mais difícil atuar profissionalmente (Tabela 6).

Tabela 6- *Contributos da frequência no Ensino Superior do P1*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Crescimento pessoal	-	“Acrescenta sempre valor à pessoa tanto a nível profissional, pessoal, tanto ao nível de experiências”.
Construção de amizades	-	“Também a nível de criar amizades, de experiências pessoais, de entreajuda [...]no final acabei tendo muitas e boas amizades”.
Aquisição de conhecimentos	-	“Acrescentou também...oportunidade de adquirir conhecimento [...] não teria tanto conhecimento das coisas”.
Habilitação profissional	Fator de valorização/reconhecimento profissional	“Acrescentou-me valor, digamos, valor profissional [...]se eu não tivesse tanta instrução...não conseguiria... chegar assim tão longe”.

Caso P2

Relativamente ao tema de análise *Caracterização do sujeito*. Neste âmbito, foi possível verificar que a P2 possui uma deficiência ao nível sensorial, ou seja, caracterizando-se como invisual. Frequentou uma licenciatura na área das Ciências Sociais e Humanas na universidade onde decorreu o estudo e, posteriormente frequentou o mestrado noutra universidade publica portuguesa, terminando-o em 2015. Foi a partir do secundário, mais concretamente no 12º ano, que a P2 descobriu que a área X lhe interessava e, portanto, foi um curso desejado. Ingressou no Ensino Superior com o contingente especial, do qual tinha conhecimento desde o 12º ano (Tabela 7).

Tabela 7 – Caracterização do sujeito P2

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Caracterização do problema	Sensorial		“Sou cega”.
Frequência do curso	Desejabilidade do curso	Desejado	“Descobri no 12º ano quando tive X (<i>designação da disciplina</i>) e achei interessante e então escolhi esse curso”.
	Ano de conclusão do curso	2014/2015	“Em 2015 [mestrado]”.
	Contingente especial	Com conhecimento	“Eu entrei com uma vaga com contingente especial. [...] Eu soube disso quando estava no 12º ano e fui pedir informações para os cursos. Portanto soube nessa altura que havia o contingente”.

No que corresponde ao tema de análise *Inclusão educacional*, verificou-se que a P2 enfrentou um conjunto de desafios e dificuldades durante o seu percurso educacional, tais como a chegada dos livros escolares adaptados de forma não atempada no Ensino Secundário, que dificultavam o acompanhamento das matérias. Dificuldade em aceder aos materiais que se encontravam na caixa e que depois tinham de ser digitalizados, processo este que teve dificuldade durante o Ensino Superior, bem como com o acréscimo da maior exigência que este nível de ensino representou e a ausência do apoio do ensino especial foram, também, alguns dos desafios referidos pela Pessoa 2. Portanto, foram estes os aspetos salientados pela P2 que foram limados através de algumas medidas e de algumas soluções/respostas aos desafios enfrentados. Antes de frequentar o Ensino Superior a P2 tinha o apoio de um professor da educação especial e os seus materiais, tais como os livros e o computador eram adaptados ao *braille*. Já no Ensino Superior, e devido a ausência do apoio da educação especial como até então, outras soluções e respostas foram necessárias, tais como adaptar os materiais de leitura através do programa *OCR*, assim como corrigir os erros que este programa dava. Outra das soluções e respostas encontradas foi fazer as frequências no computador portátil e depois transferi-las para uma *pen drive* própria ou do docente. Se por um lado a P2 evidenciou que durante a sua licenciatura foi sendo encontrada uma solução, quando

transitou para o mestrado, noutra Instituição de Ensino Superior, pôde beneficiar da existência de um serviço de apoio da própria instituição, que a auxiliou na adaptação dos materiais, correção dos erros dos documentos, bem como na organização dos materiais. Relativamente ao comportamento dos colegas, pudemos verificar que este era principalmente de curiosidade a respeito da problemática e também de interajuda, por exemplo, ao nível da sugestão de certos documentos em *PDF* (Tabela 8).

Tabela 8 – *Inclusão educacional da P2*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Antes do Ensino Superior	Medidas educativas	Apoio do professor da educação especial	“Eu até ao 12º ano tinha apoio da educação especial, portanto tinha uma professora que apoiava sempre na escola”.
		Materiais adaptados	“Tinha os materiais todos adaptados, ou seja, tinha os livros em braille. [...] já cheguei a usar o computador, antes só usava a máquina braille, no ensino secundário fui fazendo a transição para o computador”.
	Dificuldades sentidas	Tempo de chegada dos livros	“O que acontecia muitas vezes era o livro chegar a escola numa altura em que já tínhamos dado aquela matéria e, portanto, as vezes era assim mais complicado nesse aspeto”.
Durante o Ensino Superior	Desafios enfrentados: Dificuldades extrínsecas	Curiosidade dos colegas	“Havia sempre a curiosidade de como se lia <i>braille</i> [...] tínhamos uma boa relação”.
		Ausência da educação especial	“Eu tinha o acréscimo de ter de me habituar a não ter o suporte da educação especial e ter de arranjar uma solução para as situações”.
		Dificuldade em aceder aos materiais	“O maior problema são os documentos que ficam na caixa que depois nós temos de digitalizar e aí foi a minha maior batalha aqui...porque eu não tinha como digitalizar os materiais cá na universidade. [...] mais dificuldade em relação ao acesso aos materiais”.
		Nível de exigência do Ensino Superior	“De repente no Ensino superior a exigência é maior, e isso é uma mudança”.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Durante o Ensino Superior	Soluções/respostas encontradas	Frequências na <i>pen drive</i>	“Os professores traziam as frequências na <i>pen</i> e eu respondia no documento e depois colocava novamente na <i>pen</i> , muitas vezes até colocava na <i>pen</i> do professor e ficava tudo certinho”.
		Correção de erros dos documentos	“Às vezes tinha de estar a estudar e a corrigir os erros, não era a melhor solução, mas foi a solução encontrada pelo menos nos três anos de licenciatura”.
		Adaptação dos materiais	“Nós precisamos de utilizar um programa de <i>OCR</i> para transformá-la em <i>Word</i> para transformar em documento editável e para o leitor de ecrã conseguir ler porque eu utilizo o computador com leitor de ecrã”.
		Existência de um serviço de apoio	“De repente eu tenho um gabinete de apoio à inclusão [...] eles apoiam seja de que maneira for e inclusive facilitam o acesso a materiais [...] fazem digitalizações e já fazem a correção dos erros [...] tudo organizadinho, tudo mesmo pronto a estudar”.
	Comportamento dos colegas	Interajuda	“Acaba sempre por haver interajuda. Alguém encontra um material em PDF na net ou qualquer coisa assim e já dizem: olha eu vi isto em tal sítio, vê se consegues utilizá-lo”.
Curiosidade		“As pessoas no início, como é claro há sempre perguntas e duvidas de como uma pessoa cega vai fazer um curso, como é que vai fazer as frequências e como vai estudar”.	

Relativamente ao tema *Inclusão no mercado de trabalho*, a P2 até ao momento da entrevista encontrava-se em situação de estágio profissional, estágio este que não foi fácil de encontrar “*estávamos a procura muitos no mesmo sítio, estávamos com muita dificuldade*”. Não se sente muito satisfeita com a situação profissional, uma vez que se encontra a estagiar numa área diferente do seu âmbito de interesse, contudo considerou que está a ser uma adaptação constante. Referiu que no início do estágio o comportamento dos colegas era de muitas dúvidas, curiosidade, seguindo-se depois para muita naturalidade no ambiente laboral. Atualmente perspectiva no futuro poder

trabalhar na sua área de formação e poder apoiar pessoas, que tal como no seu caso são invisuais ou com baixa visão, no acesso ao mercado de trabalho (Tabela 9).

Tabela 9- *Inclusão no mercado de trabalho da P2*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Situação profissional	Estágio profissional	“Eu estou a recorrer ao estágio profissional”.
Satisfação com a situação profissional	Não satisfeito	“Descobri que fiquei colocada com uma equipa e que não ia fazer aquilo que pretendia”.
Acesso ao mercado de trabalho na área de formação	Difícil	“Não foi muito fácil. [...] E andava a procura lá só que estávamos a procura muitos no mesmo sítio, estávamos com muita dificuldade”.
	Estágio profissional	“Ainda não sou X (<i>designação da profissão</i>) oficialmente pois estou a fazer o estágio profissional”.
Comportamentos no meio laboral em relação à problemática	Curiosidade e naturalidade	“O início também haviam aquelas dúvidas, as curiosidades que é normal, mas depois acaba por ser tudo tão natural que eu acho que eles as vezes, a maior parte esquece-se que tem uma colega cega na equipa”.
Perspetivas de futuro	Apoiar pessoas com NEE	“Gostava de dar apoio a pessoas cegas e com baixa visão ao acesso no mercado de trabalho”.
	Trabalhar na área de formação	“Arranjar um trabalho na minha área, não sei onde, não sei como [...] alguma coisa na minha área”.

No que toca ao tema *Inclusão na sociedade*. Verificou-se que a P2 identificou algumas barreiras no âmbito da interação social, marcada por um certo desconhecimento das empresas das adaptações que são necessárias à inclusão de uma pessoa invisual e, ao nível do preconceito que sente que existe nas empresas a respeito do que uma pessoa invisual consegue ou não fazer. Considerou ser importante eliminar essa barreira para que seja possível uma inclusão eficaz destas pessoas (Tabela 10).

Tabela 10- *Inclusão na sociedade da P2*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Barreiras	Interação social/preconceito	“Acho que há ainda muita coisa por fazer [...] É como se houvesse uma barreira e a informação não passa para o lado de lá, não passa para eles, e eles também não sabem o que fazer, não sabem como podem ajudar aquela pessoa a se adaptar, como é que podem adaptar o posto de trabalho daquela pessoa, como é que aquela pessoa poderá ser útil, como é que aquela pessoa vai trabalhar”.

Relativamente ao tema de análise *Contributos da frequência no Ensino Superior*, foi possível verificar que frequentar o Ensino Superior contribuiu, principalmente para o crescimento pessoal da P2, na medida que, teve mais responsabilidades a seu cargo, teve de “*aprender a fazer coisas*” que antes, além das questões académicas, não tinha que se preocupar. Adicionalmente, frequentar parte do percurso do Ensino Superior distante do seu local de residência, fez-lhe adquirir novos conhecimentos e novas perspetivas sobre a realidade (Tabela 11).

Tabela 11 – *Contributos da frequência no Ensino Superior da P2*

Dimensão	Extratos da entrevista
Crescimento pessoal	“[...] o ter de aprender a fazer as coisas que antes não nos preocupávamos fazê-las porque alguém ia fazer. De repente temos de ter essa responsabilidade”.
Aquisição de conhecimentos	“[...] acho que a única coisa que mudou foi de facto a experiência de ter vivido fora de aqui ter me dado a perspetiva de conhecer uma realidade diferente, ter vivido numa cidade completamente diferente”.

Caso P3

A respeito do tema *Caracterização do sujeito*, verificou-se que a P3 possui uma problemática neurológica designada dislexia. Ingressou na universidade num curso na área das Ciências Sociais e Económicas que foi desejado, concluiu-o em 2015, tendo repetido mais um ano até à sua conclusão. Contudo, em termos do contingente especial, não tem a certeza se ingressou com este pois referiu ter ocorrido uns problemas ao nível do registo da dislexia durante o ensino básico (Tabela 12).

Tabela 12- *Caracterização do sujeito P3*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Caracterização do problema	Neurológico		“Dislexia”.
Frequência do curso	Desejabilidade do curso	Desejado	“Como eu tenho dislexia minha área é a X (<i>designação da área</i>). É uma área que eu gosto mais [...] concluir permitiu concluir mais uma etapa que eu tanto desejei”.
	Ano de conclusão do curso	2014/2015	“Acho que 2015”.
	Contingente especial	Com incerteza	“Acho que sim... não tenho bem a certeza... porque tive uns problemas ao nível do registo ao nível da dislexia no processo educativo, mas eu penso que sim...”.
	Anos de repetição	Um ano	“Além dos três anos que o curso tinha repeti mais um”.

Relativamente ao tema *Inclusão educacional*, mediante a análise do discurso da P3, verificamos que durante o seu percurso educacional enfrentou alguns desafios/dificuldades. Antes do Ensino Superior destaca-se a dificuldade em tirar apontamentos e acompanhar as aulas com maior carga teórica. Já o Ensino Superior requeria para a P3 um maior nível de exigência de trabalho e dedicação do que o necessário no Ensino Secundário. A respeito das medidas educativas, no Ensino Secundário os seus professores eram informados sobre a problemática e os testes incluíam determinados cuidados. Já durante o Ensino Superior, como forma de limar os desafios enfrentados, foi possível proceder à adaptação da correção dos testes, assim como lhe era disponibilizado mais tempo de realização da prova. Além disto, durante todo o seu percurso educacional, o comportamento dos colegas foi principalmente de interajuda, em que os mesmos disponibilizam apontamentos e todo o material que a P3 precisasse, sentindo-se, neste sentido, apoiada por todos eles (Tabela 13).

Tabela 13 – *Inclusão educacional da P3*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Antes do Ensino Superior	Medidas educativas	Cuidado dos professores	“Também tinham claro aquele cuidado nos testes, também os professores eram informados que eu tinha este problema”.
	Dificuldades sentidas	Tirar apontamentos e acompanhar as aulas	“Tinha mais dificuldade a tirar apontamentos, acompanhar um pedaço as aulas...as aulas com mais carga teórica eram mais difíceis”.
	Comportamento dos colegas	Interajuda	“Foi boa...tinha amigos companheiros, pessoas que me ajudavam ao nível de material que eu precisasse, eles disponibilizavam apontamentos [...] tive sempre o apoio dos colegas”.
Durante o Ensino Superior	Desafios enfrentados:		
	Dificuldades extrínsecas	Nível de Exigência do Ensino Superior	“É mais trabalhoso, o ensino superior exige mais trabalho, mais dedicação que o secundário [...] Para eu ter as notas...assim uma média boa tinha de estudar o dobro de um aluno normal”.
	Soluções/respostas encontradas	Adaptação na correção dos testes	“O único apoio que eu senti que tinha era talvez ao nível dos testes, da correção dos testes”.
		Mais tempo na prova	“[...] E também algum tempo [...] lembro-me de ficar as vezes mais um pedaço”.
	Comportamento dos colegas	Interajuda	“Tive muita ajuda dos colegas...ao nível dos apontamentos e da matéria que eles sempre disponibilizavam”.

No que toca ao tema *Inclusão no mercado de trabalho*, foi possível verificar que a P3 se encontrava até ao momento da entrevista a trabalhar num negócio familiar, mais concretamente na área comercial, situação esta com a qual se encontrava satisfeita. Terminados os estudos superiores, a P3 realizou um estágio profissional na área de formação que disse ter sido fácil encontrar, por via de uma amiga da universidade. O comportamento dos colegas e dos empregadores foi de compreensão e considerou que teve uma boa aceitação. Para o futuro pretende continuar na área profissional que exerce atualmente (Tabela 14).

Tabela 14 – *Inclusão no mercado de trabalho da P3*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Situação profissional	Trabalho em negócio familiar	“O meu pai (...) vende produtos[agrícolas] (...) e eu, desde o início [...] acompanho e é uma área que também me despertou”.
Satisfação com a situação profissional	Satisfeito	“Gosto”.
Acesso ao mercado de trabalho na área de formação	Fácil	“Foi fácil...foi através desta amiga que esteve comigo na universidade [...] quando ela acabou o estágio [...] ela recomendou-me”.
	Estágio profissional	“É assim desde que saí da universidade tive o estágio profissional do desemprego (centro de emprego) mas também vou lhe ser sincera não foi uma coisa que eu andasse à procura de emprego”.
Comportamentos no meio laboral em relação à problemática	Compreensão	“Desde início eu disse quais eram as minhas dificuldades [...] Tive uma boa aceitação”.
Perspetivas de futuro	Continuar na área atual	“Se for uma área boa eu vou seguir por enquanto por aqui. [...] neste momento só se a experiência de vendas der mesmo para o torto, porque agora, neste momento...daqui a cinco anos ou coisa assim, a ideia é esta área”.

A respeito do tema de análise *Inclusão na sociedade*, foi possível verificar que a P3 é alguém que se sente incluído na sociedade, apesar de não ter por hábito conviver socialmente com colegas da universidade, sendo que este facto poderá representar uma barreira à inclusão na sociedade. Em contrapartida, por norma, tende a passar os seus tempos livres em casa e em família, ajudando-a sempre que necessário (Tabela 15).

Tabela 15 – *Inclusão na sociedade da P3*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Barreiras	Desconexão dos colegas	“Acabado o ensino superior cada um foi para o seu lado. [...]se a gente se encontrar cumprimenta-se e coisa assim, mas ao nível de ir a cafés, falar assim não, não tenho”.
Vida familiar	-	“Fico mais por casa...não sou assim de sair muito [...] vejo alguns filmes, ajudo a criar as minha primas, se for preciso deito a mão, mas ao nível assim dos tempos livres...se for preciso e também gosto muito de ajudar na fazenda”.

Relativamente ao tema *Contributos da frequência no Ensino Superior*, podemos verificar que, a P3, frequentar a universidade contribuiu para o seu crescimento pessoal, na medida em que permitiu sair da sua zona de conforto e testar limites. Permitiu ainda

adquirir conhecimentos e obter novas perspectivas sobre a sociedade. Além de que, frequentar a universidade foi também considerado pela P3 como um fator de valorização/reconhecimento profissional, algo que se torna mais vantajoso na procura de emprego em detrimento dos outros que possuem apenas o secundário (Tabela 16).

Tabela 16- *Contributos da frequência no Ensino Superior da P3*

Dimensão	Categoria	Exemplos na entrevista
Crescimento pessoal	-	“Deixasse sair do espaço... da área de conforto. A pessoa sai do seu conforto”.
Aquisição de conhecimentos	-	“Foi enriquecedor [...] ao nível dos conhecimentos e a maneira também de ver alguns assuntos e a maneira de ver algumas coisas que vão aparecendo na sociedade”.
Habilitação profissional	Fator de valorização/reconhecimento profissional	“Hoje em dia com o secundário não é fácil arranjar trabalho [...] é sempre mais uma vantagem que tenho em relação a outros”.

Caso P4

Passando ao caso da P4 e ao tema *Caracterização do sujeito*. Verifica-se que se trata de uma pessoa com uma problemática a nível motor designada síndrome de Sudeck, uma doença crónica adquirida por via de uma pancada quando tinha 20 anos de idade. Frequentou uma licenciatura na área das Ciências Sociais, que pensa ter terminado em 2014. Foi um curso desejado, em que apesar do seu sonho era ser assistente social e por razões do acesso ao mercado de trabalho, optou por seguir uma área de formação ainda recente na altura. Ingressou no Ensino Superior por via do contingente especial de acesso, uma vez que teria de se ausentar muitas vezes para fazer tratamentos (Tabela 17).

Tabela 17- *Caracterização do sujeito da P4*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Caracterização do problema	Motor		“Síndrome designada <i>Sudeck</i> [...] é considerada uma doença crónica, é uma disfunção que eu tenho no sistema nervoso simpático”.
	Adquirido		“Eu só me magoei quando tinha 20 ano. Foi de uma pancada que eu dei”.
Frequência do curso	Desejabilidade do curso	Desejado	“Eu sempre pensei em ser Assistente Social [...] depois eu pensei “ah o curso <i>X</i> (<i>designação do curso</i>) é um curso relativamente novo e o facto de ser novo pode ser que tenha muitas saídas, os outros estão cheios” e foi por essa razão”.
	Ano de conclusão do curso	2014/2015	“Eu acho que foi em 2014”.
	Contingente especial	Com conhecimento	“Ingressei porque eu na altura já tinha este problema. Quando entrei na universidade eu tinha 24 anos. [...] foi a minha professora, que era amiga da minha mãe, que me falou dessa possibilidade, porque eu ia concorrer na mesma, mas não sabia como é que ia fazer tendo em conta que ia faltar muito”.

Uma vez que a problemática da Pessoa 4 (P4) foi adquirida quando tinha 20 anos e visto que ingressou no Ensino Superior com 24 anos, a respeito do tema *Inclusão educacional*, a descrição do seu percurso educacional centrou-se mais no percurso universitário visto que foi neste que o sujeito teve de enfrentar um conjunto de desafios e dificuldades quer a nível intrínseco, como a presença quase constante de dores físicas que dificultavam a sua vida académica, bem como dificuldades extrínsecas, tais como a falta de cooperação das pessoas em relação às consequências do seu problema (e.g. faltar as aulas) . Aliado a isto, a P4 referiu que o comportamento dos colegas e de professores era principalmente de incompreensão em relação à sua problemática (Tabela 18).

Tabela 18 – *Inclusão educacional da P4*

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Extratos da entrevista
Durante o Ensino Superior	Desafios enfrentados: Dificuldades Intrínsecas	Dores físicas	“Tinha muitas faltas porque muitas vezes nem conseguia me levantar da cama com dores [...]as vezes fazia os testes com muitas dores...acabei por ter de fazer tudo com um bocado de sofrimento [...]”.
		Dificuldades extrínsecas	“Eu tinha muitas faltas, havia professores que compreendiam e outros que não”.
	Comportamento dos colegas	Incompreensão	“Em termos dos colegas às vezes também não havia compreensão [...] Imagina que eu tinha um trabalho de grupo para fazer e tinha dores, tinha estado de cama, na maioria deles não havia compreensão em relação a isso”.
	Comportamento dos professores	Incompreensão	“Havia compreensão por parte de alguns professores, por parte de outros não”.

Relativamente ao tema *Inclusão no mercado de trabalho*, foi possível verificar que a P4 até ao momento da entrevista se encontrava desempregada, mas tinha em vista um novo trabalho diferente da sua área de formação. Considera que o seu acesso ao mercado de trabalho na área de formação está a ser um processo difícil, visto que, exceto o estágio profissional, que se enquadrava na sua área de formação, teve sempre trabalhos precários e que divergiam da sua área de formação. Esta situação leva a que a P4 não se encontre satisfeita com a sua situação profissional. Ao longo do seu percurso profissional, a P4 referiu que teve empregadores e colegas que compreendiam a sua situação física e as dores que a mesma acarretava e outros que não compreendiam a mesma situação. No futuro, perspectiva trabalhar numa área em que se sinta principalmente realizada (Tabela 19).

Tabela 19- *Inclusão no mercado de trabalho da P4*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Situação profissional	Desemprego	“Desempregada, mas daqui a duas semanas irei começar a trabalhar [...] neste momento vou fazer o POT (Programa Ocupacional de Trabalho) para começar na associação através do Instituto de Emprego”.
Satisfação com a situação profissional	Não satisfeito	“Eu sempre tive esperança de trabalhar na área. Já se passaram alguns anos, até agora ainda não aconteceu, já estagiei na área, mas nunca me vi a trabalhar na área”.
Acesso ao Mercado de Trabalho na área de formação	Difícil	“Sim...está, está a ser bastante difícil [...] agora por acaso, sinceramente já nem digo o que é que tenho ou deixo de ter”.
Comportamento no meio laboral em relação à problemática	Estágio profissional	“É assim a única coisa que eu tive do Instituto de Emprego e que toda a gente faz, foi o estágio profissional através do Instituto de Emprego [...] dentro da minha área”.
	Compreensão	“Quando eu realmente estava numa fase muito má eu tive um patrão e um chefe [...] como eu lá tinha maior apoio, mandavam-me para casa quando eu não conseguia”.
Perspetivas de futuro	Incompreensão	“Houve outros que não quiseram saber...as vezes eu estava cheia de dores e diziam por exemplo “põe gelo que isso passa...”. As pessoas nem sempre compreendem”.
	Autorrealização	“Tenho a esperança ainda de conseguir realmente aquilo que ambiciono, que é trabalhar em pelo menos em algo que eu gosto, que me sinta bem [...] também estou a descobrir outras coisas...estou a fazer fotografia...já nem sei...ambiciono é ser feliz e que consiga alguma coisa em que me sinta realizada”.

No que toca ao tema *Inclusão na sociedade*, foi possível verificar que a P4 é alguém que se sente incluído na sociedade pois referiu ter amigos, ter facilidade em estabelecer contato com as pessoas e que, apesar de durante algum tempo na sua vida ter abdicado da sua vida social, como consequência das dores físicas sentidas, de ter se sentido alvo de preconceito social, e de incompreensão por parte dos seus familiares, considera-se satisfeita a este nível, fazendo atualmente uma vida completamente normal (Tabela 20).

Tabela 20 – *Inclusão na sociedade da P4*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Vida social	-	“Tenho amigos...primeiro a minha forma de ser e de estar se calhar é diferente da maioria das pessoas...não sou tímida e falo com toda a gente como se eu conhecesse [...] Estou satisfeita com tudo, não me sinto rigorosamente à parte, vou aos sítios... faço uma vida completamente normal”.
Barreiras	Interação social/preconceito	“Felizmente não tenho neste momento nada físico em que pessoas ficam a olhar para mim de lado [...] porque eu já tive uma altura em que andava com cateteres e andava toda ligada e as pessoas aí já começavam a olhar e a pensar “olha a coitadinha””.
	Incompreensão familiar	“Até no meio familiar e no meio mais chegado de amigos...sim, senti. Senti-me não discriminada...excluída, se calhar, porque não compreendiam a minha doença [...]”.
	Dor física	“Na universidade o que convivia era o mínimo essencial...eu não fiz capas porque não estava bem fisicamente, nunca vesti a farda, não participei na praxe [...] dentro das minhas possibilidades tinha que conviver com as minhas colegas, mas nunca fazia mais do que isso, até porque não tinha capacidade para mais também”.

Por último, no que toca aos *Contributos da frequência no Ensino Superior*, verificamos que o fato de frequentar o Ensino Superior, não representou, até ao momento, para P4 uma mais-valia à nível profissional e de acesso ao mercado de trabalho, visto que a única experiência profissional que conseguiu na área de formação foi um estágio profissional pelo IEFP. Contudo, considerou que frequentar o Ensino Superior permitiu-lhe crescer, na medida em que toda a conjuntura académica enfrentada, permitiu-lhe conhecer novas capacidades que antes pensava não possuir (Tabela 21).

Tabela 21- *Contributos da frequência no Ensino Superior da P4*

Dimensão	Categoria	Extratos da entrevista
Crescimento pessoal	-	“Antes de eu ter o problema que tenho, que era uma pessoa que desistia de tudo [...] superei as minhas expectativas [...] eu sofria de manhã e à noite, todos os dias...às vezes dormia duas horas por noite que era o meu estado normal e consegui superar, portanto, encontrei-me que de outra forma não tinha encontrado”.
Habilitação profissional	Fator não facilitador ao mercado de trabalho	“Tendo em conta que eu só fiz o estágio profissional na área e que vou fazer agora um POT ...não sei se precisava de curso para fazer aquilo que vou fazer. E todos os trabalhos que eu tive em nenhum deles precisava de curso. Agora se facilitou, acho que não”.

Análise Inter-caso

Após a caracterização individual de cada sujeito, segue-se uma análise mais abrangente, ou seja, uma apresentação dos dados obtidos na totalidade das entrevistas analisadas. Assim, na tabela 22 encontram-se as *Categorias* e *Subcategorias* que emergiram após uma análise detalhada do conteúdo de todas as 4 entrevistas. Estas encontram-se organizadas a partir dos *Temas* e *Dimensões* previamente definidas de acordo com as questões orientadoras do estudo e das referências teóricas consultadas. Desta forma, é possível fazer uma análise inter-caso, permitindo a comparação entre os sujeitos, verificando-se que aspetos coincidem e que aspetos diferem nos 4 sujeitos em cada tema de análise.

Neste sentido, observando a tabela 22 e começando pelo tema *Caracterização do sujeito*, verifica-se que, para a dimensão *Caracterização do problema*, emergiram as seguintes categorias: *Sensorial*, *Motor*, *Neurológico* e *Adquirido*. Verifica-se que são nas categorias *Motor* (P1, S4) e *Adquirido* (P1, P4) que se encontram mais sujeitos participantes em comum (P1, P4), emergindo de modo singular a categoria *Neurológico* (P3) e *Sensorial* (P2). Já ao nível da dimensão *Frequência do curso* verifica-se que em todos os participantes o curso frequentado foi *Desejado* (P1, P2, P3, P4).

Relativamente à categoria *Ano de conclusão do curso*, três dos participantes situam-se na subcategoria 2014/2015 (P2, P3, P4), e de modo singular apenas um dos participantes na subcategoria 2012/2013 (P1), sendo que a categoria *Anos de repetição* surgiu de modo singular em apenas um dos participantes, que repetiu *Um ano* (P3) até a conclusão do seu curso superior.

Já ao nível da categoria *Contingente especial*, verificou-se que três dos participantes ingressaram no Ensino Superior *Com conhecimento* (P1, P2, P4) deste contingente especial, sendo que, apenas um dos participantes afirmou não ter a certeza

se ingressou mediante este contingente, e portanto insere-se na subcategoria *Com incerteza* (P3).

No que toca ao tema *Inclusão educacional*, verifica-se na dimensão *Antes do Ensino Superior* que os inquiridos, expeto o P4, que só obteve uma dificuldade motora em idade adulta e, como tal não beneficiou de qualquer medida educativa antes do Ensino Superior, se enquadram em subcategorias distintas e singulares entre si no que toca a categoria *Medidas educativas*, sendo que ao longo do seu percurso escolar puderem contar com: *Testes orais* (P1), uma maior *Cuidado dos professores* (P3) nos testes, *Materiais adaptados* (P2), e *Mais tempo de prova* (P1), surgindo como subcategoria comum entre dois dos participantes o *Apoio de um professor da educação especial* (P2). Relativamente à categoria *Comportamento dos colegas*, verificou que três dos participantes (P2, P3, P1) se enquadram em subcategorias distintas, verificando-se que o comportamento dos colegas antes do Ensino Superior foi especialmente de *Curiosidade* (P2), de *Interajuda* (P3) e de *Receio* (P1). Já a respeito da categoria *Comportamento dos professores*, foi possível obter respostas da P1 que se enquadraram nas seguintes subcategorias: *Compreensão e auxílio e Exigência*.

Tabela 22 – *Categorias e subcategorias emergentes nas entrevistas*

Temas	Dimensões	Categorias	Subcategorias (Pessoa)
Caracterização do sujeito	Caracterização do problema	Sensorial (P2)	-
		Motor (P1, P4)	-
		Neurológico (P3)	-
		Adquirido (P1, P4)	-
	Frequência do curso	Desejabilidade	Desejado (P1, P2, P3, P4)
		Ano de conclusão do curso	2012/2013 (P1)
			2014/2015 (P2, P3, P4)
		Contingente especial	Com conhecimento (P1, P2, P4) Com incerteza (P3)
Anos de repetição	Um ano (P3)		
Inclusão Educacional	Antes do Ensino Superior	Medidas educativas	Testes orais (P1)
			Apoio do professor da Educação Especial (P2)
		Dificuldades sentidas	Cuidado dos professores (P3)
			Materiais adaptados (P2)
		Comportamento dos colegas	Mais tempo de prova (P1)
			Tirar apontamentos e acompanhar as aulas (P3)
			Tempo de chegada dos livros (P2)
		Comportamento dos professores	Curiosidade (P2)
			Interajuda (P3)
			Receio (P1)
			Compreensão e auxílio (P1)
			Exigência (P1)

Temas	Dimensões	Categorias	Subcategorias (Pessoa)
Inclusão Educacional	Durante o Ensino Superior	Desafios enfrentados:	
		Dificuldades intrínsecas (P1, P4)	Dificuldades na escrita (P1) Dificuldades de compreensão (P1) Dores físicas (P4)
		Dificuldades extrínsecas (P1, P2, P3, P4)	Ausência da educação especial (P2) Dificuldade a aceder aos materiais (P2) Falta de cooperação das pessoas (P1, P4) Carência de explicação dos professores (P1) Nível de exigência do Ensino Superior (P2, P3)
		Soluções/respostas encontradas	Frequências na <i>pen drive</i> (P2) Correção de erros dos documentos (P2) Adaptação na correção dos testes (P3) Mais tempo de prova (P1, P3) Adaptação de materiais (P2) Existência de um serviço de apoio (P2)
		Comportamento dos professores	Incompreensão (P4) Interajuda (P2, P3)
		Comportamento dos colegas	Curiosidade (P2) Incompreensão (P1, P4)
Inclusão no mercado de trabalho	Situação profissional	Desemprego (P4) Trabalho em negócio familiar (P1, P3) Estágio profissional (P2)	

Temas	Dimensões	Categorias	Subcategorias (Pessoa)
Inclusão no mercado de trabalho	Satisfação com a situação profissional	Satisfeito (P3)	-
		Não satisfeito (P1, P2, P4)	-
	Acesso ao mercado de trabalho na área de formação	Fácil (P1, P3)	-
		Difícil (P2, P4)	-
		Estágio profissional (P2, P3, P4)	-
		Não fez estágio profissional (P1)	-
	Comportamento no meio laboral em relação à problemática	Incompreensão (P4)	-
		Estranheza (P1)	-
		Curiosidade e naturalidade (P2)	-
		Compreensão (P3, P4)	-
	Perspetivas de futuro	Constituir uma empresa própria (P1)	-
		Autorrealização (P4)	-
Continuar na área atual (P3)		-	
Apoiar pessoas com NEE (P2)		-	
Trabalhar na área de formação (P2)		-	
Inclusão na sociedade	Vida social (P1, P4)		
	Vida familiar (P1, P3)		
	Barreiras	Interação social/preconceito (P1, P2, P4)	-
		Incompreensão familiar (P4)	-
		Dor física (P4)	-
Desconexão dos colegas (P3)		-	
Contributos da frequência no Ensino Superior	Crescimento pessoal (P1, P2, P3, P4)		
	Construção de amizades (P1)		
	Aquisição de conhecimentos (P1, P2, P3)		
	Habilitação profissional (P1, P3, P4)	Fator de valorização/ reconhecimento profissional (P1, P3)	-
Fator não facilitador ao mercado de trabalho (P4)		-	

Passando à dimensão *Durante o Ensino Superior*, foi possível verificar que apenas dois dos participantes se enquadram na categoria *Dificuldades intrínsecas* (P1, P4), porém todos os participantes destacaram *Dificuldades extrínsecas* ao longo do seu percurso acadêmico (P1, P2, P3, P4). Especificando um pouco mais estas dificuldades, na categoria *Dificuldades intrínsecas*, as subcategorias que emergiram foram: *Dificuldades de escrita* (P1), *Dificuldades de compreensão* (P1) e *Dores físicas* (P4).

Relativamente à categoria *Dificuldades extrínsecas*, verifica-se que o P2 foi aquele participante que mais referiu dificuldades a este nível, surgindo nas subcategorias *Ausência da educação especial* (P2), *Dificuldades em aceder aos materiais* (P2) e também na subcategoria *Nível de Exigência do Ensino Superior* (P2, P3). Em segundo lugar destaca-se a P1 que se enquadra nas seguintes subcategorias: *Carência de explicação dos professores* (P1) e *Falta de cooperação das pessoas* (P1, P4).

Ainda relativamente à dimensão *Durante o Ensino superior*, verificou-se que 3 dos participantes tiveram de recorrer a diferentes soluções ou obtiveram diferentes respostas aos desafios enfrentados, neste sentido surgiram as seguintes subcategorias: *Frequências na pen drive* (P2), *Correção de erros dos documentos* (P2), *Adaptação da correção dos testes* (P3), *Mais tempo na prova* (P1,P3), *Adaptação de materiais* (P2) e a *Existência de um serviço de apoio* (P2). Vale ressaltar que dos 3 sujeitos, que apresentaram respostas a este nível, a P2 foi aquela pessoa que mais referiu no seu discurso soluções/repostas aos desafios enfrentados.

Em relação à categoria *Comportamento dos professores* verificou-se que a P2 e a P3 referiram que o comportamento dos professores durante o Ensino Superior foi principalmente de *Interajuda*, enquanto a P4 referiu comportamentos de *Incompreensão*.

Ao nível da categoria *Comportamento dos colegas*, o P1 e o P4 referiram que o comportamento dos colegas era de *Incompreensão* e de modo singular a análise do discurso da P2 permitiu verificar que o *Comportamento dos colegas* era principalmente de *Curiosidade*.

No que toca ao tema *Inclusão no mercado de trabalho*, foi possível verificar que três dos quatro participantes estavam empregados no momento da entrevista, sendo que dois *Trabalham em negócio familiar* (P1, P3), e outro se encontrava em *Estágio profissional* (P2). Apenas o P4 se encontrava em situação de *Desemprego* no momento da entrevista.

Quanto à *Satisfação com a situação profissional*, expeto o P3, que se encontra *Satisfeito* com a situação profissional atual, os restantes (P1, P2, P4) situam-se na subcategoria *Não satisfeito*.

Em relação ao *Acesso ao mercado de trabalho na área de formação*, para dois dos sujeitos este foi considerado *Fácil* (P1, P3), e para os restantes dois foi ou está a ser mais *Difícil* (P2, P4). Três dos participantes realizaram *Estágio Profissional* na área de formação (P2, P3, P4) enquanto outro *Não Fez Estágio Profissional* (P1).

Além destes dados, foi possível, mediante a dimensão *Comportamentos no meio laboral em relação à problemática*, observar que de forma comum entre os participantes P3 e P4, estes comportamentos foram de *Compreensão*, e de modo singular as categorias *Incompreensão* (P4), *Estranheza* (P1) e *Curiosidade e naturalidade* (P2), surgiram como os comportamentos mais observados individualmente no meio laboral por três dos participantes.

Ao nível da dimensão *Perspetivas de futuro*, foi nos possível verificar que todos os participantes possuem perspetivas de futuro distintas entre si. Deste modo podemos

destacar o desejo de *Constituir uma empresa própria* (P1), de *Autorrealização* (P4), de *Continuar na área atual* (P3), de *Apoiar pessoas com NEE* (P2), e de *Trabalhar na área de formação* (P2).

Passando ao tema *Inclusão na sociedade*, deste surgiram as seguintes dimensões: *Vida social* (P1, P4), *Vida familiar* (P1, P3) e a dimensão *Barreiras*. Desta última dimensão foi nos possível verificar, mediante a análise dos discursos dos sujeitos, que ambos enfrentaram ou enfrentam algumas barreiras à inclusão na sociedade, dentro dos quais podemos destacar ao nível da *Interação social/preconceito*, subcategoria esta que é comum em grande parte dos sujeitos participantes (P1, P2, P4). Outra das barreiras destacadas de forma singular pelos participantes foram: a *Incompreensão familiar* (P4), a presença de *Dor física* (P4) e a *Desconexão dos colegas* (P3).

Por último, no que toca ao tema *Contributos da frequência no Ensino Superior*, a análise dos discursos dos participantes permitiu-nos verificar que frequentar o Ensino Superior contribuiu para o *Crescimento Pessoal* de todos os participantes do estudo (P1, P2, P3, P4) e maioritariamente para a *Aquisição de conhecimentos* (P1, P2, P3).

Além destes contributos, de modo singular contribuiu para a *Construção de amizades* de um dos sujeitos (P1), e para três dos participantes (P1, P3, P4) contribuiu para a sua *Habilitação profissional*, contudo dois destes participantes consideraram que possuir habilitação profissional é um *Fator de valorização/reconhecimento profissional* (P1, P3), e outro considerou que é um *Fator não facilitador ao mercado de trabalho* (P4).

Discussão

Os resultados indicam alguns aspetos em comum e também em divergência entre os sujeitos participantes em todos os temas de análise (*Caracterização do sujeito, Inclusão educacional, Inclusão no mercado de trabalho, Inclusão na sociedade, Contributos da frequência do Ensino Superior*). Serão discutidos assim, os resultados verificados entre os participantes, em termos da caracterização dos mesmos, do percurso educacional com um maior foco no Ensino Superior, do percurso profissional, da inclusão social e também da importância que atribuem ao Ensino Superior na inserção no mercado de trabalho.

Caracterização do sujeito

Começando pelo tema *Caracterização do sujeito*, verificamos que dois dos quatro participantes possuem uma incapacidade a nível motor adquirida e nos outros dois, incapacidades a nível sensorial e neurológico. Adicionalmente verificamos que todos os participantes do estudo frequentaram um curso superior desejado, bem como três dos quatro participantes tinham conhecimento e possuem a certeza que ingressaram ao Ensino Superior mediante o contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial. Além do mais foi possível verificar, mediante os dados analisados, que um dos participantes do estudo referiu concluir a sua licenciatura em quatro anos, representando a repetição de mais um ano. De facto, às vezes as exigências podem colocar desafios aos alunos, podendo resultar em dificuldade de aprovação nas disciplinas. Já no estudo de Abreu se verificava que os alunos com NEE a frequentar o ensino superior apresentavam uma média de idade superior à esperada (Abreu, 2011).

Inclusão educacional

Passando ao tema *Inclusão educacional*, destacam-se dificuldades em tirar apontamentos e em acompanhar as aulas e o tempo de chegada de livros no caso de uma das pessoas participantes. Além disto, os participantes do estudo, exceto um porque só adquiriu a necessidade especial posteriormente, eram apoiados pela educação especial nos anos anteriores à frequência da universidade e verificamos que lhes foram disponibilizadas algumas medidas educativas, tais como, uma maior cuidado dos professores nos testes, que eram informados sobre a condição do aluno, a possibilidade de fazer testes orais, materiais adaptados e mais tempo para realizar uma prova. Medidas estas que estavam salvaguardadas pela legislação vigente (e.g. Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M de 31 de dezembro).

Mudando o foco para o Ensino Superior, verificamos que tiveram percursos distintos, marcados por desafios e dificuldades extrínsecas distintas, tais como: a ausência de apoio de serviço de educação especial, dificuldades em aceder aos materiais, falta de cooperação das pessoas, carência de explicação dos professores e o nível de exigência do Ensino Superior. Em menor grau apresentaram dificuldades intrínsecas, que derivaram da sua condição física, surgindo apenas em dois dos participantes, sendo estas, dificuldades na escrita, dificuldades de compreensão e dores físicas. Além disto, se para um dos participantes, assistiu-se a comportamentos de incompreensão por parte dos professores no Ensino Superior, para outros dois, estes comportamentos foram de interajuda. Se para dois dos participantes os comportamentos dos colegas foram também de alguma incompreensão, para outro foi de curiosidade em relação à própria problemática do sujeito. Realmente, segundo Pereira (2006), os alunos com deficiência que entram na universidade podem, frequentemente, deparar-se com várias barreiras que podem ser físicas, curriculares, metodológicas e até atitudinais, que

por sua vez podem dificultar a vida universitária destes. Com algumas semelhanças e também contrastes, um estudo desenvolvido por Hong (2015) cujo objetivo consistia em compreender as experiências de 16 alunos portadores de deficiência durante o Ensino Superior, verificou que a maioria das barreiras enfrentadas por estes alunos eram externas ou internas, tais como, entre outras, barreiras ao nível da perceção e da disposição dos professores, a falta de conhecimento e de responsabilidade dos consultores, fatores stressantes que derivaram da exigência física, da luta mental e emocional destes alunos para concluírem os seus cursos em igual tempo ao dos seus colegas e, a estigmatização social sentida por partes destes. Assim, segundo o mesmo autor, é importante unir esforços para apoiar e manter estes alunos no Ensino Superior, uma vez que se verificam um aumento do ingresso destes nas universidades, bem como necessidades acrescidas de apoio dos docentes e dos estudantes, e de toda a comunidade académica. Caso contrário, se continuarão a verificar dificuldades nestes estudantes, bem como desvantagens ao nível da empregabilidade.

Ainda em relação ao percurso académico dos participantes, foi comum a adoção, pelos participantes, de algumas soluções/respostas como forma/ tentativa de reduzir os desafios e dificuldades experienciadas. Grande parte destas soluções/respostas foram a nível institucional, ou seja, foram respostas que a instituição conseguiu fornecer aos participantes, tais como a possibilidade de fazer as frequências no computador e passá-las para a *pen drive*, a adaptação da correção dos testes por parte dos professores, a possibilidade de ter mais tempo de prova e a existência de um serviço de apoio durante o mestrado de um dos participantes, que, entre outros aspetos, auxiliava este na adaptação dos materiais e na correção dos erros dos documentos. Outras das soluções encontradas por este participante invisual foram ao nível da adaptação dos materiais para tornar possível a sua leitura pelo computador e, na existência de erros nos

documentos, o próprio procedia a correção dos mesmos. Já no estudo de Abreu (2011) se registam medidas adotadas para favorecer o desempenho e integração dos alunos (e.g. flexibilização/disponibilização de recursos) e no estudo de Faria (2012) as medidas que os professores referem adotar (e.g. adequação no processo de avaliação periódica, como ao nível dos critérios, do tempo, do material).

Inclusão no mercado de trabalho

Passando à *Inclusão no mercado de trabalho*, o presente estudo permitiu verificar algumas diferenças e semelhanças nos percursos profissionais das pessoas que participaram no estudo. Dos dois participantes que relataram ser difícil o acesso ao mercado de trabalho na área de formação, um estava em situação de estágio profissional e outro em situação de desemprego, que embora fosse uma situação temporária, iria trabalhar numa área diferente da de formação. Já os outros dois participantes que estavam empregados se encontravam inseridos em negócios familiares, sendo que um destes não teve outra experiência profissional além da atual e, outro fez estágio profissional e não manifestou desejo de mudar de situação profissional. Portanto, o acesso ao mercado de trabalho na área de formação parece ser também difícil nesta população, verificando-se, por exemplo, num dos participantes um historial de trabalhos precários, culminando em três dos participantes uma insatisfação com a situação profissional atual. Segundo Fleming, Plotner e Oertle (2017) a procura por carreiras profissionais satisfatórias e a obtenção de ganhos financeiros sustentáveis é uma das motivações que mais prevalece no crescente número de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Contudo, apesar destas motivações profissionais/financeiras que estão, frequentemente por base do ingresso destas pessoas à universidade, por vezes

pode não se verificar uma concretização das mesmas na transição para o mercado de trabalho, manifestando-se em percursos profissionais mais difíceis e insatisfatórios.

Segundo Caldas (2008) a procura pela satisfação pessoal nas várias vertentes da vida é um dos fatos mais importantes na vida dos indivíduos, incluindo no contexto profissional. No entanto, existem pessoas que possuem certas limitações, impostas pela própria deficiência e/ou por obstáculos criados pela sociedade que poderão dificultar a inserção destas pessoas no mercado de trabalho, neste caso dentro da área de formação. Uma das causas que poderá justificar a dificuldade em mudar de emprego e/ou de situação profissional, poderá advir-se ao simples facto de o sujeito possuir alguma deficiência, mesmo que não represente uma dificuldade ou um real obstáculo, reduzindo em 30% essa hipótese (Watson, Lawless & Maître, 2017).

De acordo com vários autores (Prandi et. al, 2015; Pinheiro e Dellatorre, 2015) os indivíduos portadores de deficiência enfrentam muitos obstáculos no ingresso e na permanência no mercado de trabalho, dentro dos quais podemos destacar o preconceito e a ausência de instalações adequadas para o exercício das atividades. Neste âmbito, Prandi e colaboradores (2015) consideram essencial a adoção de esclarecimentos e mais informações sobre os indivíduos portadores de deficiência, daquilo que são capazes de fazer e das suas potencialidades, como forma de reduzir o estigma e a discriminação que existem por parte de empregadores que possuem resistências na contratação de trabalhadores portadores de deficiência. Do mesmo modo, segundo Andrade, Silva e Veloso (2017), nem todas as empresas encontram-se preparadas para acolher pessoas com deficiência e para que ocorra uma real integração dos indivíduos portadores de deficiência no mercado de trabalho é necessário a redução das várias barreiras e preconceitos ainda existentes.

Quando consideramos os resultados ao nível dos comportamentos no meio laboral em relação à problemática de cada sujeito, verificamos igualmente resultados díspares. Se para dois dos participantes estes comportamentos foram de compreensão, para outro também foram de incompreensão. Se para um dos participantes os comportamentos dos colegas de trabalho eram de estranheza, para outro estes foram de curiosidade e naturalidade. Estes dados evidenciam que apesar de relatados comportamentos menos positivos ou de menor empatia perante a problemática dos participantes, verificou-se também a manifestação de comportamentos positivos no meio laboral por parte dos participantes. Autores como Lopes e Rodrigues (2015), evidenciam a importância de comportamentos mais positivos como a colaboração dos colegas de trabalho na inserção do indivíduo com deficiência, neste caso no mercado de trabalho, possibilitando que valores humanos e morais atenuem quaisquer dificuldades sentidas pelos mesmos, representando muitas das vezes um suporte social para estes.

Inclusão na sociedade

Passando ao tema da *Inclusão na sociedade*, verificamos que os participantes se encontram incluídos na sociedade de diferentes formas, quer em termos de relações familiares, sociais e da vida afetiva. Realmente, para Simplican e colaboradores (2015), a inclusão social envolve uma interação entre dois grandes domínios da vida, sendo estes as relações interpessoais (e.g. membros da família, amigos, colegas) e a participação da comunidade (e.g. atividades de lazer; acessos a serviços, atividades cívicas). Averiguamos assim que a vida social é um aspeto significativo para dois dos participantes devido, em parte, à facilidade destes em comunicar com diferentes pessoas. A vida familiar também foi um aspeto referido pelos participantes que trabalham em negócios familiares, em que a família é vista como um grande apoio e

suporte social e como tal parece ser um fator de inclusão social para os mesmos. Já em Santos e Oliveira (2015) a família e a própria dinâmica familiar possuem um papel determinante para que aconteça ou não o processo de inclusão social.

Além disto, verificaram-se algumas barreiras à inclusão social, tais como ao nível da interação social/preconceito. Segundo Anjos e colaboradores (2016) práticas discriminatórias e o preconceito são aspetos que ainda se observam no meio social. Assim, a incompreensão familiar em relação à problemática e a presença de dores físicas que dificultaram a vida social foram também aspetos referidos, bem como a desconexão, ou seja, o afastamento dos colegas da universidade após a conclusão do ensino superior.

Portanto, em termos gerais podemos dizer que os participantes parecem manter uma vida social, apesar das barreiras que enfrentaram ou que ainda enfrentam. Além de que, a família parece ser ou um elemento de apoio/suporte social/financeiro (e.g. participantes que trabalham em negócios familiares) ou então, uma vez que para Santos e Oliveira (2015) a família e a sua própria dinâmica possuem um papel determinante no processo de inclusão social, a família pode ter sido considerada como uma barreira, na medida em que um dos participantes sentiu-se alvo de incompreensão por parte da sua família.

Contributos da frequência do Ensino Superior

No que toca aos *Contributos da frequência no Ensino Superior*, verificamos que frequentar a universidade permitiu de um modo geral, o crescimento dos participantes a diferentes níveis, tais como: a nível pessoal, a nível de conhecimentos e a nível de amizades; e também permitiu aos mesmos obter habilitação profissional. Porém, se para

os participantes que se encontravam a trabalhar em negócios familiares, a obtenção de habilitação profissional é um fator de valorização/reconhecimento profissional, para outro participante não foi considerado um fator que pareça garantir a inserção no mercado de trabalho, visto que esta pessoa trabalhou, na sua maioria, em trabalhos temporários e diferentes da área de formação, muitos deles sem necessidade de qualificações superiores. Sabemos que embora instável o mercado de trabalho, os participantes no geral, que possuem formação superior continuam a possuir uma situação relativamente favorecida por comparação aos sujeitos que possuem menores qualificações profissionais (Pedrosa, 2017). Além disto, segundo Silva e Silva (2013) maiores qualificações podem possibilitar melhorias e a efetivação de ações inclusivas junto das pessoas portadores de deficiência. Isto leva-nos a crer que, embora não se tenha verificado nos sujeitos em estudo uma vantagem acrescida pelo fato de possuir formação superior, alguns dados da literatura consultada indicam-nos que possuir habilitação profissional poderá assumir-se como uma vantagem à inserção no mercado de trabalho (Pedrosa, 2017; Silva, & Silva, 2013). Adicionalmente, importa referir que Portugal vive um momento generalizado de difícil acesso ao mercado de trabalho (Gomes, 2015), pelo que, estas dificuldades encontradas por estes jovens são também encontradas por jovens com formação superior sem NEE.

Conclusão

O presente estudo pretendeu ajudar a compreender de que forma a frequência de ensino superior facilitou o processo de inclusão social através da qualificação para a integração no mercado de trabalho, ou seja, perceber como é que antigos alunos com NEE sentiram a importância da formação superior e inclusão educativa e como foi ou

está a ser, o processo de transição, após o ensino superior, ao nível da inclusão laboral e social.

Neste sentido, concluímos que foi verificável alguma insatisfação por parte de alguns dos antigos alunos com NEE em estudo a respeito da situação profissional. Porém, também se verificou que os participantes que se encontravam relativamente acomodados à situação profissional são pessoas que desde a conclusão da formação superior não têm desenvolvido uma procura ativa de trabalho, sendo que atualmente se encontram e trabalham em negócios familiares, ainda que um dos participantes revele que ainda não está na situação que efetivamente deseja e o outro se revele satisfeito.

Outra das conclusões que retiramos é que o acesso ao mercado de trabalho na área de formação também foi ou está a ser algo difícil para os participantes que estavam ativamente à procura de emprego na área de formação. Verificamos que daqueles que disseram recorrer aos estágios profissionais na área de formação pelo IEFP, um encontra-se a trabalhar num negócio familiar, outro sente dificuldade em inserir-se no mercado de trabalho na área de formação, conseguindo maioritariamente trabalhos precários e outro dos sujeitos ainda se encontrava a realizar estágio profissional na área de formação e, por isso, não sabemos se continuará na mesma área profissional. Contudo, não podemos dizer que estas dificuldades sentidas pelos sujeitos do estudo são exclusivas dos mesmos, visto que a conjuntura económica e o desemprego da população em geral em Portugal, ainda se encontram um pouco elevada (PORDATA, 2018). Além do mais, esta dificuldade de os indivíduos com formação superior inserirem-se no mercado de trabalho poderá dever-se ao facto de o tecido económico não estar a conseguir absorver o crescente número de jovens com formação superior, conduzindo a um processo de segmentação. Portanto, assiste-se até aos dias de hoje um aumento da qualificação superior na população geral portuguesa, que por sua vez, faz com que

ocorra um desajuste entre as qualificações superiores e as necessidades do mercado de trabalho, acontecendo que muitas das vezes indivíduos com qualificações superiores ocupem funções que poderiam ser atribuídas a pessoas com menos qualificações (Pedrosa, 2017). Não obstante, apesar desta conjuntura geral do tecido económico, importa referir que nem todas as empresas estão preparadas para acolher pessoas com deficiência ou com alguma incapacidade, sendo necessário a diminuição de barreiras e de preconceitos (Andrade, Silva & Veloso, 2017).

Concluimos também que frequentar a universidade possibilitou no geral dos participantes, além do acréscimo de conhecimento, a obtenção de qualificação profissional, o crescimento pessoal e, com menor referência, a construção de amizades. Porém, não foi possível perceber nos participantes, os seus reais contributos a nível afetivo e social, nem como facilitador na inserção laboral destes na área de formação, apesar de segundo Pedrosa (2017), embora instável o mercado de trabalho, os sujeitos que possuem formação superior continuarem a possuir uma situação relativamente favorecida por comparação com os sujeitos que possuem menores qualificações profissionais.

As conclusões retiradas deste estudo, por se tratar de uma amostra qualitativa reduzida, não nos permitem fazer generalizações. Contudo, importa referir que a amostra reduzida se deveu a questões de indisponibilidade ou de contactos desatualizados/desativados, sendo assim o acesso aos participantes uma limitação difícil de contornar. Outra das limitações do estudo deveu-se ao facto das entrevistas conduzidas se terem centrado muito nas questões formuladas no guião orientador, o que nem sempre permitiu abordar o tema da questão em profundidade com o participante.

Na realização deste estudo, o recurso que o WebQDA oferece, permitiu aferir algumas das vantagens da utilização deste software de análise qualitativa. De forma

mais geral, para Coutinho (2014), o facto de existirem programas de computador de análise de conteúdo facilitam esta técnica de análise, uma vez que possibilitam o cruzamento de categorias e de novas formas de o investigador olhar para os dados e conseguir uma análise mais aprofundada. Tomando o exemplo do WebQDA, já em Souza, Costa e Moreira (2011), este software foi considerado uma ferramenta de análise qualitativa que contribuiu positivamente na construção de conhecimento. Assim, e tomando como exemplo o presente estudo, o WebQDA simplificou o processo de organização dos dados e o processo de categorização dos mesmos. Além do mais, a possibilidade de visualizar os dados “em árvore” permitiu adotar uma perspetiva mais ampla sobre os dados recolhidos.

O consenso entre avaliadores também foi de grande relevância, pois as diferenças verificadas entre os avaliadores poderão refletir inconsistências e diferenças entre os avaliadores que podem, também, exprimir simples erros de codificação (Coutinho, 2014). Neste sentido, e visto esta vantagem em “despistar” eventuais erros de codificação, a realização neste estudo de um consenso entre avaliadores permitiu que a análise de conteúdo efetuada fosse mais precisa.

No futuro pensamos que seria interessante a realização de mais estudos semelhantes a este ou então recorrendo a um processo misto, isto é, fazendo uso de métodos de investigação qualitativos (e.g. entrevista) e quantitativos. Ambos os métodos qualitativos e quantitativos têm sido utilizados em simultâneo com sucesso em muitas investigações, visto que cada uma permite recolher várias interpretações sobre um problema (Bento, 2012). Além de que, com uma amostra mais diversificada, e até maior, e com o recurso complementar de provas psicológicas (e.g. satisfação laboral, nível de expectativas, autorrealização, autoestima, aceitação e integração social),

poderiam ser recolhidos dados adicionais aos dados qualitativos ao nível da situação/experiência laboral e social, dando continuidade ao estudo aqui apresentado.

Para terminar, e realizando uma ponte com o título do presente estudo, parece-nos que, na ótica dos participantes deste estudo, a formação superior não garantiu a inserção laboral destes na área de formação. Consideramos assim e, tendo em atenção o que a literatura refere (Prandi et al., 2015), que seria importante que a universidade e o mercado de trabalho desenvolvessem esforços em conjunto para que a efetiva inclusão das pessoas com NEE aconteça pois, enquanto a universidade possibilita aos indivíduos uma maior especialização profissional para o mercado de trabalho, a inserção destes do mercado de trabalho vai permitir que sejam reconhecidos pelas suas competências e contributos. Além disto, seria interessante, a par de uma maior consciencialização das empresas a respeito da temática, a adoção de fontes de recrutamento não tradicionais de forma a aumentar o conhecimento das ofertas de emprego junto das pessoas com deficiência ou portadoras de alguma incapacidade (Kulkarni e Lengnick-Hall, 2014).

Por fim, esperamos que este trabalho possa dar algum contributo para a sensibilização e o desencadear de ações inclusivas, que se revelam necessárias, por parte das entidades empregadoras e das instituições formadoras, mas também da sociedade.

Referências

- Abreu, M., Antunes, A. M. P., & Almeida, L. S. (2012). A inclusão no ensino superior: Estudo exploratório numa universidade portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.
- Abreu, S. (2011). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior* (Dissertação de mestrado não publicada).

- Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/330/1/MestradoSuzeteAbreu.pdf>
- Alonso, A., & Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: Indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(2), 82-98.
- Amado, J. (2014). Introdução. In Amado, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2º edição. Coimbra
- Amado, J., Costa, A. P., Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In Amado, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2º edição. Coimbra
- Amado, J., Vieira, C.C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In Amado, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2º edição. Coimbra
- Andrade, A., Silva, I. S., & Veloso, A. (2017). Integração profissional de pessoas com deficiência visual: Das práticas organizacionais às atitudes individuais. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(2), 80-88.
doi:10.17652/rpot/2017.2.12687
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 28(2), 255-267.
- Anjos, M. C. G. D., Bezerra, S. B., Farias, A. A., Marinho, G. D. O., & Barreto, J. D. O. P. (2016). A pessoa com deficiência no mercado de trabalho e suas implicações. *Id on Line Multidisciplinary and Psychology Journal*, 29, 51-70.
- Antunes, A. P., & Rodrigues, D. (2016). A pessoa com necessidades especiais no ensino superior: Produção científica em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 330-348. Disponível em <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2016/PEC2016N1/index.html>

- Antunes, A. P., Faria, C. P., Rodrigues, S. E., & Almeida, L. S. (2013). Inclusão no ensino superior: Percepções de professores em uma universidade portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, 7(2), 140-150.
- Athanasou, J. A., & Van Esbroeck, R. (Eds.). (2008). An international and social perspective on career guidance. In Athanasou, J. A., & Van Esbroeck, *International handbook of career guidance (Vol. 21)*. Springer Science & Business Media.
- Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzalez, R. K., & Abdalla, M. M. (2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. VI Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Bahia, M. S., & Schommer, P. C. (2010). Inserção profissional de pessoas com deficiência nas empresas: Responsabilidades, práticas e caminhos. *Organizações & Sociedade*, 17(54), 439-461. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/4006/400638324004/>
- Barazandeh, G. (2005). Attitudes toward disabilities and reasonable accommodations at the university. *The UCI Undergraduate Research Journal*, 8(1), 1-11.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batanero, J. M. (2004). Necesidades educativas especiales en el contexto universitario español. *Revista de la Educación Superior*, 33(131), 147-162.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 40-43.

- Borges, M. L., Martins, M. H., Villegas, L. E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7-31.
- Caldas, B. G. (2008). *Satisfação no trabalho para deficientes físicos* (Monografia). Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas- FASA, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/9017/1/20550132.pdf>
- Camacho, B. M., Lopez-Gavira, R., & Díez, A. M. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148-156.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação—Guia para Auto-aprendizagem (2ª edição)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casarin, R. G., Oliveira, M. A. (2008). Incluir ou excluir: A educação para o aluno com necessidades especiais chega ao ensino superior? *Travessias, Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, 2(1), 1-19
- Cechinel, L. C. (2005). *Inclusão do aluno surdo no ensino superior: Um estudo do uso de língua brasileira de sinais (libras) como meio de acesso ao conhecimento científico* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/2079/1/tese.pdf>
- Chiwandire, D., & Vincent, L. (2017). Wheelchair users, access and exclusion in South African higher education. *African Journal of Disability*, 6(1), 1-9.
- Comissão Europeia (2010). *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité

- Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Disponível em <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000045949/>
- Cook, B., G., Gerber, M., M., & Murphy, J. (2000). Backlash against the inclusion of students with learning disabilities in higher education: Implications for transition from post-secondary environments to work. *Work, 14*, 31-4
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais* (2. ed.). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2ª edição). Almedina: Coimbra.
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cunnah, W. (2015). Disabled students: identity, inclusion and work-based placements. *Disability & Society, 30*(2), 213-226.
- Declaração de Salamanca (1994). Enquadramento da ação: Necessidades educativas especiais. *In Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca/Espanha: UNESCO.
- Decreto Lei no 118 de 21 de junho do *Ministério de Educação*. Diário da República: II série, No 118 (2017). Acedido a 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/107524771>

- Decreto Lei no 3/2008 de 7 de janeiro do *Ministério de Educação*. Diário da República: I série, No 4 (2008). Acedido a 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/386871>
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro. Diário da República: I serie, No 252 (2009). Acedido a 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/482392>
- Decreto Lei no 54/2018 de 6 de junho do *Ministério de Educação*. Diário da República: I série, No 129 (2018). Acedido a 27 de novembro de 2017. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Direção Geral do Ensino Superior (2016). *Acesso ao Ensino Superior 2015-2016: 1ª Fase do Concurso Nacional de Acesso*. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/guias/pdfs/statcol/2016/>.
- Direção Geral do Ensino Superior (2017). *Concurso nacional de acesso 1ª fase: colocados por etapa de conclusão*. Retirado de: <http://www.dges.gov.pt/estatisticasacesso/2017/index.php>
- Doval, J. L. M. (2006). *Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho: desafios e tendências* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8215/000571060.pdf?sequenc e=1>
- Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41-47.

Emanuelsson, I., Haug, P., & Persson, B. (2005). *Inclusive education in some Western European countries. Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge. Disponível em: [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=fXVCAywYzf4C&oi=fnd&pg=PA114&dq=Emanuelsson,+I.,+Haug,+P.,+%26+Persson,+B.+\(2005\).+Inclusive+education+in+some+Western+%09European+countries.+Contextualizing+Inclusive+Education:+Evaluating+Old+and+%09New+International+Perspectives.+London:+Routledge&ots=BVeTV15aGl&sig=keRKE0FWAJorHsovMSP3g0TDkb0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=fXVCAywYzf4C&oi=fnd&pg=PA114&dq=Emanuelsson,+I.,+Haug,+P.,+%26+Persson,+B.+(2005).+Inclusive+education+in+some+Western+%09European+countries.+Contextualizing+Inclusive+Education:+Evaluating+Old+and+%09New+International+Perspectives.+London:+Routledge&ots=BVeTV15aGl&sig=keRKE0FWAJorHsovMSP3g0TDkb0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Faria, C. (2012). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: Estudo exploratório sobre a percepção dos docentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/509>

Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L., & Almeida, L. S. (2016). Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 483-492.

Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.

Filha, F. S. S. C., do Nascimento, F. L. S. C., & Lima, N. D. P. (2017). Inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais no ensino superior: Desafios e perspectivas. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(2), 53-62.

- Fleming, A. R., Plotner, A. J., & Oertle, K. M. (2017). College Students with Disabilities: The relationship between student characteristics, the academic environment, and performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 30*(3), 209-221.
- Forrest, M. E. S., & Simpson, A. E. (2007) Teachability: Creating accessible learning and teaching in information skills. *Health Information and Libraries Journal, 24*, 69–71.
- Freire, C. S., Mangas, C., Sousa, C. (2016). Livro de Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão. In Santos, E. M. F.D., Ramos, I. C., & Faria, S *Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre a permanência na Universidade.*
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher Education, 29*(3), 303-318.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2), 77-84.
- Gomes, R. M., Lopes, J., Cerdeira, L., Ganga, R., Machado, M., Magalhães, D., Cabrito, B., Patrocínio, T, Silva, S., Brites, R., Peixoto, P. (2015). *Fuga de cérebros – Retratos da emigração portuguesa qualificada.* Lisboa: Bertrand editora.
- Gonçalves, J., & Nogueira, J. M. (2012). *O emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade – Uma abordagem pela igualdade de oportunidades.* Lisboa: Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

- Gonçalves, O., F., & Cruz, J. F. A. (1998). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.
- Goode, J. (2007). 'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 35-48.
- Gray, C. (2009). A qualitatively different experience: Mainstreaming pupils with a visual impairment in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 169-182.
- GTAEDES (2018). *O GTAEDES*. Disponível em: <http://www.gtaedes.pt/>
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *High Educ*, 55, 103-119.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109.
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226.
- Jones, L. O., & Krumsvik, R. (2008). Special needs students in higher education. *US-China Education Review*, 5(3), 58-67.
- Jorge, A., & Ferreira, J. A. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 335-357.

- Kraska, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *Journal for Vocational Special Needs Education, 25*(2), 11-19.
- Kulkarni, M., & Lengnick-Hall, M. L. (2014). Obstacles to success in the workplace for people with disabilities a review and research agenda. *Human Resource Development Review, 13*(2), 158-180. doi: 10.1177/1534484313485229
- Lopes, M. C. D. S., & Rodrigues, M. J. (2015). A inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 7*, 1-5.
- Lopes, M. M. D. (2014). *A inserção profissional/obtenção de emprego dos adultos com deficiência* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/17120>
- Lopes, S. D. M. C., Silva, A., Alves, J., & Paço, E. (2017). Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 7*, 49-53.
- Masini, E., & Bazon, F. V. M. (2007). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. *Reunião anual da ANPEd*. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/424.pdf>
- Matshediso, K. R. (2007). Access to higher education for disabled students in South Africa: A contradictory conjuncture of benevolence, rights and the social model of disability. *Disability & Society, 22*(7), 685-699.
- Mazzoni, A. A., Torres, E. F., & Andrade, J. M. B. (2001). Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, 23*(1), 121-126.

- McGee, A. (2010). Skills, standards, and disabilities: How youth with learning disabilities fare in high school and beyond. *Economics of Education Review*, 30, 109-129.
- Melo, L. V., & Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: Algumas reflexões. *Acta Scientiarum – Education*, 38(3), 259-269.
- Mendes, E. G., Nunes, L. R. D., Ferreira, J. R., & Silveira, L. C. (2004). Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. *Temas em Psicologia*, 12(2), 105-118.
- Morales, A. P. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Moriña, A., Cortés, M. D., & Melero, N. (2014). Inclusive curricula in Spanish higher education? Students with disabilities speak out. *Disability & Society*, 29(1), 44-57.
- Neves, M. C. (2013). Escola Inclusiva: Entre o ideal (necessário) e o real (possível). *Revista Encontros*, 11(20), 30-48.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Carrieri, L. (2010). Career interests and self-efficacy beliefs among young adults with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 250-260.
- Oliveira, A. M. B. (2015). Inclusão de alunos com deficiência na universidade e políticas públicas: um olhar crítico. *Educação, Ciência e Cultura*, 20(2), 31-49.

- Oliveira, A. S. S. (2011). *Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2876>
- Oliveira, C. T. D., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, 45(2), 187-197.
- Pacheco, R. V., & Costas, F. A. T. (2006). O Processo de Inclusão de Acadêmicos Com Necessidades Especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, (27), 151-167.
- Paiva, J. C. M., Bendassolli, P. F., & Torres, C. C. (2015). Sentidos e significados do trabalho: Dos impedimentos às possibilidades do trabalho de pessoas com deficiências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1), 218-239.
- Pedrosa (2017). *Educação Superior em Portugal: Uma nova perspectiva*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M.M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. *UNIrevista*, 1(2), 1-6.
- Pessini, M. A., Silva, R. O., & Silva, V.O. (2007). Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Akrópolis, Umuarama*, 15(1,2), 19-24.
- Pinheiro, L. R. S., & Dellatorre, R. (2015). Desafios da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Um estudo sobre a percepção dos envolvidos. *Perspectiva*, 39 (148), 95-109.
- PORDATA (2018). *Taxa de desemprego: total e por nível de escolaridade completo*. Disponível em:

[https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+\(percentagem\)-1009](https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+desemprego+total+e+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+(percentagem)-1009)

- Prandi, L. R., do Nascimento, S. M. M., de Faria, W. F., de Deus Lima, R. W., de Siqueira, A. C., & Ferreira, J. P. (2015). Inclusão Social: Os estigmas sociais mediante a profissionalização e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, 16(1),87-112.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-199.
- Rechico, C.F., & Freitas, V. G. G. (2008). UFRR e o programa incluir: Uma parceria na inclusão de alunos com NEE no ensino superior. *Revista Ata Geográfica*, 3, 131-138.
- Reis, M. D. C. G. (2003). *As pessoas deficientes/estudantes no ensino superior: O papel dos gabinetes de apoio* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto, Porto.
- Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23385/2/29896.pdf>
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46.
- Rocha, B. T., & Miranda, G. T. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34), 197-212.
- Rodrigues, F. D. F. (2015). *Universidade Inclusiva e o Aluno com Necessidades Especiais: A investigação realizada em Portugal* (Dissertação de Mestrado

- não publicada). Universidade da Madeira, Madeira. Disponível em:
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1159>
- Santos, A. C. A., Oliveira, V. M. S. (2015). A família como elemento para a inclusão social do deficiente. *Ideias & Inovação*, 2 (2), 47-58
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270.
- Saramago, V. M. L. (2009). *Jovens com Necessidades Educativas Especiais: Transição para o trabalho* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões*. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Silva, J. P. D., & da Silva, J. S. D. (2013). Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Direito & Dialogicidade*, 4(2), 60-75.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29.
- Siqueira, I. M., & Santana, C. D. S. (2010). Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(1), 127-136.

- Souza, F. N. D., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA. *Eduser- Revista de educação*, 3(1), 19-30.
- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2008). Dyslexia in Greek higher education: A study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 37-46.
- Stankovska, G., Angelkoska, S., & Grncaroska, S. P. (2015). Education of students with Special Educational Needs and their inclusion in the community. *Bulgarian Comparative Education Society*, 13(1), 306-312.
- Strieder, R., & Herbert, F. (2017). Educação inclusiva: Também um desafio de espiritualidade. *Revista Educação Especial*, 30(58), 405-424.
- Szymanski, E. M., & Vancollins, J. (2003). Career development of people with disabilities: Some new and not-so-new challenges. *Australian Journal of Career Development*, 12(1), 9-16.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673-1688.
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60 (2), 1-16. doi: 10.1080/00131881.2018.1453752

- Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., ... & Corbière, M. (2018). Disability and employment—overview and highlights. *European journal of work and organizational psychology*, 27(1), 40-55.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HM Stationery Office.
- Watson, D., Lawless, M., & Maître, B. (2017). *Employment transitions among people with disabilities in Ireland: An analysis of the quarterly national household survey*. Dublin, The Economic and Social Research Institute.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1) 3-12.
- Wishart, D., & Jahnukainen, M. (2010). Difficulties associated with the coding and categorization of students with emotional and behavioural disabilities in Alberta. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 181-187.
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O. M., & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276-286.

Anexos

Anexo A- Guião da Entrevista

I- Identificação

Idade

Profissão

Sexo

Estado civil

Local de residência

II- Entrevista temática

1- Como se caracteriza este antigo(a)s aluno(a)s?

1.1- Que tipo de problemática apresenta?

1.2- Que curso superior frequentou?

1.3- Concluiu o curso?

2- Como foi a inclusão educacional ao longo do percurso educacional, sobretudo no ensino superior?

2.1- Com que barreiras se deparou durante todo o percurso educacional?

2.2- Que medidas educativas foram recebidas antes e durante o ensino superior?

2.3- Como descreveriam a receção dos colegas e dos professores, antes e durante o ensino superior?

2.4- Foi difícil ou fácil o ingresso no Ensino Superior? E porquê?

2.5- Teve desde início conhecimento das condições especiais de acesso ao ES?

2.6- Foi um curso desejado e ponderado?

2.7- O significou para si frequentar o ensino superior?

2.8- Se pudesse mudar alguma coisa ao longo de todo o percurso educativo o que seria?

3- Como foi ou está a ser inclusão no mercado de trabalho?

3.1- Trabalha? Em que área? Foi ao encontro das expectativas?

3.2- Foi ou está a ser fácil/difícil encontrar trabalho?

3.3- Recebeu alguns apoios ou programas do Instituto de emprego ou outra entidade?

3.4- Qual a sua perceção sobre a atitude e comportamento dos empregadores e colegas?

3.5- Sentiu que a frequência na universidade facilitou ou pode facilitar a sua inserção no mercado de trabalho?

3.6- Que perspetivas de futuro possui?

4- Como foi e está a ser a inclusão na sociedade?

4.1- Sente-se integrado na sociedade? Como?

4.2- Alguma vez foi alvo de discriminação ou de preconceito?

4.3- O que significa para si estar integrado na sociedade?

4.4- Parece-lhe que frequentar o ensino superior facilitou ou facilitará a sua inclusão na sociedade?

4.5- Que aspetos mudaria e os que não alteraria na sua inclusão na sociedade?

III- Finalização

Há algum aspeto que não tenha sido abordado e gostasse de referir?

