



AUTISMO E INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR:
DESAFIOS E EVOLUÇÕES.O CASO IPB

JÉSSICA CARVALHO NASCIMENTO

Dissertação de mestrado apresentada a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social e Intervenção ao Longo da vida

ORIENTADORA

Professora Doutora Carla Pedroso de Lima

Bragança, novembro de 2024.



AUTISMO E INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR:
DESAFIOS E EVOLUÇÕES.O CASO IPB

JÉSSICA CARVALHO NASCIMENTO

Dissertação de Mestrado apresentada a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social e Intervenção ao Longo da vida

ORIENTADORA

Professora Doutora Carla Pedroso de Lima

Bragança, novembro de 2024.

PRÓLOGO

A jornada que culmina nesta dissertação de mestrado foi marcada por um mosaico de desafios, descobertas e, acima de tudo, aprendizado. Ao longo deste percurso, pude explorar não apenas os temas que me deslumbram, mas também o vasto universo de ideias e interações que o cercam. Este trabalho é fruto de um diálogo constante entre a teoria e a prática, entre a pesquisa acadêmica e a realidade que nos cerca, a revelar a importância de uma investigação comprometida e reflexiva. Acredito que cada página aqui escrita carrega não apenas meu esforço individual, mas também as contribuições inestimáveis de todos que me acompanharam nessa trajetória do mestrado. É com gratidão que reconheço as influências que contribuíram para moldar meu pensamento e o ambiente acolhedor que propiciou minha evolução enquanto mestranda e pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho, muitas pessoas foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este marco. Neste espaço, onde as palavras se entrelaçam em uma teia de gratidão, quero expressar meu reconhecimento a todos que contribuíram para a realização desta dissertação. O processo de pesquisa científica é, em essência, um labirinto que se constrói com as interações e as influências daqueles que nos cercam. E, para mim, cada esquina desse labirinto foi iluminada por pessoas extraordinárias.

Um agradecimento especial a minha orientadora, Professora Doutora Carla Pedroso de Lima, cuja orientação e entusiasmo foram luzes que iluminaram meu caminho. Sua capacidade de instigar questionamentos e oferecer novos olhares sobre o tema foi crucial para a profundidade desta pesquisa. Sua capacidade de transformar complexidade em clareza fez toda a diferença na minha jornada. Agradeço também por permitir que minhas peculiaridades autistas e interesses fossem sempre respeitados.

Ao meu amigo e marido Cristóvão E. Faria Costa, que sempre me apoiou e incentivou, com uma paciência inabalável, mesmo quando o meu hiperfoco parecia ir e vir com a velocidade da luz, cuidou de mim nas minhas crises de meltdown e shutdown. Agradeço imenso pelas palavras de encorajamento, mesmo quando não consegui explicar a complexidade do que estava a vivenciar.

À comunidade acadêmica, agradeço pelas vozes que ecoam em cada referência e citação, vossas contribuições foram essenciais para que eu pudesse aprofundar minha compreensão do tema. Em especial aos professores: Antônio Almeida Calheiros, Paulo Vitor Silva Carvalho Lisboa, Paulo Jorge Ramos Duarte Fortes Resende, e a Professora Sofia Marisa Alves Bergano, que fizeram parte do meu trajeto acadêmico de forma humanizada, didática, acolhedora e respeitosa com minhas neurodiversidades, sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Por fim, agradeço a todos que, de maneira direta ou indireta, participaram desse trajeto. Este trabalho de pesquisa científica também é reflexo das interações, das curiosidades e das inquietações que habitam em minha mente. Espero que ele encontre ressonância em outras mentes neurotípicas e neuroatípicas, e que possa servir como um pequeno farol de inspiração para aqueles que se aventuram por caminhos semelhantes.

RESUMO

A Inclusão socioeducativa de estudantes com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e/ou Necessidades Educativas Específicas (NEE), no ensino superior português é uma temática que tem aumentado de forma significativa no contexto académico, a busca cada vez mais frequente por indivíduos neuroatípicos na inserção nas instituições de ensino superior (IES), vem a requerer maior atenção nas práticas atuais e barreiras identificadas, com vistas a propor e/ou melhorar estratégias que propiciem de fato um ambiente educativo inclusivo e acolhedor. Nesse sentido, este estudo propõe um desenho científico e metodológico, que permita alavancar a investigação e o conhecimento nesta temática através de uma abordagem mista qualitativa e quantitativa, por meio de questionários e entrevistas, com alunos, professores e a direção da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), os dados coletados e analisados revelam que, embora hajam avanços significativos no ensino superior português, a falta de uma legislação que regule e fiscalize tem pesado negativamente no percalço da inclusão, bem como a falta de conscientização sobre a inclusão e suas nuances por muitos profissionais que atuam no ensino superior, vale ressaltar ainda a falta de formação específica para educadores e a falta de comunicação e divulgação de regulamentos e encaminhamentos na IES.

Os resultados apontam para a necessidade de um modelo inclusivo que não se limite a adaptações pontuais, mas que vise propiciar de fato a cultura de acolhimento, humanização e valorização da diversidade. Esta dissertação propõe a implementação da sensibilização e formação contínua para docentes e funcionários, ajustes físicos e pedagógicos, além do desenvolvimento de redes de apoio entre os alunos e instituições que possam agregar positivamente nesse trajeto árduo e gratificante que é o ensino superior. Assim, conclui-se que a inclusão socioeducativa de estudantes autistas e/ou NEE no ensino superior português é um processo que exige compromisso e ação colaborativa. Para alcançar uma educação inclusiva de fato, é imperativo que as instituições adotem uma abordagem holística, com vistas a assegurar não só o acesso, mas também a permanência, através de equidade nas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Palavras-chaves: Inclusão socioeducativa, Autismo, Necessidades Educativas Específicas, Instituição de Ensino Superior, diversidade.

ABSTRACT

The socio-educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and/or Special Educational Needs (SEN) in Portuguese higher education is a topic that has gained significant attention in the academic context. The increasing pursuit of neurodivergent individuals in higher education institutions (HEIs) calls for greater attention to current practices and identified barriers, aiming to propose and/or improve strategies that genuinely foster an inclusive and welcoming educational environment.

In this sense, this study proposes a scientific and methodological framework to advance research and knowledge in this area through a mixed qualitative and quantitative approach, utilizing questionnaires and interviews with students, professors, and the administration of the School of Education at the Polytechnic Institute of Bragança (IPB). The collected and analyzed data reveal that, despite significant progress in Portuguese higher education, the absence of legislation to regulate and monitor inclusion has negatively impacted the inclusion process. Additionally, there is a lack of awareness regarding inclusion and its nuances among many professionals in higher education, as well as a deficiency in specific training for educators and insufficient communication about regulations and procedures within HEIs.

The results indicate the necessity for an inclusive model that extends beyond mere accommodations, aiming to genuinely cultivate a culture of acceptance, humanization, and appreciation of diversity. This dissertation proposes the implementation of ongoing training and awareness programs for faculty and staff, along with physical and pedagogical adjustments, as well as the development of support networks among students and institutions that can positively contribute to the challenging yet rewarding journey of higher education.

Thus, it concludes that the socio-educational inclusion of autistic students and those with SEN in Portuguese higher education is a process that demands commitment and collaborative action. To achieve true educational inclusion, it is imperative for institutions to adopt a holistic approach, ensuring not only access but also retention through equitable learning and development opportunities.

Keywords: Socio-educational inclusion, Autism, Special Educational Needs, Higher Education Institution, diversity.

ÍNDICE

Introdução.....	9
I – <u>Enquadramento Teórico</u>	11
1.0 -Educação Especial e Inclusão Socioeducativa.....	12
1.1-Inclusão Socioeducativa: Percepções históricas e Sociais.....	16
1.2- Necessidades Educativas Específicas ou Especiais	23
1.3- As instituições de Ensino Superior e a Inclusão Socioeducativa dos Estudantes com Necessidades Educativas Especificas	27
1.4 Espectro do Autismo: Breve histórico.....	30
II -<u>Enquadramento legal</u>	35
2.1-Estudantes com Necessidades Educativas Especificas no Ensino Superior Português.....	36
2.2-Decreto-lei N 54 de 6 de julho de 2018.....	37
III -<u>Enquadramento Metodológico</u>.....	40
3.0 Metodologia.....	41
3.1 - Questões da investigação.....	42
3.2 – Objetivos da investigação.....	42
3.3- Publico alvo.....	43
3.4-Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	43
3.5- Pesquisa documental.....	43
3.6- Questionário.....	44
3.7-Entrevista.....	45
3.8- Descrição do Processo de Investigação.....	47
3.9- Salvaguardas Éticas.....	47

IV- A Inclusão Socioeducativa do estudante Autista e ou com Necessidades Educativas Específicas no Ensino Superior: Desafios e Evoluções.....49

4.0 - A Inclusão Socioeducativa do estudante autista e/ou NEE no Instituto Politécnico de Bragança - IPB.....50

4.1 –Regulamentação dos Estatutos Especiais do Instituto Politécnico de Bragança - IPB.....50

V - Autismo e Inclusão Socioeducativa no contexto do Ensino Superior: desafios e evoluções o caso da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.....61

5.0 - Análise e discussão dos resultados.....62

5.1 – Análise da entrevista com a direção da ESE.....62

5.2 – Análise das entrevistas com os estudantes.....65

5.3 - Questionários: Análise e interpretação dos resultados.....79

5.4- Conclusões sobre os resultados.....96

5.5-Conclusões por categorias.....97

VI- Considerações Finais.....100

6.0- Considerações Finais.....101

6.1 -Referências Bibliográficas106

6.2 -Anexos.....120

Lista de Abreviaturas

NEE- Necessidades Educativas Especiais

IES- Instituições de Ensino Superior

EE- Educação Especial

RGPD- Regulamento Geral de Proteção de Dados

INTRODUÇÃO

A inclusão socioeducativa no ensino superior tem tido uma crescente relevância no ambiente científico e social. Estudantes com PEA e/ou NEE, em sua ampla nuance, vem frequentando as IES no ensino superior português com cada vez mais frequência, com isto e com a desmistificação da neurodiversidade, são cada vez maiores os desafios e as potencialidades que esse avanço traz consigo, de forma a garantir assim uma inclusão socioeducativa humanizada e eficaz. Nos últimos anos tem havido uma procura crescente por frequência no Ensino Superior por parte de estudante com Necessidades Educativas Específicas (NEE), o que acarreta uma atenção maior dos educadores com as necessidades existentes (Antunes,A.P.,Rodrigues, D., Almeida,L.S., e Rodrigues,S.E, 2020, p.399).

Posto isto, é fundamental que as Instituições de Ensino Superior (IES) possibilitem princípios de equidade e inclusão no ambiente acadêmico. O processo de inclusão de estudantes NEE e/ou autistas no ensino superior é um caminho de evolução constante e gradativa, o que requer esforços contínuos tanto das IES quanto das políticas públicas. A conscientização, humanização e a formação dos educadores e envolvidos no ambiente educativo, requer a adaptação pedagógica, física, e para além disto a desmitificação do indivíduo NEE e suas limitações e potencialidades, tais fatores são essenciais para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade plena de desenvolvimento do seu potencial acadêmico e social.

Quando Freire (1987), nos tras a reflexão sobre o processo de inclusão em ambiente educacional, ele enfatiza que isso é necessário para o desenvolvimento do processo educativo como um todo, pensar numa educação socioeducativa, é pensar num ambiente inclusivo e acessível a todos, o que envolve transformações físicas, profissionais, e críticas, promove a qualidade do ensino e auxilia na promoção do desenvolvimento dos estudantes, sejam eles, neurotípicos ou neuroatípicos, é necessário o respeito e humanização das particularidades dos indivíduos inseridos neste ambiente (p.26).

O presente estudo busca analisar o autismo e a inclusão socioeducativa no contexto do ensino superior: desafios e evoluções, com foco no percurso do estudante autista e/ou NEE no ensino superior, sua entrada e permanência, diante dos desafios e potencialidades, com ênfase no propiciar do seu desenvolvimento, processo inclusivo e

na promoção da inclusão socioeducativa. Com vistas a esta análise, a presente pesquisa propõe entre outras:

1. Analisar os Desafios e Potencialidades da inclusão socioeducativa no Ensino Superior;
2. Conhecer as práticas propostas e/ou implementadas para a inclusão socioeducativa e a sua aplicação na ESE-IPB;
3. Analisar a inclusão socioeducativa sob a ótica da Direção da ESE;
4. Analisar a inclusão socioeducativa sob a ótica dos estudantes da ESE.

A estrutura organizacional encontra-se disposta em seis tópicos:

O Primeiro propõe uma revisão da literatura sobre conceitos fundamentais relacionados à inclusão socioeducativa, abordando temas como educação, necessidades educativas específicas, autismo e práticas de inclusão no ensino superior nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O Segundo analisa o enquadramento legal, a explorar a legislação vigente em Portugal sobre Necessidades Educativas Específicas e inclusão no ensino superior, com ênfase no Decreto-Lei nº 54 de 2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

O Terceiro apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo os objetivos, as questões de investigação, a metodologia adotada e os instrumentos utilizados na coleta de dados, além de discutir as técnicas de tratamento de dados e as salvaguardas éticas implementadas.

O Quarto discorre acerca da inclusão socioeducativa do estudante autista e/ou NEE no ensino superior, com foco nos desafios e evoluções no contexto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, a documentação regulatória existente e a documentação em fase de discussão e implementação pela instituição.

O Quinto destina-se a apresentação dos resultados obtidos, bem como sua análise e discussão.

Por fim, o Sexto é dedicado às considerações finais, onde se sintetizam-se os resultados da pesquisa e discutem-se suas implicações, propõe-se também recomendações com vistas a propiciar de fato a inclusão socioeducativa no ensino superior e incentivar futuras práticas inclusivas.

I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.0 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA

O cenário dos últimos anos tem sido contemplado com mudanças impactantes na forma como a sociedade percebe e convive com as diversidades do indivíduo, embora haja concepções e práticas, estes têm cada vez mais um caráter transitivo e com diversas possibilidades. Havendo, cada vez mais, discussões sobre os valores e práticas educacionais, objetivando-se analisá-los e desconstruí-los, e construir novas práticas e valores (Felizardo S., Ribeiro, E., & Martins, E. 2019).

A educação especial (EE) é uma área essencial na garantia do direito à educação de todos os indivíduos e, especialmente, no atendimento aos indivíduos que apresentam necessidades educativas específicas. A inclusão socioeducativa, por sua vez, vai além da simples presença física de estudantes com neurodiversidades e limitações no ambiente educacional. Ela visa promover um ambiente educativo e pedagógico que valorize a diversidade e assegure o pleno desenvolvimento do potencial de todos, e cada um, dos indivíduos nele inseridos (Freire, 2001). A EE, congrega em si, um conjunto de práticas e serviços técnicos e especializados, destinados a atender às necessidades educativas de estudantes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) e/ou dificuldades de aprendizagem (DA), objetivando mobilizar repostas e apoio, com recursos específicos, que promovem a inclusão e a aprendizagem e o desenvolvimento, no ambiente educativo (Nogueira, J. M., Querido, L., Nunes, N., Ortiz, A., & Botelho, M. do C., 2023). Já inclusão socioeducativa visa garantir o acesso, a participação, permanência e o aprendizado de todos os indivíduos, independentemente de suas especificidades, características ou necessidades, e a propiciar de fato um ambiente educacional que valorize a diversidade, equidade e a cidadania (Faria, 2014).

Ao longo do percurso histórico, a humanidade vem a progredir em diversos âmbitos, aos quais, a educação inclusiva não é indiferente. A progressão até à educação inclusiva, foi lenta e acompanha todo o percurso evolutivo sociohistórico da humanidade, sendo certo, que, e por isso, deve ser entendida socio e contextualmente relativa (Antunes, F., Ribeiro, J., & Santos, L. 2020). Contemporaneamente pode-se dizer que o conceito tem se tornado mais abrangente. Pois englobando agora a escola um muito maior número de alunos e suas diversidades, ela assume uma educação inclusiva para todos os alunos e em qualquer momento. E, o ênfase foca-se na qualidade educacional, e na transformação do cenário educativo como um todo, enquanto sistêmico de comunidade educativa, com

a proposta de responder às necessidades de todos os estudantes (Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., & Miranda, T., 2009).

Consoante a Unesco (2005), a inclusão é um processo que propõe respostas à diversidade e necessidades de todos os estudantes, por meio da inserção, e participação, destes, no processo de aprendizagem. Seja esta no contexto educativo, social, ou em comunidade. Com isso, é expectável a redução da exclusão dos indivíduos. Ainda que o processo educativo requeira alterações no contexto académico, social, e estrutural, é possível criar, e implementar estratégias para promover esse processo, o que é de fato responsabilidade do sistema educacional, uma vez que é responsabilidade do mesmo garantir a educação de todos (Retorta, M. S., Bridi, J. C. A., & Mohr, A. M., 2020). Paralelamente a isto, pode-se afirmar que a inclusão é um processo em construção, e que requer a participação de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e no âmbito socioeducacional. E que implica analisar, perceber e criar estratégias e respostas para ultrapassar os desafios dos ENEE, para a Unesco (2005), para haver inclusão é necessário que as instituições de ensino assegurem o acesso a educação a todos os estudantes.

No ambiente educacional denota-se que, características dos ENEE vêm sendo vistas como desviantes, fator que tem sido refletido como uma espécie de juízo social, na forma como o julgar acontece de forma velada (requintada) à medida que o âmbito social aprimora-se tendo em conta os valores, a tradição e cultura em que estão inseridos (Figueiredo & Veiga, 2024). Em muitos contextos sociais, ser negro, idoso, mulher, criança ou portador de deficiências, foi considerado por muito tempo (e ainda é) uma condição de vida inferior, ou uma forma de impor subordinação, no concernente aos direitos e às funções de cunho social. Posto isto, o complexo “ecossistema” das nuances sociais onde ocorrem as manifestações das diversas formas de controle, discriminação e opressão, dos comportamentos como desviantes, pelo preconceito enraizado, são por vezes estruturados na não aceitação de algo ou alguém que é diferente do que já se está acostumado (Freire, 1987, 2001).

O debate no âmbito educacional que Freire (1987, 2001) e outros autores citados neste trabalho (Campos, 2021. Díaz, 2019 & McLeskey et al, Retorta, M. S., Bridi, J. C. A., & Mohr, A. M., 2014) os quais defendem a prática inclusiva no sistema educacional, vem ganhando destaque ao mesmo tempo que a inclusão social também o ganha e vai tendo impacto nas sociedades. Esta, objetiva propiciar que indivíduos, antes

marginalizados, possam reconhecer-se como autores da sua própria história e sujeitos de transformação social, não estando fadados a herança do passado sociocultural.

Acredita-se que a exclusão tem suas estruturas baseadas nos medos, crendices, preconceções, discriminação, arquétipos que penduraram tradicionalmente, social e culturalmente por séculos, esses indivíduos marginalizados e tratados num contexto de inferioridade, ainda deixa resquícios na contemporaneidade, embora já haja a desconstrução desse emaranhado de obscuridade. A formulação e construção da prática inclusiva requer a análise sobre como fazê-la acontecer e funcionar de fato. O discurso de uma parte dos educadores demonstra resistência e pouco interesse em pôr em prática a inclusão (Marques & Romualdo, 2014, p.162).

As instituições de ensino superior estão objetivadas a perceber os acontecimentos históricos de forma mensurável, a considerar as diferenças como qualidades do indivíduo que está de forma contínua em desenvolvimento, e não como algo pejorativo, com vistas a propiciar um sistema educativo para todos e de todos. Nesse sentido, vem a ocorrer cada vez mais a desmistificação do arquétipo de aluno, e o formato da educação bancária (consoante Freire,1987) que se posiciona no respeito e na valorização da diversidade humana, tido como um processo do romper paradigmas na busca pela humanização do indivíduo. Segundo Freire (2001) esse rompimento:

é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (p.99).

É impossível falar da humanização no processo educativo e dos avanços e desafios pelos quais esse processo transita, sem citar Freire, o qual nas suas obras, nos leva a uma reflexão. Freire (2002) referência dois tipos diferentes de educação, a que ele denomina de Educação Bancária, onde o educador faz o “depósito” de conteúdos nos alunos, comparando tal processo ao ato de fazer um depósito bancário, tornando assim o aluno uma espécie de HD¹, onde se é depositado conhecimentos numa interação vertical, onde o “processo educacional torna-se um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o educador depositante” (Freire, 2002 p.58).

¹ Hard Disk

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 2002, p.70).

O processo da inclusão socioeducativa, a ocorrer no ambiente educacional, uma vez que as diferenças e particularidades existem em todo e qualquer indivíduo, independente dos cenários sociais aos quais vivência, e da sua cor, etnia, condição física, emocional, religiosa e psíquica. Para possibilitar que o indivíduo se reconheça como autor da sua própria história, o respeito e o reconhecimento pela diversidade precisam estar ativos, não só por tolerância, mas de forma que a riqueza da diversidade seja vista como vetor de multiplicidade. A inclusão socioeducativa refere-se à prática de integrar ENEE no sistema de ensino regular, em vez de educá-los em ambientes segregados. O objetivo é promover a convivência e a aprendizagem em um ambiente diversificado, onde todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, possam aprender juntos (Florian, 2014).

A inclusão socioeducativa e a educação especial são conceitos interligados que visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, peculiaridades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo e acolhedor. Embora para os ENEE podem ser necessárias adaptações adicionais e respostas específicas, de educação especial, o processo educativo deve propiciar ferramentas e recursos necessários para uma inclusão socioeducativa dos indivíduos, no seu pleno, por forma a garantir-se a sua verdadeira inclusão e oportunidade de alcance do seu potencial acadêmico e social. Assim, para que seja possível garantir as mesmas oportunidades de aprendizado que os outros estudantes, é preciso que a inserção do ENEE vá além da mera presença física em sala de aula, isso muitas vezes envolve a adaptação curricular ou da avaliação, a formação de professores, a eliminação de barreiras, e a promoção de uma cultura educativa acolhedora e respeitosa. Na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a inclusão socioeducativa é essencial, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver-se e contribuir para a comunidade, independentemente de suas capacidades ou limitações. Ela reflete um compromisso com os direitos humanos, a dignidade de todos os indivíduos e a cidadania.

1.1 INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA: PERCEPÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

A inclusão enraiza-se nas práticas educativas e sociais, o nos leva a refletir sobre a necessidade de garantir a equidade no acesso, permanência e participação de todos os indivíduos. Em Portugal, a inclusão socioeducativa tem sido moldada por um conjunto de políticas e movimentos sociais que buscam combater as desigualdades históricas. Neste ponto, podemos examinar as percepções históricas e sociais da inclusão socioeducativa em Portugal, de forma breve, tendo em consideração o contexto das reformas educacionais e as mudanças sociais que influenciam a prática educativa.

A trajetória da inclusão no cenário português pode ser percebida a partir da Revolução dos Cravos de 1974, que marcou o fim de um regime autoritário e a transição para a democracia. Esse período foi crucial para a reconfiguração das políticas públicas e educacionais, com a Constituição de 1976, que estabelece a educação como um direito fundamental (Gusmão, 2019). As reformas educacionais subsequentes, especialmente as do final do século XX e início do XXI, tiveram ênfase na inclusão, a promover o acesso de vulneráveis e marginalizados, como estudantes com deficiência, necessidades educativas específicas, e oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos (Oliveira, 2017). Em meados do século XX e XXI as normas e garantias sociais tiveram uma expansão considerável como um todo, surge-se assim aparatos legais de suporte as pessoas portadoras de deficiências, como a Recomendação N°99 da Organização Internacional do Trabalho de 1955, e a Convenção N°159 de 1983 ambas sobre a reabilitação profissional de pessoas com deficiência. E, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, e mais tarde, em 2006, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência aprovadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU); finalmente, no epitômo, o direito à educação para todos estabelecido pela Declaração de Salamanca em 1994. Todas estas com vistas a estabelecer de fato uma construção e consolidação de garantias para uma inclusão educativa e promoção de uma plena integração educacional de qualidade para todos.

A mobilização em prol dos indivíduos portadores de necessidades específicas teve avanços significativos ao longo dos anos. Pode-se dizer que a Declaração de Salamanca (1994) deu pontapé inicial na legitimação da construção de um protótipo da educação inclusiva. Deu-se, então, a proposta da “educação para todos”, a qual foi aceita por vários países e estabelecidas concepções, princípios, recomendações e normas legais por documentos produzidos por órgãos internacionais, e que influenciaram as políticas

educacionais em diversas partes do mundo, com ênfase, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994).

O processo de inclusão na questão socioeducativa para indivíduos com NEE em Portugal, tem perdurado de forma constante nas temáticas do sistema educacional. Atualmente a educação inclusiva tem seu espaço nas discussões políticas e no arcabouço legal vigente, arquitetando assim uma referência para análises e práticas além do âmbito da educação especial. Após a Declaração de Salamanca (1994) o enfoque da inclusão tornou-se global, o que propiciou que os Estados tomassem uma posição ativa no processo inclusivo, tornando-o responsabilidade do Estado.

Em Portugal, as políticas públicas têm buscado integrar a inclusão como um princípio orientador. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 junho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, são exemplos de como o Estado português reconhece a diversidade e a necessidade de adaptar o sistema educativo. Além disso, o Programa Nacional de Promoção da Saúde Escolar e outras iniciativas têm promovido a inclusão social, reforçando a importância da educação como ferramenta de transformação social (Despacho n.º 12.045/2006).

Embora o ES vem a ter uma grande procura por parte de estudantes com PEA e/ou outras NEE. O ingresso destes estudantes em cursos do ensino superior não ocorre sem obstáculos. E as dificuldades podem surgir gradualmente para a turma e para os docentes. Existem situações em que o estudante desconhecia sua condição ou não tinha consciência de suas dificuldades, ou prefere manter a condição oculta, com receio de como será visto pela instituição, corpo docente e colegas de classe (Retorta et al, 2020). Algumas NEE podem não ser percebidas pelo docente, especialmente nos trabalhos de grupo, ou pode acontecer de, somente na avaliação final, o professor identificar as dificuldades específicas. Aqui surgem as particularidades dos métodos e técnicas empregados pelos diversos docentes. Dessa forma, a inclusão é necessária para a permanência desses estudantes, e para a garantia da sua igualdade de oportunidades e exploração do seu potencial, no ensino superior (Santos & Pereira,2020). O ensino superior português, peca hoje por falta de regulamentação e legislação nas questões de inclusão e resposta à diversidade e às necessidades educativas específicas. Sendo que, não constitui escolaridade obrigatória, não poderá constituir-se como abrangido pelo Decreto-Lei N.º 54/2018, todavia do ministério e responsáveis políticos vão sendo

emanadas diretrizes e orientações no sentido das IES desenvolverem respostas e atendimento e se regulamentarem conquanto a isto (Ministério da Educação, 2018).

As percepções sociais, em torno da inclusão socioeducativa em Portugal são complexas e por vezes contraditórias (Nogueira et al, 2023). Enquanto um setor da sociedade valoriza a diversidade e defende políticas inclusivas, outro expressa resistência e preconceitos em relação a estudantes de diferentes origens (Oliveira, 2017). Para Santos e Pereira (2020), a inclusão é frequentemente vista como um desafio, principalmente em contextos onde a escassez de recursos e a falta de formação dos educadores dificultam a implementação e aceitação de práticas inclusivas. A formação contínua dos professores é essencial na promoção de uma educação inclusiva efetiva. Professores bem preparados são mais capazes de identificar e perceber as necessidades dos estudantes, com vistas a contribuir para um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade (Ferreira, 2016).

Consoante a Unesco (2009):

A inclusão é entendida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação ou dentro desta. Promover a inclusão significa estimular a discussão, incentivar atitudes positivas e melhorar os enquadramentos sociais e educacionais para lidar com novas exigências nas estruturas de educação e de governação. Trata-se de melhorar os processos e ambientes para facilitar a aprendizagem, tanto ao nível do aluno no seu contexto de aprendizagem, como ao nível do sistema para apoiar a aprendizagem (p. 7–9).

Tratando assim a inclusão como um processo em constante evolução, que faz alusão a todos os indivíduos em processo de aprendizagem socioeducativa, o “ser inclusivo” demanda conhecer os desafios e obstáculos frente a participação no processo de aprendizagem, partindo da premissa de que as instituições de ensino são responsáveis por garantir a educação a todos os estudantes inseridos nela (Unesco, 2009).

Os desafios atuais da inclusão socioeducativa em Portugal incluem a desigualdade no acesso a recursos e a formação insuficiente de professores. Além disso, a estigmatização de certos grupos, como estudantes imigrantes ou com deficiência, ainda é

uma barreira significativa (Campos, 2021). Em contraponto, a crescente conscientização sobre a importância da inclusão socioeducativa tem gerado oportunidades. A digitalização e o uso de novas tecnologias na educação podem facilitar o acesso e promover práticas pedagógicas inovadoras que atendam às diversas necessidades vigentes no ambiente educativo (Silva, 2022).

As Necessidades Educativas Específicas (NEE) em território português vieram a ter uma maior visibilidade em meados dos anos 70 a 80, após o regime ditatorial, com a Constituição da República Portuguesa em 1976, a Lei N°46 de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo), e a Lei N°8 de 1989 (Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência), nesse sentido passou a ser de responsabilidade do Estado Português o ensino obrigatório e gratuito para todos, com vistas a implementar políticas públicas de forma a prevenir, reabilitar e integrar, estudantes com necessidades educativas específicas, para que assim estes sejam capazes de exercer amplamente seus direitos e deveres, ainda de forma a tornar claro e compreensível o processo de inclusão dos ENEE no ambiente escolar o Decreto Lei N°174 de 1977, trouxe parâmetros pragmáticos acerca do processo de matrícula, frequência, avaliações, entre outros (Melo & Martins, 2016).

O aporte legal acerca da Educação Especial de forma geral ficou estabelecido através da Lei N°66 de 1979, bem como o Instituto de Educação Especial, e consolidando assim direitos dos estudantes com necessidades educativas especiais e ou específicas, com o viés de que “a educação especial dever-se-ia processar, sempre que possível, nos estabelecimentos regulares de educação” (Melo & Martins, 2016, p. 262).

Com o Decreto-Lei N°54 de 6 de julho de 2018, fica estabelecido o regime jurídico da educação inclusiva, de forma a possibilitar a construção de um currículo inclusivo, para uma educação inclusiva de fato com coesão social, que busque compreender e respeitar as necessidades de cada indivíduo envolvido no processo educativo. Muito além do tornar possível trouxe orientações que visam o reconhecimento de cada aluno, a adequação dos processos socioeducativos de ensino consoante as características do indivíduo envolvido. Embora haja uma evolução significativa, ainda não existe de fato parâmetros exclusivamente voltados as Instituições de Ensino Superior, o que existe dentro do arcabouço legal supracitado são medidas dispostas com a propiciação e o estímulo ao ensino superior, o que por vezes deixa essa questão a cargo das IES as medidas adotadas, para essa adaptação e inclusão do ENEE, as quais muitas vezes não

possui uma equipa multidisciplinar ou profissionais e recursos suficientes voltados para esse processo inclusivo, com vistas ao acesso e permanência dos ENEE.

Isto posto o Decreto-Lei N°88 de 1985, vem a garantir os princípios estabelecidos no Decreto-Lei N°174/77 sejam também estendidos até os estudantes do ensino superior, com as adaptações necessárias, bem como a publicação da Portaria N°787 de 1985 destinada a determinar o acesso ao ensino superior de estudantes portadores de deficiência física e\ou mental, o que traz referência a necessidade de viabilizar oportunidades de forma igualitária, com vistas a assegurar as adaptações necessárias para integrar esses estudantes.

Consoante a isto, estabelece-se através da Lei N°46 de 1986 (Lei das Bases do Sistema Educativo), a qual atribui-se na forma de um estatuto a Educação Especial, com vistas a dar uma base estrutural para que o processo inclusivo aconteça de fato. Para Melo e Martins (2016), a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, publicada em 1989, dá início a uma série de avanços no que concerne ao aporte legal, tais o Decreto Lei N° 35 que entra em vigor em 1990, que referência o baixo índice de escolarização dos estudantes com necessidades educativas específicas (físicas e\ou mentais), com vistas a garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, e posteriormente o Decreto Lei N° 319 publicado em agosto de 1991, onde estabelece o regime educativo aplicável aos estudantes NEE e revoga o decreto lei 174 de 77, com vistas a propiciar uma atualização e alargamento, bem como evolução dos conceitos relacionados a educação especial, onde pondera-se consoante ao princípio de que a educação dos ENEE, deve ocorrer no meio menos restritivo possível e no qual só deve-se adaptar quando necessário para alcançar os objetivos educacionais propostos.

Embora sejam significativos os avanços no sistema educacional português, esses avanços não chegam até o ensino superior de fato. Após a publicação do Despacho N° 105 em 1997 com vistas a contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, exceto no ensino superior, bem como o Decreto- Lei N° 3 de 2008, com vistas a paramentar objetivos e enquadrar princípios norteadores para a educação especial, como o anterior aplica-se a todos os níveis de ensino exceto o ensino superior.

No ano de 2018 foi publicado o Decreto-Lei N°54, o qual revoga o Decreto-Lei N°3 de 2008, e insere por fim o conceito de uma educação universal, com vistas a propiciar de fato uma educação e facilitadora e uma plena inclusão social, a concretizar o direito de cada estudante a uma educação inclusiva que atenda às suas potencialidades

e necessidades numa educação homogênea que proporcione a todos os indivíduos a participação, o pertencimento, com condições de equidade, de forma a contribuir, para o crescimento dos níveis de coesão social, e trás no seu primeiro artigo métodos de apoio a aprendizagem com vistas a inclusão socioeducativa dos ENEE, consoante a três níveis de medidas: Universais (estabelecidas a todos os estudantes, com vistas a promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social), Seletivas(estabelecidas para colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem as quais as universais não dão resposta), e as Adicionais (estabelecidas para dar resposta a dificuldades a nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão), visando a intervenção em vários níveis do currículo educacional. Ainda em seu decimo terceiro artigo trás o Centro de Apoio a Aprendizagem, no qual constitui uma estrutura de apoio com recursos humanos e materiais para colaborar com as instituições de ensino, inclusive na promoção e no acesso do ENEE ao ES, e sua integração na vida pós-escolar, a participação social e a vida autónoma.

Sinaliza ainda que as instituições de ensino podem desenvolver parcerias com outras e com autarquias e\ou instituições da comunidade mediante protocolos de cooperação, de forma a potenciar competências e recursos, e promover a articulação, com vistas a uma resposta mais efetiva. No que concerne ao ensino superior é nítido que ainda há muitas lacunas na legislação que norteie as políticas públicas e as práticas das instituições de ensino superior, diante disso algumas IES implementaram o Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES), oficialmente formalizado em julho de 2004, o qual constitui-se por instituições de ensino superior público, com vistas ao apoio dos ENEE, tendo como princípios norteadores “Proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiências” e “promover a aproximação interserviços que apoiam estudantes com deficiências, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e racionalização de recursos”(regulamento interno GTAEDDES, 26 de junho de 2016). A coordenação é constituída por membros de duas ou três IES, atualmente (2020-2023) Universidade do Algarve, Instituto Politécnico de Beja e o Instituto Universitário de Lisboa, com colaboração da Direção Geral de Ensino Superior (DGES), Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Agência para a Modernização Administrativa (AMA) e o Instituto Nacional para a Reabilitação (INR), sob um regulamento interno e das quais fazem parte cerca de 19 IES.

Ainda com toda evolução no aporte jurídico e nas medidas de inclusão socioeducativa no ensino superior português, ainda existe lacunas no que concerne ao regulamento e documentação a nível nacional voltados ao ensino superior, que norteiem as ações, métodos e processos, de inclusão socioeducativa nesse nível de ensino, embora haja uma regulamentação legal específica, vale ressaltar que a existência dessa legislação embora de suma importância na construção de uma educação inclusiva, não garante se fato sua implementação e prática no âmbito educacional (Antunes et al., 2020).

O Decreto-Lei Nº174/1977 e o Decreto-Lei Nº84/1978 foram marcos importantes na regulamentação do processo escolar para ENEE em Portugal. O primeiro estabeleceu diretrizes específicas para a matrícula, dispensa, tipo de frequência e avaliação de conhecimentos para o ensino preparatório e secundário. O segundo expandiu essas diretrizes para incluir o ensino primário, adaptando algumas medidas para se adequar às particularidades desse nível de ensino. Estes documentos foram fundamentais para garantir uma abordagem mais inclusiva e ajustada às necessidades desses alunos (Melo & Martins, 2016) .

Os fenómenos envolvidos na questão social da exclusão, tendem a ser oriundos do formato que temos de sociedade e dos papéis desempenhados pelos atores sociais, é de suma importância que seja considerado, que esses fenómenos não acontecem de forma homogénea consoante os arquétipos do que é normal e do que é anormal, na vivência dos ambientes sociais, ou seja, as discussões a cerca da exclusão versus inclusão socioeducativa, revelam-se excepcionalmente direcionados pelos conceitos sociais do individuo padrão e o não-padrão, muitas vezes conceitos expressados pelos indivíduos padrões que consideram as diversidades patológicas ou não como comportamentos desajustados ou desviantes.

A inclusão socioeducativa no ensino português é um campo em constante evolução, moldado por contextos históricos, sociais e educativos. As percepções em torno da inclusão refletem tanto avanços significativos quanto desafios persistentes. Para que a inclusão socioeducativa ocorra de fato, é necessário um compromisso contínuo com a formação de educadores e a implementação de políticas públicas que promovam a equidade e a diversidade, mas também o acolhimento e humanização.

1.2 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS OU ESPECÍFICAS

Os conceitos de necessidades educativas especiais e necessidades educativas específicas, coexistem nas políticas e práticas da atualidade na educação em Portugal. O uso Necessidades Educativas Específicas ocorre amplamente após a Declaração de Salamanca (1994), a seguir nos anos 2000(Decreto-Lei N.º 3/2008\ Decreto-Lei N.º 54/2018) começa-se a expandir o conceito de inclusão, não considera-se apenas as deficiências mas limitações específicas, o conceito de necessidade educativa específica, enquadra-se na premissa assumida da educação inclusiva, do desenho universal de aprendizagem e do modelo multinível, bases dessa legislação. Muitos autores utilizam ambos os termos (Antunes et al,2019) , pode-se dizer que em Portugal é, ainda, mais amplamente utilizado o termo necessidades educativas especiais para NEE, quando faz-se referencia a estudantes que tem necessidade de medidas adicionais devido a incapacidade, deficiência ou dificuldades de aprendizagem, o que engloba uma ampla variedade de condições, como deficiência física, intelectual, sensorial, ou perturbações do desenvolvimento (Ministério da Educação, 2018).

Ao investigar a trajetória das NEE em Portugal, pode-se perceber que tanto o conceito como o entendimento do âmbito educacional de indivíduos portadores de algum tipo de NEE, em boa parte do percurso não foi regulado pelo aporte de informações que temos hoje, a educação inclusiva. Contemporaneamente pode-se compreender de forma mais clara o panorama histórico de como a sociedade tratava aquilo que era considerado diferente, por vezes, na busca em responder aos factores políticos, sociais, e culturais. Consoante Silva (2009), pode-se perceber três estágios que tem destaque na forma como acompanhamos e orientamos os conceitos e as práticas no que concerne a este assunto. O primeiro estágio, foi definido pela exclusão; o segundo estágio definido pela segregação, como os ambientes educacionais segregados, e o terceiro estágio tem seu enfoque na evolução da aproximação da inclusão como fator de participação social e integração comunitária (p.138).

Em tempos atuais, os fatores relativos a inclusão socioeducativa, tem destaque em muitos cenários das políticas públicas, bem como no aporte legal de suporte a indivíduos com NEE, a dar respaldo a propiciar de fato igualdade e acesso de forma gratuita no ensino público. Ministério da Educação (2009). Para além disto, a inclusão socioeducativa, arquitetada-se como instrumento de combate as desigualdades sociais,

numa posição defensiva dos direitos do indivíduo de forma respeitosa com suas diferenças e peculiaridades. Acredita-se que o principal propósito da inclusão baseia-se na capacidade de alcançar o direito de igualdade a todos, sem desvenchilar-se da diversidade, mas a valorizar e auxiliar nesse processo, é preciso trabalhar de forma a combater e eliminar os padrões culturais fixados ao longo do tempo.

No contexto educacional, a inclusão insere-se como uma prática que compreende o ENEE como um sujeito de direitos e deveres, que faz parte da comunidade escolar, mas que muitas vezes o ambiente o qual ele está inserido necessita de estratégias e ajustes para os receber de forma respeitosa e inclusiva. Diferente de integrar, o incluir molda-se no compromisso do indivíduo não aplica-se apenas no indivíduo em si, mas no processo interativo. Para Moraes e Rodrigues (2014) a inclusão trata-se de uma via de mão dupla, ou seja, deve ser levado em conta tanto a importância do indivíduo, o que ele pode executar para inserir-se em diversos espaços, quanto a instituição\ambiente, o que a instituição pode proporcionar para acolher e incluir estes indivíduos.

Por fim, a discussão sobre NEE em Portugal, revela um panorama complexo e em constante evolução, marcado por avanços e desafios persistentes. A terminologia utilizada embora ambígua, nos mostra a diversidade de situações enfrentados pelos estudantes que requerem atenção adicional consoante as limitações, deficiências e dificuldades de aprendizagem. O arcabouço legislativo português desde a Constituição de 1976 até o Decreto-Lei Nº54 de 2018, estabelece compromisso formal com a inclusão, e reconhece o direito de todos a educação, independente de suas condições. Marcos legais como a Lei de Bases do Sistema Educativo, tem desempenhado um papel essencial na promoção da educação inclusiva, contudo a implementação efetiva, enfrenta barreiras, especialmente no ambiente do ensino superior, a falta de diretrizes específicas, recursos adequados nas IES, por vezes limita o acesso e a permanência dos ENEE. Apesar da existência de iniciativas para promoção da inclusão, as lacunas na legislação portuguesa e na prática das IES, tornam evidente a necessidade de um amparo legal mais integrado e robusto.

Ademais é imprescindível que as políticas públicas continuem a progredir, não apenas com foco na elaboração de normas, mas na implementação de fato, e na criação de condições que assegurem a equidade de acesso e permanência no sistema educacional. A inclusão socioeducativa deve ser compreendida como uma estratégia fundamental na luta contra as desigualdades sociais, e na promoção da dignidade no contexto educativo (Silva, 2009).

As práticas educacionais contemporâneas refletem uma mudança de paradigma que abrange desde o processo de exclusão e segregação até uma inclusão significativa, com enfoque na participação social e o respeito a diversidade. A inclusão não deve se limitar a responsabilidade dos estudantes, mas um esforço coletivo que vai muito além da sala de aula, envolve as instituições, educadores, e a comunidade como um todo. Uma via de mão dupla, onde tanto o estudante quanto a instituição desempenham papéis cruciais ao arquitetar um ambiente educacional humanizado (Melo & Martins, 2016).

Para os teóricos, Telford e Sawrey (1978), o conceito de NEE não se limita apenas à identificação de características individuais que demandam adaptações específicas, mas também inclui uma análise das interações entre essas características e o ambiente social, educacional e físico. Eles argumentam que é crucial entender as necessidades específicas no contexto das barreiras e suportes oferecidos pelo ambiente. Assim, as necessidades específicas não são uma condição estática ou inerente ao indivíduo, mas sim uma interação dinâmica entre as capacidades do indivíduo e as exigências ou facilidades oferecidas pelo ambiente em que ele está inserido. Esse trecho destaca que, para esses autores, o termo “necessidades específicas” deve ser compreendido de maneira mais ampla e contextualizada, reconhecendo que o ambiente e a sociedade têm um papel fundamental na criação ou mitigação dessas necessidades. Consoante referem Telford e Sawrey (1988) “A tendência atual é empregar termos menos estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos mais antigos, que adquiriram. Conotações de desamparo e desesperança.”(p.586).

Entre as décadas de 70 e 80, houve uma ampliação do conceito de necessidades educativas especiais e/ou específicas (NEE), englobando não apenas estudantes com deficiências físicas, sensoriais, motoras e mentais, mas também aqueles com dificuldades e limitações de aprendizagem decorrentes de diversos fatores. O aporte legal referente as NEE no cenário português avançou significativamente ao longo dos anos, o que reflete uma tomada de consciência sobre a inclusão e a diversidade no sistema de ensino. Tal avanço é pautado por vários instrumentos legais com vistas a assegurar o direito a educação a todos os estudantes, independente das suas peculiaridades. Em 1976 a Constituição da República Portuguesa estabelece os direitos fundamentais de todos os cidadãos, inclusive o direito à educação, no artigo 71 enfatiza-se a responsabilidade do Estado na garantia de uma política de prevenção, tratamento e integração dos cidadãos com deficiência, com vistas a promover a igualdade de oportunidades. Em 1977 o Decreto-Lei N°174\77 foi um marco na regulamentação da educação especial em

Portugal, ao estabelecer diretrizes para a matrícula e frequência de ENEE. Foi um dos primeiros documentos a reconhecer a importância da inclusão, com foco que a educação deve ocorrer no ambiente menos restritivo possível. Em 1979 a Lei N 66\79, consolida os direitos dos ENEE, com vistas a promover a inclusão destes no ensino regular, e também introduz o papel do Educador Especial, responsável por dar suporte a estudantes com dificuldades. Em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n 46\1986) estabelece as bases para a educação em Portugal e reforça a importância de garantir que todos os estudantes, inclusive os ENEE, tenham acesso à educação. A lei menciona especificamente a necessidade de adaptar a prática do ensino para dar resposta às diversas necessidades dos estudantes, a reconhecer o papel fundamental da educação especial. Em 2008 o Decreto-Lei N 3\2008 tem sua relevância ao englobar as necessidades educativas de ENEE em todos os níveis de ensino, embora não se aplique especificamente no ensino superior, ele estabelece princípios norteadores para uma educação inclusiva, o reconhecimento da diversidade e a necessidade de adaptações curriculares. Em 2018 o Decreto-Lei N°54\2018, nos trás progressos significativos para educação inclusiva, estabelece-se um regime jurídico com vistas a garantia de uma educação de qualidade para todos, introduz medidas de apoio e adaptações para ENEE, reconhece-se então a importância de um currículo inclusivo e da formação contínua de educadores.

Além do aporte legal supracitado, surgem grupos de trabalho como o Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDS, 2020), com vistas a promoção de práticas inclusivas nas instituições de ensino superior. Este grupo trabalha na troca de experiências e na implementação de melhores práticas para apoiar ENEE dentro das IES. Embora o arcabouço legal das NEE em Portugal reflita um compromisso contínuo com a inclusão e equidade no sistema de ensino, ainda existem desafios na implementação e prática efetiva de políticas públicas, práticas de ensino, e acolhimento, dentro do ES, onde a adaptação as necessidades dos ENEE ainda requer atenção e recursos, mas além disso, requer mais aceitação por parte dos educadores. O suporte da Educação Especial é considerado fundamental, uma vez que pode evitar a intensificação de problemas decorrentes de fracassos educacionais prolongados. Portanto, é imprescindível assegurar que todos os estudantes que necessitam de qualquer forma de assistência durante seu percurso escolar recebam o apoio adequado, que pode ser tanto permanente quanto temporário, de acordo com suas necessidades específicas.

Os princípios gerais e organizativos estabelecidos pela legislação vigente, juntamente com os objetivos definidos para o Ensino Básico, fundamentam-se em uma

filosofia educacional que valoriza a democracia, a liberdade, a igualdade, a autonomia e a solidariedade. Esses valores refletem uma atenção especial aos estudantes NEE, ao promover o respeito e a valorização do indivíduo em sua individualidade (Ministério da Educação, 2018).

1.3 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Ao observarmos de forma breve o panorama da inserção e permanência de estudantes com NEE em Portugal, com base em informações disponíveis em relatórios do Instituto Nacional de Estatística (INE), pode-se considerar o contexto legal e político, os dados de inserção, os dados de permanência, os apoios e intervenções, e os resultados e eficácias. Sob o contexto legal e político a inclusão de ENEE tem respaldo por instrumentos legais e políticas públicas, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a legislação sobre a educação inclusiva tem enfoque na relevância do acesso e permanência dos estudantes do sistema educacional.

Os relatórios anuais do INE mostram um aumento gradativo do número de ENEE no ensino regular, entre os anos mais recentes é possível observar que a proporção de ENEE em escolas regulares tem crescido consideravelmente, bem como o número de escolas que implementam práticas inclusivas e uma educação respeitosa, o que revela um compromisso com a diversidade (INE, 2021).

Apesar do avanço crescente, a permanência destes estudantes enfrenta barreiras e desafios significativos, muitas instituições de ensino carecem de recursos adequados e formação específica e continuada para professores, o que dificulta muito a prática inclusiva, junto ao estereótipo e os preconceitos em relação a esses estudantes, impacta de forma negativa a experiência de aprendizagem e prejudica na permanência dos ENEE. Segundo o INE (2021), existem programas de apoio e intervenção pedagógica com vistas a facilitar a inclusão socioeducativa de ENEE, como o apoio psicológico e terapias. Embora a inclusão no sistema de ensino regular leve a melhorias no desenvolvimento social, e uma maior aceitação, compreensão da diversidade social e a promoção de um ambiente escolar inclusivo. O aporte legal e as diretrizes não são projetadas como normas no sistema de ensino superior, o que deixa em aberto as IES, aderir ou não práticas de inclusão, o que por vezes não ocorre.

Embora o panorama de inserção e permanência de ENEE em Portugal tenha um progresso considerável, ele revela a necessidade contínua de atenção às práticas inclusivas, formação continuada de educadores, e a eliminação das barreiras sociais. Para a promoção da inclusão socioeducativa e a propiciar de fato, é essencial assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades de progredir no ensino superior.

É necessário compreender a importância do Ensino Superior no desenvolvimento das sociedades, destacando seu papel crucial em liderar e transformar contextos sociais. Llorent e Santos (2012) sugerem que o reconhecimento dessa importância nunca foi tão evidente como atualmente. A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (Unesco, 1998) reforça essa ideia ao afirmar que a Educação Superior é essencial para os direitos humanos, a democracia, o desenvolvimento sustentável e a paz, devendo ser acessível a todos ao longo da vida. Além disso, o texto aponta que a IES não é apenas um centro de produção de conhecimento, mas também deve ser um espaço de pluralidade, diversidade e respeito às diferenças, conforme discutido por Faria (2012). É, assim, relevada, a importância da inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino, especialmente no ensino superior, com destaque na necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para dar respostas à diversidade e heterogeneidade dos ENEE. Os autores supracitados ressaltam a relevância de construir um novo projeto social que reconheça as capacidades de ENEE, ao invés de focar apenas em suas limitações e dificuldades. Além disso, é enfatizada a responsabilidade das instituições de ensino superior em assegurar a inclusão e em promover um ambiente respeitoso e acolhedor, com vistas a contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. É de grande relevância refletir, ademais, sobre a função social do ensino superior, de forma a auxiliar que as leis, normas e recomendações consoante aos ENEE, para que estas sejam implementadas e cumpridas de fato, para que estes estudantes possam dar continuidade aos seus estudos, e contribuir na construção de novos conhecimentos (Marconcin, L. I. do R., Antunes, L. de A., Ferreira, L. da C., Festa, P. S. V., & Scholochusk, V. do C., 2013).

De forma reflexiva pode-se compreender o ensino superior de forma central no contexto da acessibilidade e inclusão, pois é através dela que as leis e normas de inclusão podem cumprir-se efetivamente, permitindo que os ENEE continuem seu trajeto escolar, e contribuam em novos espaços e com novos conhecimentos. Para que a inclusão seja efetiva, deve-se entender que é um processo contínuo, que requer a participação coletiva de toda a comunidade acadêmica. A responsabilidade das instituições de ensino superior

não é apenas técnica, mas também social e humana, sendo fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva (Conceição, 2021).

Nesse sentido, as instituições de ensino superior desempenham um papel crucial na inclusão socioeducativa dos ENEE. A inclusão nesse nível de ensino não se limita apenas à acessibilidade física, mas também à criação de um ambiente de ensino-aprendizagem que respeite e valorize a diversidade, ao promover a equidade no acesso ao conhecimento e às oportunidades acadêmicas para os estudantes do ensino superior. Para que isso ocorra, as instituições precisam implementar políticas e práticas que assegurem o suporte necessário a esses estudantes. Isso pode incluir adaptações curriculares, tecnologias assistivas, serviços de apoio psicológico, e formação continuada de professores e funcionários para o trato da diversidade dentro do ambiente educacional. Torna-se fundamental que as IES promovam uma cultura inclusiva, que não apenas atenda às necessidades específicas dos ENEE, mas que também promova a conscientização e o respeito entre toda a comunidade acadêmica. Isso implica em ações contínuas de sensibilização, promoção de eventos e atividades que discutam a inclusão, e a criação de espaços de diálogo onde as vozes desses estudantes possam ser ouvidas e suas necessidades, compreendidas.

Em suma, as IES devem assumir um compromisso com a inclusão socioeducativa, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado, desenvolvimento e sucesso acadêmico. Para os ENEE, fazer parte das IES pode proporcionar novos percursos na sua vida, melhoria social e econômica (Melo & Martins, 2016). É inerente que existam desafios no meio acadêmico, não obstante os ENEE podem encontrar mais desafios de forma significativa, posto isto a necessidade de implementação de medidas de suporte e apoio a estes estudantes dentro das IES, são nada mais que uma tentativa de ofertar possibilidades para que estes possam ter as mesmas oportunidades que os estudantes neurotípicos. Consoante Correia (2013), num estudo realizado na Universidade de Lisboa, pode-se perceber de forma mais clara os desafios da trajetória acadêmica dos ENEE, tais como atitudes discriminatórias e preconceituosas, falta de informação e acesso a documentos necessários, dificuldades com o método de ensino-aprendizagem dos professores, ausência de instrumentos e recursos por parte dos professores, dificuldades de acesso em alguns ambientes, a ausência de um serviço de apoio específico, ausência de legislação que de respaldo as suas necessidades no ambiente acadêmico. Contrapondo isso, fatores como apoio humano, a existência de instrumentos de auxílio, foram mencionados como positivos e

facilitadores. Os professores indicam a inclusão como fator potenciador da educação, e benéfico para a comunidade científica, ou seja propondo a inclusão socioeducativa como fator que possibilita a ENEE, oportunidades de conhecimento, e diminuição dos efeitos pejorativos de uma educação exclusiva e segregadora. Ainda assim em muitos casos os professores ainda “não internalizaram o verdadeiro conceito de educação inclusiva, pautando-se a sua percepção por um modelo mais conservador e que não responde à diversidade” (Antunes, et al, 2020, p. 147).

Outro aspecto relevante que tem impacto nas crenças dos educadores sobre a inclusão, é a sua formação inicial. As percepções e representações que os professores tem em relação aos ENEE, por vezes são relacionadas ao conhecimento que adquiriram sobre o tema, o qual pode ter sido influenciado por sua formação inicial e académica (Barbosa & Sousa, 2010). Para Martins, R., Silva, M., e Pereira, J (2018), a diferença entre professores com formação em humanas demonstram uma visão mais positiva com o processo inclusivo, comparado com os professores da área de ciências exatas. Entre as principais barreiras enfrentadas pelos ENEE, destaca-se a falta de formação no trato da diversidade, o que requer adaptações nos instrumentos e metodologias de ensino, para que assim, todos os estudantes tenham oportunidade de aprender no seu próprio ritmo. É importante mencionar que as IES estão em constante processo de mudança e evolução, seja em termos institucionais ou profissionais. A cada ano letivo, o ingresso de novos estudantes traz consigo desafios, necessidades e oportunidades. Posto isto, é essencial que as IES estejam preparadas para aprimorar suas respostas e estratégias na promoção da igualdade de oportunidades, no acesso e na permanência dos estudantes, bem como na exploração do seu máximo potencial. O desenvolvimento de uma política inclusiva no ensino superior português é um passo fundamental para a garantia do direito a equidade, um dos direitos humanos básicos (Pereira, C. D., Lunardi-Mendes, G. M., & Pacheco, J. A. de B, 2018).

1.4 ESPECTRO DO AUTISMO: BREVE HISTÓRICO

Actualmente tem-se mais conhecimento sobre o autismo do que se tinha décadas atrás. Hoje pode-se perceber com mais facilidades os sinais de autismo, principalmente em crianças. Muitos adultos não tiveram oportunidade de diagnóstico na infância, seja por falta de oportunidade, ou de conhecimento e incentivo dos pais, e alcançam a maturidade sem nenhum tipo de tratamento e apoio, nesta fase perceber os sinais, costuma

ser ainda mais difícil, o que comumente leva ao sofrimento psicológico e emocional (Pellicano, 2014).

O autismo trata-se de uma perturbação do neurodesenvolvimento que, ao longo do tempo, tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas científicas, bem como debates e que abarca um largo espectro de sintomas e tipologias, pelo que hoje se utiliza mais a designação de perturbação do espectro do autismo (PEA) (Santos & Pereira, 2020).

Considera-se fundamental neste trabalho dar a compreender a evolução das perceções sobre o autismo é essencial para reconhecer os avanços na trajetória educacional e de intervenção. Neste tópico propõe-se um compilado simples e geral do histórico do autismo, desde as suas primeiras menções até as concepções e práticas atuais.

Acredita-se que a história do autismo teve início do século XX, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, publicou um artigo seminal intitulado "*Autistic Disturbances of Affective Contact*". Kanner descreveu um grupo de crianças que apresentavam dificuldades em estabelecer relações sociais, demonstravam padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. Ele utilizou o termo "autismo" para caracterizar essas condições, derivando do grego "*autos*", que significa "si mesmo", para enfatizar a desconexão social (Kanner, 1943). Quase que paralelo a Kanner, em 1944, Hans Asperger, um pediatra austríaco, identificou um perfil semelhante em crianças que apresentavam habilidades verbais preservadas, mas dificuldades nas interações sociais e comportamentos rígidos. Esse quadro ficou conhecido como Síndrome de Asperger, que, até a revisão do DSM-5 em 2013, era considerado um transtorno distinto (Asperger, 1944). O desenvolvimento da teoria sobre o autismo deu-se inicialmente durante as décadas de 1960 e 1970, o autismo foi objeto de intensos debates sobre suas causas. Inicialmente, muitas teorias sugeriam que o autismo era resultado de práticas parentais inadequadas, especialmente a teoria das "mães geladeira" proposta por Bruno Bettelheim. Essa teoria, que culpava as mães pela condição dos filhos, foi amplamente contestada e refutada nas décadas seguintes (Bettelheim, 1967). A partir da década de 1980, começaram a surgir evidências de caráter científico que indicavam que o autismo tem uma base biológica e genética. Estudos de neuroimagem e genética vieram a demonstrar diferenças cerebrais em indivíduos autistas, mudando o enfoque das explicações para um entendimento mais integrado e holístico do autismo (Gau, S. S. F., Carlson, N. R., Lee, S. H., Chien, W. H., & Shang, C. Y., 2013).

Com a publicação do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-3) em 1980, o autismo passou a ser classificado como um transtorno/perturbação

específico, e sua definição começou a incluir critérios mais claros. A revisão subsequente do DSM-4 em 1994 introduziu o conceito de "autism spectrum disorder", com vistas a reconhecer a pluralidade nas manifestações do autismo, desde formas menos perceptíveis, como a Síndrome de Asperger, até formas mais severas (APA- American Psychiatric Association, 1994). Nos anos 2000, houve um avanço considerável na conscientização sobre o autismo e na defesa dos direitos das pessoas autistas. Campanhas educativas, organizações sem fins lucrativos e o ativismo da comunidade autista começaram a moldar a percepção pública e as políticas de inclusão (Wright, M., Likhanov, M., Wright, C. A., & Singh, J. P. 2013).

No panorama atual, o autismo é compreendido como um espectro, o que reflete a ampla nuance de sintomas e desafios que os indivíduos autistas enfrentam diariamente. As intervenções educativas e terapêuticas tem progredido e diversificado cada vez mais, desde as terapias até as abordagens mais centradas na pessoa e na inclusão social. O campo científico continua a explorar as possíveis causas do autismo, na busca por compreender as interações que se interligam os fatores genéticos e ambientais, a neurodiversidade, tem sido um conceito que valoriza a diversidade neurológica como uma variação natural da condição humana, o que promove uma visão mais positiva e inclusiva sobre o autismo (Singer, 2017).

Ao refletir mudanças nas percepções, diagnósticos e abordagens terapêuticas, o entendimento contemporâneo do autismo, centrado na inclusão, na aceitação e no acolhimento da diversidade, é um reflexo do trabalho coletivo de profissionais, pesquisadores e da comunidade autista ao longo das últimas décadas.

Atualmente o DSM-5 (5ª edição), publicado pela American Psychiatric Association em 2014, redefine o autismo sob o termo "*autism spectrum disorder*" "Transtorno\Perturbação do Espectro Autista. Para o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013 p.53 e 54) caracteriza-se por:

1. Deficiências persistentes na comunicação e na interação social em diversos contextos, como: Dificuldades na reciprocidade emocional e social (manter conversas, partilhar interesses e etc.); Dificuldades em compreender e estabelecer relações, a adaptar comportamentos a diferentes contextos sociais; Dificuldades em perceber normas não-verbais de interação social (contacto visual e expressões faciais).

2. Padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades como: Movimentos motores ou verbais estereotipados; Adesão inflexível a rotinas ou rituais específicos; Interesses altamente restritos ou atípicos em intensidade ou foco; Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

A conceptualização do DSM-5 também destaca que o autismo é um espectro, reconhece a ampla variedade nas manifestações e na intensidade dos sintomas. Ou seja, o autismo pode apresentar-se de formas muito distintas entre os indivíduos, sendo necessário mais ou menos suporte (American Psychiatric Association, 2014). As implicações de uma nova abordagem para o diagnóstico e a intervenção, unifica as diferentes categorias existentes anteriormente, como o autismo clássico e a síndrome de Asperger, propõe-se buscar uma percepção mais holística e de fato inclusiva do autismo, sendo um facilitador do diagnóstico, de forma mais consistente e para uma intervenção mais adequada. Cientificamente, o autismo é entendido como um transtorno\perturbação do neurodesenvolvimento, que costuma se manifestar nos primeiros anos de vida. É uma condição de base neurobiológica, que apresenta um componente hereditário significativo, com estudos indicando uma herdabilidade em torno de 80% (Tick, B., Bolton, P., & Happé, F., 2016). Como uma variação no funcionamento cerebral, classificada como uma condição neurológica diversificada, o autismo se manifesta de maneira heterogênea. Cada indivíduo autista pode apresentar características únicas, refletindo a complexidade e pluralidade do espectro autista. Embora existam critérios diagnósticos bem definidos pelo DSM-5, as expressões do autismo variam de forma considerável de um indivíduo para outro, depende de uma série de fatores internos e externos. Estabelecem-se critérios claros para a identificação do autismo, que podem ter sua aplicação tanto de forma precoce quanto tardia. Tais critérios dividem-se em dois grupos principais: o Grupo A, que abrange déficits na comunicação e na interação social; e o Grupo B, que se refere a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (American Psychiatric Association, 2014).

De forma prática essas manifestações, tanto na infância quanto na fase adulta, podem surgir na repetição de determinados sons e\ou movimentos, por exemplo elas podem manifestar-se numa forma de bater as mãos (flapping) de mover o corpo de uma determinada forma, inclusive de utilizar palavras específicas mais de uma vez ou repetição de palavras (ecolália), é muito comum, principalmente na infância, que exista

também a presença de pouco contato visual , poucas expressões faciais, preferências por brincar de uma maneira individual e restritiva, e por vezes também apresenta características de irritabilidade no que concerne a mudança de rotinas, tais mudanças podem ocorrer como experimentar novos alimentos, mudanças de atividades educativas, mudança de rotas nas atividades do dia a dia, quaisquer situação que possa ser diferente do que foi inicialmente planejado, tende a ser um desafio para o indivíduo autista. (Rodrigues & Ferreira, 2018).

O diagnóstico precoce é crucial para assegurar que o indivíduo tenha o suporte necessário. Este processo geralmente requer uma abordagem multidisciplinar, que pode ser desafiadora devido à heterogeneidade do autismo. Muitas vezes, crianças que não apresentam atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem podem passar despercebidas tanto por profissionais de saúde quanto por familiares. Estudos indicam que, embora o atraso na linguagem seja um motivo comum para que os pais busquem ajuda médica, não é um critério diagnóstico do autismo, o que pode resultar na não identificação de muitos casos (Rodrigues & Ferreira, 2018).

Os déficits na comunicação e no comportamento social estão interligados, uma vez que a comunicação é frequentemente utilizada para interação social. Assim, dificuldades de comunicação podem impactar negativamente a vida social de estudantes no ensino superior, dificultando a interação com colegas de classe e profissionais (Silva, 2009).

II
ENQUADRAMENTO LEGAL

2.1 ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS OU ESPECÍFICAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

O conceito de Estudante com Necessidades Educativas Específicas (ENEE) é delineado pela Lei 38/2004, que estabelece o regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência. Esta legislação reconhece que os estudantes podem apresentar uma variedade de necessidades que exigem adaptações no ambiente educacional para garantir seu pleno acesso e sucesso na aprendizagem. A maioria das NEE é de natureza permanente, o que significa que essas necessidades acompanham o estudante ao longo de sua vida escolar e universitária, exigindo medidas de suporte contínuas. Por outro lado, as necessidades temporárias requerem uma avaliação constante para determinar se as adaptações e suportes ainda são necessários.

De acordo com a lei supracitada, os ENEE são definidos como aqueles que, devido a deficiências, incapacidades ou dificuldades e limitações específicas, carecem de um suporte adicional e especializado para alcançar seus objetivos educacionais. Essa inclusão abrange um espectro amplo, que vai desde dificuldades de aprendizagem e perturbações do desenvolvimento até deficiências físicas e sensoriais, reconhecendo a diversidade das condições que podem afetar o desempenho acadêmico dos estudantes (Lei 38/2004). A transição para o ES como a entrada nas IES, pode agravar ou revelar dificuldades devido às mudanças nas rotinas e na complexidade das novas demandas acadêmicas. Portanto, é fundamental que adote-se práticas inclusivas, que assegurem que os ENEE tenham acesso a estratégias e recursos adaptados às suas necessidades para promover a inclusão de fato, por meio da igualdade de oportunidades no ambiente educativo. A Lei 38/2004 enfatiza a importância da personalização do ensino e a adaptação curricular, com vistas a considerar que cada estudante tem suas próprias características e necessidades. O suporte pode ser temporário ou contínuo, e deve ser planejado em colaboração entre educadores, especialistas e famílias, de modo a criar um ambiente inclusivo e propício ao desenvolvimento integral do estudante (Silva & Almeida, 2019).

A promoção da inclusão nas IES fundamenta-se na criação de estruturas e recursos que facilitam a transição dos ENEE do ensino secundário para o ensino superior. Essa transição pode ser desafiadora, e as IES têm o papel crucial de assegurar que os estudantes recebam o apoio necessário para enfrentar essas mudanças. Essa abordagem visa não apenas a inclusão dos ENEE no sistema educativo, mas também a promoção de um ambiente que respeite e valorize a singularidade de cada indivíduo, ao contribuir para sua

autonomia e desenvolvimento pessoal (Ministério da Educação, 2018). A sinalização precoce do perfil desses estudantes é essencial como medida preventiva. Quando o contexto de aprendizagem e as necessidades específicas de cada estudante são compreendidos desde o início, as IES podem oferecer um suporte adequado, prevenindo problemas maiores e promovendo o bem-estar geral do estudante. A identificação precoce permite a implementação de estratégias de apoio que podem mitigar os desafios enfrentados, especialmente em relação à saúde mental e à adaptação ao novo ambiente acadêmico. Embora a maioria dos ENEE que ingressam no ES possui um potencial cognitivo médio ou acima da média, esses estudantes podem enfrentar desafios significativos devido a diversas condições clínicas, como dificuldades visuais, auditivas, motoras, dificuldades de aprendizagem (como dislexia e disortografia), e perturbações do neurodesenvolvimento, como Perturbação de Hiperatividade e Deficite de Atenção (PHDA) e perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (Silva & Almeida, 2019).

Os desafios relacionados ao processo de inclusão, assim como o acesso, a matrícula e o sucesso ENEE no Ensino Superior, constituem temas relevantes e urgentes tanto no contexto português quanto internacional (Unesco, 2017; Sheldon, K. M., Pawson, C., & Barnes, R., 2009). Muitos desses estudantes relatam que, ao ingressar na universidade, continuam a enfrentar as mesmas dificuldades que enfrentavam no ensino secundário, incluindo organização, métodos de estudo, gestão do tempo e interpretação de enunciados abstratos. É importante ressaltar que essas dificuldades não são indicativas de seu potencial intelectual ou de sua capacidade de aprendizado, mas refletem as particularidades de suas condições clínicas. Portanto, é essencial que as IES reconheçam essas especificidades e proporcionem o suporte adequado, permitindo que esses estudantes superem os desafios acadêmicos e alcancem seu pleno potencial.

2.2 DECRETO- LEI N 54 DE 6 DE JULHO DE 2018 - REGIME JURÍDICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Decreto-Lei N°54 de 6 de julho de 2018 representa um marco significativo na legislação portuguesa em relação à educação inclusiva, estabelecendo um regime jurídico que visa garantir o direito à educação a todos os estudantes, independentemente das suas características e necessidades. Este decreto reflete o compromisso e avanço nas políticas de inclusão, a reconhecer a diversidade como um elemento central no processo educativo. Esse compromisso é fundamentado no direito de cada estudante a uma educação que

atenda às suas potencialidades e necessidades, garantindo equidade e promovendo a coesão social, conquanto o decreto-lei aplica-se apenas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, não abrangendo o ensino superior.

O Decreto-Lei estabelece princípios fundamentais, como a promoção da igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade, em consonância com as diretrizes internacionais, como as parâmentadas pela Unesco (2017). O principal objetivo do decreto supracitado é assegurar que todos os alunos, especialmente aqueles com NEE, tenham acesso a um currículo adaptado e a um ambiente de aprendizagem que respeite suas individualidades.

Enfatiza-se também a necessidade de um trabalho colaborativo entre diferentes profissionais da educação, famílias e a comunidade, com vistas a propiciar um ambiente que favoreça a inclusão socioeducativa. O reconhecimento da responsabilidade partilhada entre as Instituições de Ensino e os diferentes intervenientes é um aspecto crucial para a implementação efetiva das políticas públicas inclusivas (Ministério da Educação, 2018).

No que concerne as estruturas de apoio e medidas de inclusão, pode-se dizer que o Decreto-Lei Nº54/2018 introduz uma série de medidas de apoio que podem ser classificadas em três níveis. Medidas Universais: aplicáveis a todos os estudantes, com objetivo promover o desenvolvimento pessoal e social; Medidas Seletivas: aplicáveis a estudantes que necessitam de suporte adicional, com objetivo a dar resposta a necessidades específicas que não são atendidas pelas medidas universais; Medidas Adicionais: aplicáveis a estudantes que apresentam dificuldades mais acentuadas e requerem intervenções especializadas. Tais medidas devem ser implementadas de forma flexível e adaptativa, permitindo que cada estudante tenha o suporte necessário de acordo com suas características e contextos individuais (Decreto-Lei nº 54/2018).

Embora exista um progresso proporcionado pelo Decreto-Lei, existem desafios na sua implementação prática, como a falta de formação específica para professores e a escassez de recursos materiais e humanos, também é necessário uma maior articulação entre os diversos níveis de ensino, o decreto-lei propõe a facilitação da transição para a vida pós-escolar, porém sem respaldar critérios para tal, essas questões devem ser abordadas para assegurar que a haja de fato uma inclusão no ES (Antunes et al., 2019).

O percurso para a inclusão socioeducativa no contexto educacional, requer um comprometimento contínuo por parte de todos os intervenientes, desde os responsáveis pela formulação de políticas públicas até os educadores e a comunidade. O Decreto-Lei

Nº54/2018, ao proporcionar uma base legal para a inclusão, abre portas para uma educação mais equitativa e acessível porém ele limita-se ao ensino secundário. É essencial que todos os atores sociais participem em torno deste objetivo, com vistas a assegurar que o processo de inclusão não seja apenas um ideal distante, mas uma realidade vivida, a ser construída para todos os estudantes em Portugal. A educação inclusiva não enriquece apenas o ambiente educativo, ela também contribui significativamente para uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada indivíduo tem os meios e a oportunidade para desenvolver-se independente do nível de ensino em que está inserido.

III
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.0 METODOLOGIA

O objetivo central deste estudo foi Compreender a Inclusão Socioeducativa dos estudantes autistas e\ou com necessidades educativas específicas no Ensino Superior através da perceção de discentes, docentes e dirigentes da ESEB. O estudo, ao considerar práticas e processos educacionais neste contexto, centra o foco no indivíduo como agente central, cujas características e personalidade são moldadas por um processo contínuo de hominização e humanização, visando uma integração social dinâmica (Amado, 2014), pelo que, a consecução deste objetivo, inerentemente, implicaria uma abordagem que pudesse melhor capturar essa complexidade e multidimensionalidade. Por outro lado, tal como Amado (2014) refere “a investigação na educação não é o mesmo que investigar noutra área qualquer do âmbito social, devido à especificidade do fenómeno educativo e ao que os educadores propõem como objetivos, que difere das necessidades de outras áreas da atividade humana” (p. 19-20). Por isto, a abordagem a fenómenos educativos importa um atendimento particular, especializado e específico. Se se juntar, aqui, o facto do objeto de estudo, apesar de levantar cada vez maior interesse, não possuir ainda um vasto campo investigacional de produção científica, em particular de natureza mais compreensiva embasada nas perspetivas e na voz dos agentes sociais e dos indivíduos que o vivenciam, percebe-se a necessidade de desenvolver para este estudo um design metodológico que atendesse a estes aspetos e que os promovesse. Porquanto, esta investigação visa, não apenas a identificação de problemas, mas a compreensão profunda das experiências dos ENEE no ensino superior.

Esta investigação, assume-se dentro do paradigma interpretativo e num estudo qualitativo que mobiliza a coleta, tratamento e análise de dados quantitativos e qualitativos, que preconizam alcance de resultados que possibilitem uma melhor exploração e compreensão do fenómeno.

O primeiro passo, foi uma intensa e vasta pesquisa de literatura de referência, bem como análise da legislação e medidas de política que enformam a educação especial e inclusiva e o ensino superior em Portugal. O intuito aqui foi caracterizar o ensino superior português quanto à frequência e ao atendimento e resposta às necessidades educativas específicas e identificar indicadores e estrutura de instrumentos de recolha de dados a construir para colheita empírica. Numa segunda fase, procurando mapear uma realidade concreta, selecionou-se o Escola Superior de Educação do IPB como caso a explorar. Foram desenvolvidos os instrumentos de recolha de dados (guião de entrevista e

questionários) e foi submetido o plano de investigação e os seus instrumentos de recolha de dados à comissão de ética do ipb, onde se obteve parecer favorável. A construção do guião das entrevistas e dos questionários possibilitou uma coleta e análise sistemática das informações. As entrevistas e questionários foram conduzidos presencialmente e/ou por meio digital, utilizando a plataforma Google Forms, Zoom e Google Meet. Todas as interações foram previamente autorizadas para gravação e transcrição, e/ou por consentimento informado, assegurando-se o anonimato, e o respeito dos direitos dos participantes.

Foram realizadas cinco entrevistas a estudantes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança de diferentes cursos e graus (curso técnico profissional, licenciatura e mestrado), uma entrevista com o diretor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, além de 71 questionários semiestruturados aplicados a estudantes e professores, participantes nesta investigação.

3.1. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

- 1) Quais os principais desafios do estudante autista e/ou NEE no ensino superior?
- 2) Existe normativas na ESE-IPB que assegurem ou regulamentem o acesso, suporte, e a permanência de estudantes autistas e/ou NEE?
- 3) Quais as práticas propostas e/ou implementadas para a inclusão socioeducativa e a sua aplicação na ESE-IPB?
- 4) Qual a visão da comunidade académica acerca da inclusão socioeducativa no ensino superior?

3.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Objetivou-se *Compreender a Inclusão Socioeducativa dos estudantes com PEA e/ou com necessidades específicas no Ensino Superior através da perceção de discentes, docentes e dirigentes da ESEB.*

Propôs-se então:

- 1) *Analisar desafios, obstáculos, necessidades e potencialidades da inclusão socioeducativa de estudantes com NEE na perceção de estudantes, professores e dirigentes da ESE-IPB.*
- 2) *Conhecer as práticas, propostas e/ou implementadas, para a inclusão socioeducativa e a sua aplicação na ESE-IPB.*

3) *Analisar a concretização percebida da inclusão socioeducativa no ensino superior do ponto de vista do estudante da ESE-IPB.*

4) *Analisar a concretização percebida da inclusão socioeducativa no ensino superior do ponto de vista da direção da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.*

3.3 PÚBLICO- ALVO

O público-alvo desse estudo foi a comunidade académica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No que concerne as técnicas e instrumentos de recolha de dados foram desenvolvidos e utilizados vários instrumentos, e a vários tipos de participantes, o que possibilita a triangulação de dados entre vários participantes em tipologia e em modalidades de coleta de dados, robustecendo e validando os resultados e análise que daí resulta. Apresentam-se, de seguida os instrumentos.

3.5 PESQUISA DOCUMENTAL

Pesquisa documental, na construção da fundamentação teórica, de carácter bibliográfico, com foco em estudos e investigações científicas sobre indivíduos autistas e neuroatípicos, bem como seu envolvimento no ambiente educacional. Este aspeto é crucial para entender a trajetória da inclusão socioeducativa e como os alunos podem desenvolver suas potencialidades (Silva & Ferreira, 2020) e para a identificação e delimitação das dimensões, indicadores e categorias que foram base para a construção dos instrumentos de recolha de dados primários e empíricos.

3.6 QUESTIONÁRIO

Para Amado(2014),

O uso de questionários ‘abertos’ e de composições sobre um determinado tema, ou que diga respeito à vida e sentimentos pessoais de possíveis inquiridos, pode ser de grande utilidade no quadro da pesquisa qualitativa. Com efeito, esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados. A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as percepções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço.

(p.271). Uma das limitações do uso de questionários é a dificuldade de garantir a autenticidade das respostas, pois os participantes podem responder com base no que acreditam serem as expectativas do aplicador, em vez de expressar sua opinião genuínas. Essa tendência é corroborada por estudos que mostram que a pressão social pode influenciar significativamente as respostas dos participantes (Paulhus, 1991). Ademais, questionários que utilizam respostas fechadas tendem a fornecer informações superficiais, o que limita a compreensão das opiniões e percepções dos participantes (Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M., 2014). A pesquisa qualitativa, como a realizada por Patton (2015), sugere que incluir questões abertas pode ser uma estratégia eficaz para obter a complexidade das experiências dos participantes. Consoante Creswell (2014), pode-se atenuar essas limitações ao incluir questões abertas, que permitem aos participantes expressar-se de forma mais livre e ampla. No que tange a complementar o questionário com outros instrumentos, como entrevistas, pode proporcionar uma compreensão mais detalhada das respostas, visto que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos enriquece a análise e oferece uma visão mais holística das opiniões dos participantes.

Foi desenvolvido um questionário com perguntas abertas e fechadas, através da identificação e estruturação de objetivos específicos e indicadores para o efeito e aplicado por meio do *Google Forms*, com preenchimento online, com vistas a garantir o anonimato dos participantes e menor pressão na e à participação, que incluíram estudantes e professores. Essa abordagem é alinhada com a prática recomendada por Creswell (2014), que destaca a importância da confidencialidade em pesquisas sociais. Os dados colhidos com aplicação dos questionários foram alvo de tratamento estatístico, simples e descritivo, para posterior análise embasada nos indicadores e categorias.

Os questionários foram então divulgados através de contacto por e-mails a professores para divulgação, e através do envio para estudantes da ESE-IPB, especialmente através dos núcleos de estudantes, com link do google forms e QR code. Os questionários foram aplicados durante 8 meses, até o mês de setembro do ano corrente.

Durante a aplicação dos questionários obteve-se dificuldades e limitações, na participação e também na resposta aos pedidos de divulgação internos.

3.7 ENTREVISTAS

Para muitos autores a entrevista é um valioso instrumento de recolha de dados, de forma a enriquecer a pesquisa qualitativa, onde a profundidade e a complexidade das

informações são essenciais. Ela permite ao pesquisador explorar as experiências, percepções e significados que os participantes atribuem a determinadas situações (Kvale e Brinkmann, 2009). De forma flexível o pesquisador pode adaptar as questões com base nas respostas dos participantes, o que permite uma exploração mais rica dos tópicos em questão (Patton, 2015). Esse instrumento é particularmente útil em contextos onde as nuances das experiências individuais são importantes, como na pesquisa sobre educação, saúde e questões sociais. As entrevistas semi-estruturadas, por exemplo, combinam a rigidez das perguntas fechadas com a liberdade das perguntas abertas, permitindo uma coleta de dados mais equilibrada (Creswell, 2014).

As entrevistas deste estudo foram desenvolvidas com base na elaboração de objetivos específicos que permitiram identificar uma estrutura de categorias e indicadores prévios, que por sua vez, permitiram identificar questões visando a coleta de dados que os permitissem analisar. Foram depois realizadas com estudantes de diferentes graus acadêmicos e cursos (curso técnico superior, licenciatura e mestrado), por meio de plataformas de videoconferência como Zoom e Google Meet, além de entrevistas presenciais. Também foi desenvolvida e realizada uma entrevista com o diretor da Escola Superior de Educação, via Zoom. As entrevistas são uma ferramenta valiosa para aprofundar a compreensão das experiências vivenciadas por estudantes do ensino superior, ao ressaltar a importância de ouvir as vozes dos indivíduos no processo de inclusão socioeducativa. Os dados colhidos com as entrevistas foram tratados de forma descritiva, embasados nos indicadores e categorias implicados, participante a participante, para, posteriormente, se tecerem análises comparadas desses resultados.

3.8 Descrição do Processo de Investigação:

A construção deste estudo teve início com a submissão do modelo 1 (Proposta de tema, da modalidade selecionada e da instituição/ões de acolhimento do trabalho de projeto ou do local e orientador/a da organização ou instituição de acolhimento), na qual foi escolhido a modalidade da dissertação, bem como a escolha da proposta tema, e a justificativa da realização do trabalho. Num segundo momento, após a designação do orientador acadêmico, na pessoa da Professora Doutora Carla Pedroso de Lima, houve o desenvolvimento e submissão do modelo 2 (Proposta de plano para a modalidade selecionada - Dissertação ou Trabalho de Projeto ou Estágio objeto de Relatório final) com a proposta de plano de investigação. Após aprovação institucional, procedeu-se ao

pedido de apreciação pela da comissão de ética do IPB, onde obteve parecer favorável, sob o número de registo P501938-R603856-D1766255.

O estudo processualmente desdobrou-se em 3 fases:

Fase I: Pesquisa e Análise documental: Trata-se de um método amplamente utilizado no âmbito científico, especialmente em estudos qualitativos. Este tipo de técnica engloba a coleta e análise de documentos existentes e importantes à caracterização e compreensão como regulamentos e normativo-legais, relatórios de avaliação, indicadores de observatório ou registos próprios, artigos, relatórios, teses, dissertações, publicações e outros materiais relevantes para e no estudo. Segundo Gil (2010), a pesquisa documental é valiosa porque permite ao pesquisador acessar informações históricas e contextuais que podem enriquecer a compreensão do objeto de estudo. Para Bardin (2016), a pesquisa documental fornece uma base consistente para a construção da fundamentação teórica de uma investigação científica, ao analisar documentos já produzidos, pode-se identificar lacunas, perceber o estado atual da construção de conhecimento sobre um tema, e desenvolver hipóteses informadas, para além de uma abordagem menos despendiosa tanto em tempo quanto em recursos. Utilizada também de maneira auxiliar aos outros instrumentos de recolha de dados (entrevistas e questionários). Essa triangulação de métodos enriquece a análise e contribui para a validação dos resultados, ao combinar dados de documentos com informações obtidas diretamente com os participantes, propõe-se desenvolver uma compreensão mais holística do fenômeno em questão (Creswell, 2014).

Fase II: Aplicação do questionário desenvolvido para o efeito *sobre a percepção da inclusão socioeducativa de estudantes autistas e/ou com necessidades educativas específicas no Ensino Superior*. No que diz respeito a estrutura deste instrumento, o questionário foi constituído por 38 questões, sendo maioritariamente questões fechadas, com algumas exceções, e questões de escolha múltipla. Dividas em 3 sessões: I dados sociodemográficos, II Enquadramento de estudantes com autismo e/ou com necessidades educativas no ensino superior, e III mecanismos de educação inclusiva.

Após a divulgação do questionário, através dos e-mails de alguns professores da ESE-IPB, bem como aos alunos, tanto através do link, quando por QRcode. Foi possível obter 71 respostas ao todo.

Fase III: Desenvolvimento e aplicação de entrevistas. Após aceitação, livre e por consentimento informado, de participação no estudo, foi agendado com cada um dos participantes um momento de aplicação da entrevista por videoconferência.

Foram realizadas 6 entrevistas no total: 1 entrevista com o representante da direção da ESE-IPB, e 5 com estudantes da ESE-IPB. As entrevistas foram elaboradas consoante a temática e o aporte teórico da fase 1, que fundamentaram e orientaram a elaboração do guião, que após a análise e orientação da orientadora, foi possível construir as questões consoante os objetivos e enviar via email com pedido e consentimento informado à participação para a direção. Após obter uma resposta positiva foi marcado, e posteriormente remarcada a realização, ao qual deu-se por videoconferência e durou cerca de 1 hora. Para a realização com estudantes, buscou-se alcançar estudantes neuroatípicos, e outros os quais de alguma forma tenham contacto no ambiente educativo com estes, nos diversos níveis de grau académico da ESE-IPB (curso técnico superior, licenciatura e mestrado). Estas entrevistas com os estudantes tiveram duração entre 23 a 38 minutos. Foram transcritas e analisadas as suas transcrições.

A entrevista com a direção da ESE-IPB teve sua estrutura dividida em 7 dimensões: I caracterização do entrevistado, II Autismo e NEE, III inclusão socioeducativa, IV práticas para promoção da inclusão socioeducativa, V equipa multidisciplinar, VI dificuldades no processo inclusivo, VII reflexões finais, exploradas em 45 questões.

A entrevista com os estudantes da ESE-IPB teve sua estrutura dividida em 7 dimensões: I caracterização do entrevistado, II inclusão socioeducativa e necessidades educativas específicas, III inclusão de autistas e/ou NEE no ensino superior, IV práticas para promoção da inclusão socioeducativa, V mecanismos de uma educação inclusiva, VI desafios e potencialidades, e VII reflexões finais, exploradas em 26 questões.

As limitações encontradas para a realização das entrevistas foi em conseguir conciliar a agenda com os entrevistado e em conseguir participação de estudantes neuroatípicos com disponibilidade em participar. Tendo sido referido, por pares, que alguns teriam receio de se expor e serem expostos.

3.9 SALVAGUARDAS ÉTICAS

O fator ético da pesquisa científica, faz parte de todas as etapas do processo investigativo, enquanto um cuidado com a qualidade dos processos e tendo em consideração pelos princípios determinados, do início até a finalização do estudo científico, desde a problemática, até a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e a análise e validação dos resultados.

Uma das principais salvaguardas éticas é o consentimento informado. Os pesquisadores devem garantir que os participantes compreendem, completamente, o propósito da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os riscos potenciais e os benefícios esperados. Para Beauchamp e Childress (2013), o consentimento informado é um pilar da ética na pesquisa, pois respeita a autonomia dos indivíduos. Para além disto, é crucial assegurar a confidencialidade e anonimato dos participantes, com medidas adequadas para proteção dos dados coletados, esse fator é fundamental para promover a confiança e incentivar a participação (Wiles, R., Crow, G., Heath, S., & Charles, V., 2011). Sempre com respeito ao Regulamento Geral sobre a de Proteção de Dados (RGPD). Outro fator importante das salvaguardas éticas é a consideração dos riscos e benefícios da pesquisa. Onde se deve avaliar, cuidadosamente, os riscos potenciais para os participantes e garantir que os benefícios da pesquisa superem esses riscos. Segundo Israel e Hay (2006), uma análise ética robusta deve ser parte integrante do processo de planeamento da pesquisa.

Assim, a pesquisa científica deve ser construída de forma íntegra e honesta, livre de plágio e fraude, a integridade científica é essencial na credibilidade do processo de pesquisa, o que engloba a transparência na metodologia utilizada, a apresentação honesta dos resultados obtidos, e a publicação\divulgação dos dados de forma responsável (Resnik, 2011). Este estudo não foi alheio as estas premissas e às orientações e normativo-legais da investigação com seres humanos, pelo que, e por isso, se preparou cuidadosamente o plano de investigação para salvaguardar os participantes nos seus direitos e, também por isso, se submeteu o estudo e seus procedimentos e instrumentos à apreciação da orientadora, e posteriormente a comissão ética. Na aplicação dos instrumentos, procedeu-se cuidadosamente no sentido de que os participantes tomassem conhecimento informando dos objetivos do estudo e dos seus direitos e foi-lhes assegurado o anonimato e confidencialidade dos dados aos dicentes e docentes participantes, com exceção ao representante da direção da ESEB. Ademais, cuidou-se pela manipulação dos dados, sendo depositados à guarda da investigadora até interesse investigacional cessar. Foram codificados os participantes das entrevistas e no que concerne aos dados de questionário, não foram pedidos dados identificativos. Os dados, nos instrumentos originais, deixando de ser necessários à validação do estudo, serão devidamente eliminados. As bases de dados, sem possibilidade identificação dos participantes, serão mantidas à guarda da investigação, para uso de publicação e estudo posterior.

IV
A INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA DO ESTUDANTE AUTISTA E/OU NEE
NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E EVOLUÇÕES

4.0 A INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA DO ESTUDANTE AUTISTA E\OU NEE NO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

A inclusão socioeducativa de estudantes autistas e\ou com Necessidades Educativas Específicas (NEE) no contexto do ensino superior é um desafio crescente. Neste estudo foi proposto analisar a percepção das práticas de inclusão socioeducativa adotadas pelo IPB, bem como as percepções da comunidade acadêmica, em especial os estudantes e professores da Escola Superior de Educação sobre a eficácia dessas práticas, seus desafios e evoluções.

Sob a ótica da inclusão como direito fundamental na garantia de que todos os estudantes, independente de suas condições, étnicas, sociais, e políticas, tenham acesso a uma educação de qualidade, nos leva a reflexão de que mesmo sendo um processo desafiador, é crucial para o desenvolvimento social como um todo. No cenário do ensino superior português, as IES tem tentado promover e propiciar o processo inclusivo, com a implementação de políticas inclusivas para os estudantes, dentro destas explana-se aqui a inclusão de indivíduos neuroatípicos. Justifica-se necessária, assim, a compreensão de como as práticas e políticas de inclusão, estão a ser aplicadas no IPB, ma percepção dos vários agentes sociais implicados, com enfoque na ESEB tentando desvelar quais os desafios, problemas, barreiras, potencialidades e evoluções sentidas. Para Mantoan (2003), a inclusão é um compromisso de todos, e requer mudanças e adaptações nas práticas pedagógicas e a formação continuada dos educadores e agentes envolvidos no processo educativo (p.29).

4.1 REGULAMENTAÇÃO DOS ESTATUTOS ESPECIAIS DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA-IPB

Os Estatutos Especiais representam um instrumento essencial no processo inclusivo, objetivando viabilizar um ambiente educacional com qualidade nas instituições de ensino superior, numa discriminação positiva que possibilita respostas específicas a necessidades específicas dos estudantes. No que concerne ao Instituto Politécnico de Bragança (IPB), esses regulamentos são fundamentais para a definição de diretrizes que deem resposta às necessidades específicas de diversos grupos de estudantes, oportunizar a equidade, acessibilidade e acolhimento no ambiente acadêmico. Para Santos (2020), "a implementação de regulamentos que consideram as particularidades dos estudantes é um passo crucial para a construção de um espaço educativo mais justo e igualitário".

No compromisso com o processo formativo dos seus estudantes, o IPB está em processo de discussão para construção e desenvolvimento de normativas voltadas aos ENEE. Através da normativa institucional: Regulamentos dos Estatutos Especiais do Instituto Politécnico de Bragança, que com vistas ao cumprimento das diretivas legais, e a oportunidade de um ambiente educacional e pedagógico que favoreça a inclusão e a diversidade. Neste tópico, analisa-se os principais aspectos dos Regulamentos dos Estatutos Especiais do IPB, no que concerne aos ENEE, suas implicações para a vida acadêmica e social dos estudantes, bem como sua relevância no contexto das políticas educacionais do ensino superior em Portugal. Como afirmam Oliveira e Ferreira (2021), "a adoção de estatutos que consideram as particularidades dos estudantes, reflete o compromisso institucional com a responsabilidade social e a formação cidadã" (p.23).

Consoante supracitado o IPB está em fase de construção e aprovação de uma regulamentação específica para NEE, durante a construção deste trabalho foi-nos disponibilizado para análise e apreciação, e que se designa como atualização dentro do Regulamento dos Estatutos Especiais do IPB. Porquanto, estará em curso a aprovação da revisão do estatuto vigente o qual engloba, de maneira insuficiente os ENEE, uma vez que ainda não refletia de maneira abrangente as práticas e iniciativas indicadas pelo IPB que são já oferecidas em prol dos ENEE. O novo regulamento (em construção) propõe-se preencher a lacuna existente, ao detalhar as medidas e os suportes disponíveis aos ENEE.

Embora mencionado no e-mail não foi possível encontrar, na página da instituição, até a data final de submissão deste trabalho, um estatuto específico, aprovado, voltado aos ENEE, apesar de se ter tentado no site ², na informação académica, e legislação e regulamentos académicos da IES em estudo. Pode-se, sim, encontrar o "Regulamentos do IPB" o qual dispõe de um arcabouço de regulamentação geral, dentre ele, na sessão de Estatutos, pode verificar-se o "Estatuto do Estudante Portador de Deficiência", na página 40. Os demais estatutos existentes nos Regulamentos do IPB, não englobam a questão da neurodiversidade, tratemos aqui a cerca deste.

Embora tratemos do Estatuto do Estudante Portador de Deficiência, cabe ressaltar que o autismo não é uma deficiência, conforme nos indica o DSM-5 e a Classificação

² <https://portal3.ipb.pt/index.php/pt/sa/informacao-academica/legislacao-e-regulamentos-academicos>

Internacional de Doenças (CID, 2018), tal como não o são outras necessidades educativas específicas/especiais como é caso PHDA (DSM-5, 2014, p.32).

Para o Estatuto do Estudante Portador de Deficiência (Artigo 3.º), com vistas a tentar preencher as lacunas existentes na legislação em vigor, aplica-se o estatuto aos estudantes do IPB os quais façam parte dos grupos citados no seu Artigo 1.º (p.40):

1- Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica susceptível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situações de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os factores socio-culturais dominantes.

2- As pessoas com deficiência não constituem grupos homogéneos, pelo que exigem a definição de respostas específicas que vão ao encontro das suas necessidades diferenciáveis e identificáveis.

3- A identificação da situação de deficiência e conseqüente orientação e encaminhamento decorrem de um diagnóstico precoce, que tem carácter multidisciplinar.

O Artigo 2.º, o qual dispõe sobre legislação já desatualizada, no artigo 1 indica que “Embora tenha já sido produzida legislação traduzindo a existência de um “regime especial para crianças e jovens com necessidades educativas especiais”, o Dec.-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, tal mostra-se aplicável apenas em Escolas dos Ensinos Básico, Secundário e Especial. “ ainda no mesmo artigo ressalta-se que , “No que concerne ao Ensino Superior, apenas o Dec.-Lei n.º 189/92, de 03 de Setembro, refere a existência de um “contingente especial de vagas para candidatos ao ensino superior portadores de deficiência física ou sensorial”(p.40).

Consoante indicado para forma de pedido e aplicação do estatuto identificado supra, refere-se que pode ser solicitado na matrícula ou em qualquer momento do ano letivo. No entanto o estatuto também pede que “sempre que se comprove que o diagnóstico da deficiência ocorreu no decurso do mesmo”, tal proposta não parece ser coerente com os princípios científicos estabelecidos e disponíveis, uma vez que se se tratar aqui de ENEE e\ou PEA, a maioria tem seu diagnóstico no início da infância, ou durante os primeiros anos escolares, e não há uma “cura” ou “reversão” de forma que não há alteração do carácter do diagnóstico (DSM-5, P.31); É importante considerar que essa perspectiva pode carecer de fundamentação lógica, pois mesmo com os desafios e

complexidades, muitos ENEE já diagnosticados chegam à vida adulta e ao ES, sendo cidadão com direitos fundamentais, e o acesso a educação para desenvolvimento em sociedade, como um sujeito capaz de exercer seus direitos e deveres.

Ainda neste artigo do regulamento, indica-se que os alunos portadores de deficiência, devem peticionar apresentando a seguinte documentação: a) Justificação médica prestada por entidade competente para o efeito, e b) Declaração discriminativa dos apoios que julgar necessários, contudo solicitar que o profissional médico o qual acompanha o estudante discrimine (detalhe) os apoios\suportes que julgar necessário sem este fazer parte da comunidade académica a qual o estudante faz, e sem esse ter o conhecimento das práticas institucionais e dos desafios vigentes, torna-se ainda mais complexo e exaustivo, o processo inclusivo do estudante NEE.

O estatuto prevê que os Serviços Académicos (SAIPB) sejam incumbidos de comunicar às Escolas o número de alunos e apoios solicitados abarcados por este estatuto. No entanto, na busca de informações com o SAIPB, nem sempre isso é claro e não se conseguem os dados precisos nesse conspecto. No que concerne ao Site uma vez que consta como estatuto do estudante portador de deficiência, e o autismo e muitas neurodiversidades não são cientificamente consideradas deficiências, há um desencontro com os estudantes e o seu entendimento (e até direito), o que por vezes o faz desistir ou não entender peticionar o estatuto. Se compararmos com outro Estatuto já conhecido e aplicado, como o Estatuto do trabalhador estudante, o mesmo tem a informação no site oficial do IPB, que pode ser encontrado com uma pesquisa na lupa, bem como pode-se proceder a sua aplicação\solicitação via a plataforma IPB Online³, de forma acessível, facilitada e menos vexatória, caracterizado assim como um processo inclusivo, o qual oportuniza a garantia de equidade, e dos direitos do indivíduo.

Vale ressaltar que consoante o Artigo 4.º, disposições finais, o regulamento entrou em vigor no ano de 2001, ou seja, está a mais de uma década sem atualizações relevantes e pertinentes ao processo inclusivo.

O novo projeto (em discussão) dos Regulamentos dos Estatutos Especiais do Instituto Politécnico de Bragança, é sem dúvidas mais contemplativo, atendendo à versão rascunho que nos foi dada a analisar, com foco no que concerne ao ENEE. No tópico I (disposições gerais) indica que se reconhece o regime especial ao Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE).

³ <https://online.ipb.pt/>

Fazendo uma Análise Crítica do Regulamento do Instituto Politécnico de Bragança aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE), podemos dizer que o regulamento que visará o reconhecimento do estatuto especial para estudantes no Instituto Politécnico de Bragança (IPB) procurando assegurar a inclusão de alunos com necessidades específicas, conferindo-lhes direitos e condições adequadas para a sua integração e sucesso no ambiente acadêmico. Indicando que, esse reconhecimento de estatuto especial, estará condicionado à verificação de requisitos específicos e à apresentação de documentação comprovativa que ateste a situação do estudante. Este processo, que envolve a formalização de um requerimento perante os Serviços Académicos é, de facto, fundamental para garantir a aplicabilidade de um regime diferenciado de frequência e avaliação, que visa promover a equidade no acesso e no acompanhamento dos estudantes. Assim, o Artigo 2.º Reconhecimento do estatuto, em proposta, determina que um estudante pode obter o direito a um regime especial de frequência de Unidades Curriculares (UC) de um ciclo de estudos no IPB, desde que comprove e preencha as condições necessárias para a sua obtenção. Ressalta ainda que este modelo de reconhecimento se alinha com as orientações da legislação nacional e internacional sobre a inclusão no ensino superior, que defende o direito dos estudantes com necessidades educativas especiais a um tratamento justo e adaptado às suas especificidades (Silva, 2020). O requerimento para a atribuição do estatuto especial deve ser formalizado pelo estudante através de um formulário específico⁴ e acompanhado dos documentos comprobatórios da sua condição.

Artigo 3.º Submissão de Pedidos de Estatuto, propõe que o processo de requerimento do estatuto especial segue uma linha temporal definida no regulamento, detalha-se os prazos para submissão dos pedidos, aos quais os estudantes devem apresentar seus requerimentos no momento da matrícula ou renovação de inscrição, ou até 60 dias após o início do ano letivo ou semestre. Com exceção aos casos em que o estudante obtém os critérios de elegibilidade após o início do ano letivo, nessa situação o pedido pode ser submetido até 30 dias após a aquisição desses critérios. Esse procedimento visa garantir que os estudantes tenham tempo suficiente para se informar sobre seus direitos e condições, ao mesmo tempo em que se assegura a adequada organização administrativa (Costa & Mendes, 2021).

⁴ Em anexo: Requerimento para solicitação de Estatuto Necessidades Educativas Especiais

Artigo 4.º Indeferimento liminar procurará estipular as causas de indeferimento do requerimento, o que indica que a falha em cumprir requisitos formais, como a entrega fora do prazo ou a não apresentação de documentação completa, resultará na recusa do pedido. Essa abordagem tem como objetivo garantir a eficiência e a organização do processo, com vistas a evitar atrasos e sobrecarga administrativa, bem como coloca uma responsabilidade significativa sobre os estudantes para cumprir os requisitos dentro dos prazos estabelecidos.

Artigo 5.º Decisão, produção de efeitos e duração, afirma que decisão sobre o deferimento e concessão do estatuto especial, conforme disposto no Artigo 5.º, é competência dos Serviços Acadêmicos (SAS), que têm um prazo de 15 dias úteis para notificar o estudante sobre a decisão tomada. Essa abordagem temporal visa garantir que o estudante receba uma resposta, possivelmente para minimizar a incerteza quanto às condições de frequência das UC e de suas atividades acadêmicas. Posto isto, a produção de efeitos da decisão, que se inicia com o início do ano letivo ou semestre, depende da data de submissão do requerimento, reflete a necessidade de uma gestão acadêmica que considere tanto os aspectos legais quanto pedagógicos na integração dos estudantes com necessidades especiais (Santos, 2020).

Artigo 6.º Cessaçã o do estatuto decreta que os estudantes podem perder o acesso ao estatuto especial caso apresentem declarações falsas ou cometam infrações que violem os deveres legais e regulamentares da instituição. Este mecanismo de cessação visa assegurar a integridade do processo e garantir que os benefícios concedidos a estudantes com necessidades educativas especiais sejam utilizados de forma responsável e ética. A imposição de responsabilidade disciplinar nos casos de infração reforça o compromisso da instituição com a manutenção de um ambiente acadêmico justo e comprometido com os princípios de integridade (Freitas & Pinto, 2019).

O regulamento do IPB para os ENEE embora ofereça uma estrutura formal e rigorosa com vistas a garantir que os ENEE tenham acesso a um processo de ensino adaptado às suas necessidades, e possa ser visto como um avanço substancial e necessário, evolutivo, ao que existia, também pode ser apreciado, à luz de outros exemplos e da literatura revisitada para o efeito, como ainda contendo lacunas que poderão influenciar de forma negativa o processo inclusivo, bem como o acesso ao estatuto. É essencial, por exemplo, que se determine que esse processo educativo dos estudantes seja sempre acompanhado de uma avaliação e ajustes contínua, por profissionais multidisciplinares com enfoque educativo, que assegurem que as medidas inclusivas não apenas atendam

aos requisitos legais, como uma obrigação, e numa lógica basilar de integração, mas respondam de maneira eficaz e efetiva às necessidades educativas de todos e cada um dos ENEE. Como observam Costa e Mendes (2021), a implementação de políticas inclusivas no ensino superior deve ser vista como um processo dinâmico e flexível, capaz de adaptar-se às mudanças nas necessidades dos estudantes e nas exigências sociais.

O Artigo 7.º refere: O Artigo 8.º Atribuição do Estatuto: Dispõe sobre a atribuição do Estatuto e a definição de "estudante com necessidades educativas especiais" (ENEE), aqueles que possuem dificuldades, sejam elas permanentes ou temporárias, a nível motor, sensorial, cognitivo, comunicativo, socioemocional e/ou a combinação dos mesmos. Clarificar como necessidades de caráter temporário e/ou permanente, é um ponto relevante e positivo, pois reconhece que algumas das condições supracitadas podem sofrer alterações e variar ao longo do tempo, e permite ao estatuto dar resposta a uma nuance mais ampla de ENEE. A definição, embora abrangente, poderia incluir um detalhamento mais claro sobre as necessidades psicológicas e emocionais que, embora não físicas, podem impactar substancialmente a vida acadêmica dos estudantes, como no caso de estudantes com Perturbação de ansiedade, Perturbação da Hiperatividade e Deficite de Atenção ou Autismo. Considerar as necessidades temporárias pode facilitar a inclusão de estudantes que se encontram em situações transitórias, mas a avaliação do caráter temporário ou permanente de uma NEE precisa ser feita com cautela e por profissionais especializados, com propriedade formativa científica, o que pode gerar lacunas ou inseguranças no processo inclusivo e ser um fator chave na permanência do aluno na instituição e seu desenvolvimento acadêmico.

O Artigo 9.º Requerimento, Análise e Duração do Estatuto: Dispõe sobre o processo de Processo de Requerimento e Análise detalhado para a solicitação do estatuto, que exige a entrega de documentação médica e pedagógica, a análise do pedido pelos serviços acadêmicos e o envio do requerimento à unidade orgânica. A análise é feita de acordo com critérios definidos pela instituição, com a elaboração de um plano de apoio para a inclusão do estudante.

A exigência de documentação médica é totalmente plausível visto que há necessidade de um diagnóstico comprovativo, porém existem questões no próprio requerimento que carecem de análise científica fundamentada, reforça-se aí a necessidade de que tal documentação e análise seja efetuada por profissionais que de fato tenham conhecimento científico sobre NEE, ou seja, qual o fundamento e justificação para questões como “É um problema congénito ou adquirido”? se na primeira questão que

dispõe do diagnóstico isso fica indicado, não diferente das questões seguintes “sendo adquirido, em que data provável”, e “sendo adquirido qual a causa que originou?” visto que muitas patologias que embora possuam diagnóstico e tratamento definido por médicos não tem comprovado a causa provável, muito menos data (DSM-5, 2014).

De seguida questiona-se “É um problema permanente ou suscetível de melhorar ou desaparecer e em que tempo provável?” o que poderia ser questionado de trata-se apenas de algo de caráter permanente ou temporário, visto que não se pode mensurar o tempo previsto de progresso de um tratamento de um indivíduo e suas implicações. Na questão “Houve necessidade de acompanhamento especializado individual específico?” não fica exatamente claro o verbo haver, se houve ou se há, é algo que deve ser discutido e avaliado com o ENEE, e uma equipa multidisciplinar ou profissional especializado e mesmo que o médico que o acompanha possa fazer sugestões a adaptação em ambiente educativo, é um ambiente do qual este profissional não faz parte e não conhece suas implicações (Silva, 2020). Na questão “Possui alteração de alguma estrutura ou função orgânica, nomeadamente motora, sensorial ou intelectual? Especifique:” de forma mais inclusiva e lógica poderia não solicitar especificação, uma vez que no caso de ENEE com neurodiversidades ocultas, como autismo, PHDA, ansiedade, fica indicado na primeira questão a qual cita o diagnóstico, não sendo necessário o médico discorrer a cerca de detalhes que por vezes são de cunho vexatório e não serão significativos no processo inclusivo dentro do ambiente educacional. E por fim, “Essa alteração orgânica interfere com a sua capacidade em realizar as atividades da vida diária limitando a sua participação em várias situações da vida e da sociedade, como: Aprendizagem e aplicação de conhecimentos, Comunicação, Mobilidade, Autocuidados, Vida Doméstica, Interações e relacionamentos interpessoais, Vida escolar e atividades relacionada, ou outros “(DSM-5, 2014).

Para mais o requerimento torna de caráter obrigatório o anexo de um relatório técnico-pedagógico comprovativo das medidas adicionais de suporte à aprendizagem durante o percurso escolar justificadas pela deficiência em causa, no momento anterior, já discorremos que consoante o DSM-5, e CID11, algumas NEEs como a PEA, não são consideradas deficiências, pelo qual presume-se que tal terminologia não seja adequada ao estatuto de ENEE, tão pouco torna-lo obrigatório, visto que alguns estudantes possam ter sido diagnosticados após a vida escolar, ou ter tido progresso significativo onde seria mais eficiente o relatório médico ou de acompanhamento psicológico do quadro atual em que o ENEE se encontra. Para muitas condições, como distúrbios de aprendizagem ou

dificuldades psicossociais, o diagnóstico formal pode ser um processo longo e oneroso. A obrigatoriedade de um Relatório do profissional que o acompanha é positiva, pois traz um olhar mais abrangente sobre as NEEs do estudante, mas pode ser também um fator não-facilitador para estudantes sem apoio adequado, ou condições econômicas escassas para acessar esses serviços a tempo de respeitar as datas para submissão do requerimento, o que pode o levar a ser penalizado no processo inclusivo.

O Artigo 10.º Direitos do Estudante com Necessidades Educativas Especiais: lista uma série de direitos para o ENEE, incluindo prioridade na escolha de horários e turmas, relevação de faltas e a possibilidade de avaliação em época especial. Além disso, menciona a adaptação dos métodos e elementos de avaliação para atender às necessidades do estudante, o que são fatores potenciadores no processo inclusivo.

A adaptação de métodos de avaliação é um ponto positivo para possibilitar que o ENEE não seja prejudicado por condições que não refletem seu potencial acadêmico. Contudo, a flexibilidade na avaliação, se não for bem implementada, pode gerar distorções no processo de aprendizagem, já que se não for feito de forma respeitosa e humanizada com as necessidades educativas, e por profissional capacitado, pode não ocorrer de forma adequada.

O Artigo 11.º Deveres do Estudante com Necessidades Educativas Especiais: enfatiza que o ENEE deve cumprir as condições mínimas de avaliação. Apesar de receber adaptações, o estudante não é dispensado das exigências do curso. O princípio de que os ENEE devem cumprir as "condições mínimas" é uma medida importante para manter a qualidade de ensino-aprendizagem e os padrões acadêmicos. No entanto, este artigo poderia ser mais preciso ao definir essas "condições mínimas", já que elas podem variar a depender do tipo de curso e grau das necessidades educativas. A falta de uma maior definição pode levar a interpretações ambíguas e, possivelmente, à exclusão de estudantes que não cumprem o padrão acadêmico esperado, apesar de estarem a receber suporte adaptativo.

O Artigo 12.º Acessibilidade e Mobilidade para ENEE: Discorre a cerca da acessibilidade física e mobilidade, com ênfase a importância de espaços acessíveis para ENEE. O plano de adaptação das infraestruturas físicas, incluindo a eliminação de barreiras arquitetônicas, é central para a promoção da inclusão, bem como a permissão de um acompanhante personalizado, sempre que necessário nos espaços do IPB. Embora o estatuto preveja que alternativas temporárias possam ser oferecidas em caso de dificuldades de acessibilidade, é importante que as IES assumam uma postura proativa

em relação à acessibilidade, sem esperar pela identificação de problemas. Muitas IES ainda enfrentam grandes desafios de infraestrutura para garantir que todos os espaços sejam acessíveis, e um plano mais assertivo para a eliminação dessas barreiras deve ser priorizado sempre que necessário.

O Artigo 13º Apoios em Sala de Aula para ENEE: Discorre a cerca de como a instituição e os docentes devem adaptar a estrutura física das salas de aula e o ambiente de ensino-aprendizagem para apoiar ENEE. Ele está diretamente relacionado às condições de acessibilidade no ambiente educacional, ao propor assegurar que o ENEE tenha os recursos necessários para participar da aula de maneira plena e eficaz. Ressalta-se os pontos 2 e 3 os quais indica que quando necessário, a IES deve criar condições específicas para possibilitar o processo inclusivo, porém, o que pode incluir tecnologias assistivas, como instrumentos facilitadores.

O Artigo 14.º Apoio à Componente Letiva para ENEE: Destaca-se a importância de personalizar o apoio pedagógico, e diversos fatores facilitadores do processo inclusivo tais como: propiciar recursos e materiais com antecedência, além de se valer de tecnologias para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, e o alargamento dos prazos de empréstimo de livros. A utilização de plataformas de ensino a distância e tecnologias assistivas pode ser uma ferramenta poderosa, mas também depende da infraestrutura tecnológica disponível. Além disso, a adaptação dos prazos de empréstimo de livros é uma medida que embora auxilie na inclusão, deve ser administrada com equilíbrio para não criar desigualdades em relação aos outros estudantes.

O Artigo 15.º Acompanhamento Individualizado para ENEE: Este artigo tem seu enfoque voltado ao acompanhamento pedagógico individualizado que deve ser oferecido ao ENEE, com o objetivo de proporcionar o suporte necessário para que ele possa desenvolver suas atividades acadêmicas de forma plena e adequada às suas necessidades. Tem-se como pontos principais: Acompanhamento individualizado nas atividades práticas, no qual o docente deve disponibilizar uma hora semanal de atendimento individualizado, caso a unidade curricular envolva atividades práticas que requeiram acompanhamento extra. Isso é fundamental para atividades laboratoriais, oficinas e outras práticas que podem ser mais desafiadoras para o ENEE.

Acompanhamento por familiar ou voluntário, no qual em situações pontuais, o ENEE pode ser acompanhado por um familiar, colaborador ou até mesmo um outro estudante voluntário para apoiar no desenvolvimento de atividades. Isso garante que o

estudante tenha o suporte necessário durante as atividades mais desafiadoras ou quando a interação direta com o docente não for suficiente.

Promoção de atividades de inclusão, no qual IES propõe-se a incentivar a comunidade acadêmica (principalmente os discentes) a participar de atividades que promovam a inclusão e o apoio aos ENEE bem como desmitificar questões que levam ao julgamento e preconceito. Isso pode incluir grupos de estudo, mentorias, ou outras iniciativas voltadas para a integração social e acadêmica dos ENEE.

O Plano Educativo Individualizado (PEI), no qual a IES, dispõe-se a criar um Plano Educativo Individualizado (PEI), instrumento que pode servir como instrumento para promoção da inclusão socioeducacional, ao traçar um caminho pedagógico personalizado para o ENEE. Para que o PEI contemple de fato as adaptações necessárias para o desenvolvimento do ENEE, é importante que o mesmo seja construído em conjunto com o estudante, e\ou seus responsáveis legais, os professores e as equipes de apoio capacitadas com capacidade científica para tal.

Artigo 16.º Procedimentos de Validação e Salvaguarda para ENEE: A criação de um dossier individual para cada estudante, consoante com os critérios do Regulamento de Proteção Geral de Dados (RGPD) são medidas que visam garantir a privacidade e a transparência do processo de inclusão. A proteção de dados é essencial, mas pode haver uma tensão entre a necessidade de coleta e armazenamento de informações detalhadas sobre o estudante e a preservação de sua autonomia. O consentimento informado é crucial, mas os estudantes podem se sentir pressionados a fornecer mais informações do que o desejado e necessário (relevante), especialmente em casos de dificuldades emocionais ou psicológicas, principalmente se isto não for feito de forma humanizada por profissional qualificado, a fomenta o disposto no item 5 : “Todos os processos anteriormente referidos salvaguardarão a identidade, dignidade e autonomia do ENEE. “.

Os artigos 13.º, 14.º e 15.º delineiam um conjunto de apoios pedagógicos e acompanhamento individualizado com vistas a assegurar a inclusão plena dos ENEE. Eles propõem um modelo de ensino humanizado, mais flexível e adaptado, tanto em termos de acessibilidade física quanto de metodologias pedagógicas, reconhece-se assim que cada ENEE, é único, e pode precisar de uma abordagem personalizada. A implementação dessas medidas exige recursos adequados e uma coordenação com capacidade científica, para que haja uma gestão eficaz entre os docentes, serviços acadêmicos, e a própria comunidade estudantil, assim, torna-se possível criar um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

V**AUTISMO E INCLUSÃO SOCIOEDUCATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO
SUPERIOR: DESAFIOS E EVOLUÇÕES, O CASO DA ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**

5.0 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente tópico, traz os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados, bem como a sua discussão à luz dos objetivos e das hipóteses inicialmente formuladas, consoante estabelecido na introdução do trabalho. A análise fundamenta-se consoante apresentado no tópico 3. A seguir, busca-se interpretar os dados coletados de maneira crítica, relacionando-os com o aporte teórico apresentado nos tópicos anteriores, com vista a propiciar uma percepção mais ampla e holística sobre os fenômenos observados.

A análise será conduzida de acordo com os objetivos do estudo, tem-se em consideração as questões levantadas ao longo do trabalho. A seguir, explana-se as implicações dos resultados, com foco nas estratégias que podem ser adotadas como instrumentos e/ou agentes facilitadores no processo de inclusão socioeducativa no ensino superior. A partir dessa perspectiva, espera-se contribuir para a construção de um ambiente socioeducativo humanizado e inclusivo, que favoreça a participação, desenvolvimento e a aprendizagem efetiva dos estudantes autistas e/ou NEE.

5.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DA ESE

Tratemos nesta etapa da análise da entrevista com a direção da Escola Superior de do IPB, onde buscou-se compreender a percepção da direção da ESEB sobre a inclusão socioeducativa do estudante autista e/ou NEE no ensino superior: Desafios e Evoluções. para orientarmos melhor os pontos elucidados tratemos consoante os seguintes tópicos:

I. Caracterização do Entrevistado:

O entrevistado, ocupa atualmente o cargo de diretor da ESE-IPB, e é professor ensino superior, oferece uma perspectiva prática sobre a inclusão socioeducativa de estudantes autistas e com necessidades educativas especiais/específicas (NEE) no ensino superior. Sua experiência, tanto como docente quanto como gestor, revela uma forte implicação na discussão sobre inclusão, apesar de ainda haver desafios na implementação de políticas específicas no contexto do ensino superior. A sua experiência em congressos e participação na organização de eventos voltados ao autismo demonstra um esforço fidedigno em aprofundar os conhecimentos e sensibilizar a comunidade acadêmica para essa temática. Esse envolvimento é fundamental, já que a formação contínua de educadores sobre a temática é um dos pilares para uma inclusão efetiva (Grandin, 2015).

II. Conceito de Autismo e Necessidades Educativas Especiais/Específicas:

A definição de autismo fornecida pelo entrevistado alinha-se com a concepção contemporânea de que o autismo é um espectro, ou seja, uma condição com múltiplas manifestações. O entrevistado destaca a necessidade de uma atenção específica para esses estudantes, enfatizando que, muitas vezes, o autismo não é reconhecido ou adequadamente diagnosticado. A literatura reforça a ideia de que o autismo é uma condição diversificada que exige estratégias de ensino personalizadas (Pellicano, 2014). Para mais, o entrevistado faz referência ao Decreto-Lei n.º54, que introduziu um modelo multinível de abordagens para as NEE, mas aponta que ele não abrange o ensino superior, o que é visto como uma falha significativa no processo inclusivo, e que limita a prática nas instituições de ensino superior. De fato, a inclusão de estudantes autistas no ensino superior é frequentemente negligenciada em políticas educacionais, apesar do crescente número de ENEE no ensino superior (Cascio, L. M., D'Allura, L., & D'Allura, S., 2020).

III. Desafios e Evoluções na Inclusão Socioeducativa

O entrevistado observa que, embora haja progressos na inserção de estudantes autistas e/ou NEE no ensino superior, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades em entender o conceito de inclusão e em aplicar práticas pedagógicas que promovam a participação plena desses estudantes. De acordo com a literatura, a inclusão efetiva no ensino superior exige uma mudança de mentalidade e a superação de preconceitos, tanto por parte dos docentes quanto dos colegas de classe (Loreman, 2005). Além disso, o entrevistado destaca a importância do fator humano, ou seja, a atitude dos professores, colegas, e da comunidade acadêmica, que pode facilitar ou dificultar o processo inclusivo. Isso corrobora com as conclusões de estudiosos que afirmam que a inclusão depende em grande parte da cultura acadêmica e da formação de todos os envolvidos no processo educacional (Llorent & Santos, 2012).

IV. Recursos e Apoios Necessários

O entrevistado menciona que, no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), existe uma comissão formada voltada para inclusão e diversidade, que, embora ainda não tenha um regulamento formalizado, tem buscado respostas para apoiar os ENEE. A criação de uma estrutura interna para os ENEE é um passo importante, conforme as recomendações da literatura sobre a criação de centros de apoio à inclusão no ensino superior (Hehir, T., Schifter, L., Grindal, T., & Eidelman, H., 2016). No entanto, o entrevistado também observa que há a necessidade de um decreto que forneça um respaldo legal mais claro para as ações pedagógicas e interventivas no ensino superior. Isso é de grande relevância,

pois a falta de normativas claras pode gerar insegurança entre os profissionais, não aceitação de práticas, e limitar a implementação de práticas inclusivas consistentes.

V. Práticas Inclusivas e a Formação de Docentes

O entrevistado aponta que, embora o IPB já tenha adotado algumas práticas inclusivas, como planos individuais de adaptação para estudantes NEE, ainda há resistência por parte de alguns docentes em relação a essas mudanças. Essa resistência pode ser explicada pela falta de formação específica em educação especial e autismo, que, segundo o entrevistado, é uma lacuna a ser preenchida. De fato, a formação contínua de professores é fundamental para a inclusão socioeducativa de alunos com NEE, especialmente no que diz respeito à personalização do ensino e à aplicação de metodologias diversificadas que atendam às necessidades de cada estudante de forma acolhedora e respeitosa (McLeskey, J., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L., 2014).

VI. Importância de uma Equipe Multidisciplinar

O entrevistado menciona que, atualmente, não há uma equipe multidisciplinar formal no IPB, embora o regulamento em elaboração preveja a criação dessa equipe. A literatura aponta que uma abordagem multidisciplinar, que englobe profissionais de diferentes áreas (pedagogia, psicologia, terapia ocupacional, entre outros), é essencial para a promoção da inclusão socioeducativa de ENEE, incluindo aqueles com autismo (Barbosa & Sousa, 2010). A criação de uma equipe profissional especializada contribuiria para uma abordagem mais integrada e eficaz no suporte a esses estudantes.

VII. Reflexões Finais

O entrevistado conclui que, embora a inclusão socioeducativa no ensino superior tenha avançado, ainda há muito a ser feito. Ele reforça a necessidade de criação de um decreto que fundamentasse as práticas inclusivas no contexto do ensino superior, uma medida que poderia oferecer diretrizes claras para docentes e gestores educacionais. A criação de normativas específicas para o ensino superior é uma questão amplamente discutida na literatura, e seu avanço é considerado crucial para garantir a equidade de acesso e participação dos ENEE (Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R., 2011).

A análise da entrevista revela um panorama de avanços e desafios na inclusão de estudantes autistas e/ou NEE no ensino superior. Embora o entrevistado destaque progressos significativos, especialmente no que diz respeito à criação de comissões e planos de adaptação, ainda há lacunas, como a falta de um decreto que fundamente as práticas de inclusão no ensino superior e a necessidade de uma formação mais robusta para docentes. O papel da liderança institucional, como o entrevistado exemplifica, é

crucial para impulsionar mudanças, mas isso deve ser acompanhado pela implementação de práticas pedagógicas inclusivas e pelo apoio adequado a todos os envolvidos no processo educacional.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DA ESEB

Nesta etapa, tratemos das entrevistas com os estudantes da Escola Superior de Educação (ESE) do IPB, foram entrevistados 5 indivíduos, a qual trar-se-á de forma anónima, as entrevistas ocorreram por meio de plataforma online por vídeo, e de forma presencial. Onde buscou-se compreender a percepção dos entrevistados sobre a inclusão socioeducativa do estudante autista e/ou NEE no ES, com ênfase na ESE, para melhor compreensão, os dados encontram-se organizados consoante cada indivíduo entrevistado:

INDIVÍDUO I

I. Caracterização do entrevistado

O indivíduo I tem 22 anos e atualmente frequenta o curso de CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional) em Acompanhamento de Crianças e Jovens, demonstra um interesse profissional voltado para a área de apoio a crianças com NEE. Não possui NEE e não desempenha funções específicas de liderança na turma, o que é um aspecto relevante para entender sua perspectiva, uma vez que ela se posiciona como uma estudante comum, sem experiência direta em situações de ensino com alunos com NEE no Ensino Superior. A sua experiência prévia com um colega autista no ensino secundário, dá-lhe alguma familiaridade com a questão da inclusão, embora de forma indireta.

II. Percepções sobre Inclusão Socioeducativa e Definições

O Indivíduo I define a inclusão socioeducativa como "incluir toda a gente no meio educativo", uma visão que embora rasa é amplamente compartilhada, pois a inclusão envolve a aceitação e a adaptação de todos os estudantes no ambiente de ensino-aprendizagem. Essa definição simplificada da inclusão é compatível com a ideia de que todos devem ter acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas necessidades específicas (Ainscow, 2016).

Quando questionado sobre o que caracteriza uma instituição de ensino superior inclusiva, aponta-se para a ideia de dar oportunidades a todos os tipos de necessidades, para que todos possam “vingar no futuro”. Essa perspectiva reflete a ideia de que a inclusão deve ir além do simples acesso à educação, garantindo condições para o sucesso acadêmico e profissional dos ENEE (Antunes et al, 2020). A alusão a "vingar" no futuro

sugere que a inclusão deve ser compreendida não apenas como uma adaptação de acesso, mas como um processo que envolve o desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso profissional. No entanto, também menciona que não sabe muito bem o que é um estudante com autismo, o que evidencia uma falta de conhecimento aprofundado sobre a condição. Isso é relevante, pois a formação sobre as especificidades do autismo e outras NEE é um fator essencial para a criação de ambientes inclusivos eficazes (Calvinho, 2011).

III. Reflexões sobre a Inserção de Estudantes Autistas e/ou NEE no Ensino Superior

Expressa-se aqui a opinião de que os estudantes com NEE, incluindo os autistas, são frequentemente "postados de parte" no ambiente educacional, o que sugere que há uma percepção de marginalização desses alunos. Isso está alinhado com pesquisas que apontam que, apesar dos avanços em políticas de inclusão, muitos ENEE ainda enfrentam dificuldades para participar ativamente das atividades acadêmicas e sociais no ensino superior (Pellicano, E., Dinsmore, A., & Charman, T., 2014). O indivíduo enfatiza que a exclusão resulta em sentimentos de invalidez, um ponto crucial para compreender as barreiras psicossociais enfrentadas pelos estudantes autistas e com outras NEE. O empoderamento educacional, que envolve garantir que esses estudantes se sintam parte do processo de aprendizagem e que suas contribuições sejam valorizadas, é fundamental para promover uma inclusão real e eficaz (Ainscow, 2016).

IV. Práticas de Inclusão e Formação

O indivíduo I menciona que no seu curso há uma disciplina voltada ao apoio às NEE e que participou de um workshop sobre autismo e necessidades educativas. No entanto, reconhece que ainda sente a necessidade de mais formação, especialmente após a experiência de estágio com crianças autistas e com outras necessidades. Este desejo de formação contínua é um reflexo da crescente conscientização sobre a importância da capacitação de educadores e futuros profissionais que lidam com ENEE (McLeskey et al., 2014). A literatura destaca que a formação de professores é um dos fatores cruciais para a inclusão, visto que muitos docentes não possuem a preparação necessária para lidar com a diversidade no contexto acadêmico (Loreman, 2017). O indivíduo I também destaca a importância de saber lidar com essas questões de forma a "não excluir" os estudantes, mas sim procurar "soluções ou formas de incluir", uma abordagem que segue a linha das boas práticas de inclusão, que enfatizam a adaptação das estratégias de ensino e a criação de um ambiente positivo para todos os alunos (Hehir et al., 2016).

V. Adaptações Pedagógicas e Inclusão nas Práticas de Ensino

Em relação às adaptações pedagógicas necessárias, ressalta que é preciso "adequar o método de ensino" para atender às necessidades de ENEE, para que eles não apenas ingressem no curso, mas também possam permanecer e ter sucesso. Esse ponto é central nas discussões sobre a educação inclusiva, pois a adaptação pedagógica não deve ser uma medida pontual, mas uma prática contínua e integral ao currículo, de modo a proporcionar uma verdadeira igualdade de oportunidades (Unesco, 2005).

No entanto, relata-se não teve experiências com estudantes autistas ou com outras NEE no seu curso atual, o que limita suas observações sobre a implementação prática da inclusão no ensino superior. Essa falta de vivência direta com a diversidade na sala de aula pode contribuir para a falta de familiaridade com estratégias inclusivas no ensino superior, algo que pode ser mais comum em cursos como o seu, que não têm foco diretamente em educação especial.

VI. Desafios e Potencialidades na Inclusão Socioeducativa

O indivíduo I aponta que na sua instituição de ensino superior não tem conhecimento de regulamentos ou apoios específicos para ENEE, o que sugere uma falta de visibilidade e estrutura para atender a essa população. Isso é um reflexo de uma realidade comum em muitas instituições de ensino superior, onde os apoios a ENEE ainda são incipientes ou, muitas vezes, inexistem (Cascio et al., 2020). A implementação de políticas claras e regulares, e a divulgação do acesso as mesmas para apoiar esses estudantes, e ao incluir a formação de uma equipe especializada, é fundamental para garantir que a inclusão seja de fato possível.

VII. Reflexões Finais

Por fim, a entrevistada reflete sobre a necessidade de uma melhor preparação formativa dos professores e funcionários no ensino superior, destaca que muitos não sabem como lidar com as especificidades dos ENEE e acabam por optar pela exclusão em vez de buscar soluções inclusivas. Isso é confirmado por estudos que apontam a resistência de alguns educadores e a falta de uma formação adequada como barreiras significativas para a inclusão efetiva no ensino superior (Nogueira, J. M., Querido, L., Nunes, N., Ortiz, A., & Botelho, M. do C., 2023). O indivíduo também sugere que deve haver um trabalho de preparação prévio ao ingresso no ensino superior, para que ENEE possam ser avaliados de forma mais justa e inclusiva. Essa sugestão se alinha com a ideia de que o ES deve ser proativo na adaptação do currículo e da avaliação, para garantir que todos os alunos possam alcançar seu potencial (Artiles et al., 2011).

Evidencia-se tanto o reconhecimento da importância da inclusão de estudantes autistas e/ou NEE no ensino superior quanto a necessidade de mudanças significativas para que a inclusão seja efetiva. A falta de conhecimentos específicos sobre o autismo, a necessidade de formação dos professores, a ausência de regulamentos claros para a inclusão e a falta de apoio específico são desafios recorrentes mencionados pelo indivíduo I. Para promover uma verdadeira educação inclusiva, é essencial que as IES adotem políticas claras, ofereçam formação contínua para seus educadores e criem mecanismos de apoio que garantam o sucesso acadêmico de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais.

INDIVÍDUO II

I. Caracterização do entrevistado

O indivíduo II tem 21 anos e estudante do curso de CTeSP - Acompanhamento de Crianças e Jovens, o que propõe-se uma preparação voltada para a educação na infância e o apoio a crianças e jovens, seja NEE ou não. Trata-se de estudante ordinário, sem funções de liderança na turma e é diagnosticada com dislexia, uma condição que pode interferir na leitura, escrita, compreensão de textos e entre outros. A identificação da dislexia como sua NEE faz com que a entrevistada tenha uma visão mais empática sobre o tema da inclusão e uma percepção crítica sobre as práticas pedagógicas que envolvem estudantes com dificuldades semelhantes.

II. Percepções sobre Inclusão Socioeducativa e Definições

O Indivíduo II entende a inclusão socioeducativa de maneira ampla, considera-a como o direito e dever de todos a participar do ambiente educacional e social, independentemente de condições ou diagnósticos. Sua definição de inclusão transcende o simples acesso ao ensino, indo para a integração plena, onde todos, com ou sem NEE, têm oportunidade de aprender e interagir. Isso se alinha com os princípios da Declaração de Salamanca (1994), que preconiza uma educação que respeite e valorize as diferenças, garantindo acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades.

Também associa a inclusão a um processo ativo de adaptação das IES para que todos os indivíduos tenham oportunidade de participar efetivamente, o que implica em um esforço coletivo entre escolas, professores e estudantes, com vistas a superar obstáculos para a plena integração. Esta visão reflete as discussões contemporâneas sobre a necessidade de políticas educativas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002).

III. Reflexões sobre a Inserção de Estudantes Autistas e/ou NEE no Ensino Superior

Defende-se a inclusão de estudantes autistas e/ou NEE no ES, reconhecendo sua importância para a diversidade acadêmica e para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva. Acredita que a presença desses estudantes deve ser valorizada, uma vez que isso reflete força de vontade e superação. Essa opinião ressoa com a perspectiva de que a inclusão socioeducativa não apenas beneficia os ENEE, mas também contribui para a formação de uma cultura de respeito às diferenças (Mackenzie, 2014).

Entretanto, também observa que o acesso ao ES pode ser um grande desafio para essas pessoas, dado o número limitado de políticas públicas ou adaptações específicas nas instituições, que por não serem garantidas na lei, muitos acham que não o devem fazer, o que acaba por gerar obstáculos. A inclusão no ensino superior exige não apenas a eliminação das barreiras visíveis/físicas, mas também o ajuste de atitudes e práticas pedagógicas (Martínez, R., Figueiredo, A. M., & Silva, J., 2016).

IV. Práticas de Inclusão e Formação

O indivíduo II relata que, ao longo do seu percurso acadêmico, teve a oportunidade de participar de uma disciplina sobre necessidades educativas e de alguns workshops, mas que isso é considerado pouco diante da ampla variedade de situações que envolve NEE, ela sugere que formações contínuas sobre NEE e autismo seriam altamente benéficas para os futuros educadores. Essa sugestão está alinhada com o conceito de formação contínua para professores, que é essencial para preparar os educadores para a diversidade no ambiente escolar e para a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas (Barbosa & Sousa, 2010). A falta de formação contínua pode levar a atitudes de negligência ou exclusão, e por dificultar a adaptação das práticas pedagógicas a ENEE.

Destaca ainda a necessidade de uma sensibilização contínua em relação às NEE, algo que poderia ser mais intensificado nas instituições de ensino superior, particularmente em cursos voltados para a formação de educadores, e no âmbito da educação. A presença de workshops e cursos de atualização também seria uma forma eficaz de melhorar a qualidade da educação inclusiva, ao preparar os futuros profissionais para atuar de maneira mais inclusiva e respeitosa (Unesco, 2005).

V. Adaptações Pedagógicas e Inclusão nas Práticas de Ensino

No que concerne as adaptações pedagógicas e inclusão nas práticas de ensino, o indivíduo II acredita que a inclusão de estudantes com autismo e NEE exige adaptações pedagógicas no processo de ensino, menciona que, na sua experiência, a presença desses

estudantes leva a uma maior atenção por parte dos professores, o que por vezes implica a necessidade de estratégias diferenciadas. Isso é consistente com a literatura que aponta que, para uma verdadeira inclusão educacional, as práticas pedagógicas precisam ser adaptadas, não apenas para garantir o acesso ao conteúdo, mas também para promover a compreensão efetiva (Freire, 1996).

Entretanto, também observa que nas IES, as adaptações nem sempre são realizadas de forma explícita ou sistemática. A falta de estratégias adaptativas, e da boa vontade dos professores tende a ser um fator limitante para a inclusão plena desses estudantes no ambiente acadêmico.

VI. Desafios e Potencialidades na Inclusão Socioeducativa

O indivíduo II aponta um grande desafio: a falta de conhecimento e informações sobre as políticas de inclusão em sua instituição. Ela revela que nunca foi informada sobre a existência de regulamentos ou apoios específicos para ENEE no IPB, o que indica uma falha na comunicação institucional, mas também na procura autônoma por informação dos estudantes. A falta de informação, ou acesso a ela, sobre os direitos e apoios disponíveis pode gerar insegurança e exclusão social para os estudantes que necessitam de ajuda. A existência de redes de apoio claras e acessíveis pode ser um ponto crucial para garantir que a inclusão seja de fato efetiva.

Por outro lado, também vê-se potencialidades na inclusão, particularmente quando considera-se que a diversidade dos estudantes pode enriquecer a experiência acadêmica de todos. A presença de estudantes autistas e/ou NEE no ES pode desafiar as concepções retrógradas e tradicionais de ensino e promover uma reflexão crítica sobre a inclusão e os direitos (Booth & Ainscow, 2002).

VII. Reflexões Finais

Em sua reflexão final, destaca a necessidade de melhorar a comunicação sobre os recursos de apoio para ENEE e autistas no ES. Sugere que, ao entrarem na universidade, os estudantes deveriam ser informados de forma clara sobre os mecanismos de inclusão, as estratégias pedagógicas adotadas e os apoios institucionais disponíveis. Isso ajudaria a evitar preconceitos e a promover uma cultura inclusiva em todas as áreas do IPB. Além disso, defende que o diálogo aberto sobre dificuldades e desafios enfrentados por ENEE como essencial para assegurar que estes estudantes não se sintam excluídos ou marginalizados (Kuchler, 2012).

O indivíduo II demonstra uma visão crítica e empática sobre a inclusão socioeducativa de ENEE e/ou autistas no ensino superior. Enfatiza que, embora haja

avanços, muitos desafios perduram, principalmente no que diz respeito à falta de formação contínua para educadores, à falta de conhecimento sobre políticas institucionais e à necessidade de adaptações pedagógicas mais efetivas. Para que a inclusão seja plenamente efetiva, é necessário que as instituições de ensino superior implementem políticas claras e abrangentes, promovendo sensibilização, adaptações pedagógicas e apoios estruturados.

INDIVÍDUO III

I. Caracterização do entrevistado

O indivíduo III tem 20 anos e atualmente frequenta o curso de CTeSP (Curso Técnico Superior Profissional) em Desenvolvimento de Produtos Multimídia, revela uma realidade de desafios próprios, possui diagnóstico de autismo, PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção) e Borderline, condições que impactam sua experiência educacional e social. A escolha de um curso técnico (CTeSP) demonstra o seu interesse por áreas criativas, com uma abordagem prática, o que pode ser significativo para a construção de uma educação mais inclusiva e voltada para as especificidades de aprendizagem.

II. Percepções sobre Inclusão Socioeducativa e Definições

O Indivíduo III partilha uma definição pessoal e ampla sobre inclusão socioeducativa, enfatiza que não se deve impedir ninguém de ingressar no ensino superior com base em limitações físicas ou cognitivas, como problemas de locomoção ou NEE. questiona o estigma social que associa a NEE com incapacidade para a educação superior, reflete-se assim um entendimento que alinha com o conceito de inclusão como participação plena e igualitária (Ainscow, 2005).

Afirma que, uma instituição de ensino superior inclusiva não é aquela que apenas permite a presença de ENEE, mas sim aquela que oferece apoio contínuo e estruturado, com vistas a assegurar igualdade de oportunidades de aprendizado. Este entendimento está alinhado com a definição de inclusão como adaptação do ambiente para permitir que todos participem de maneira significativa (Booth & Ainscow, 2002).

Sua visão sobre ENEE é focada na diversidade de formas de pensar e processar informações, não considera essas diferenças como déficits, mas como abordagens alternativas ao processo cognitivo, o que também é um ponto defendido por autores como Gartner e Lipsky (2007).

III. Reflexões sobre a Inserção de Estudantes Autistas e/ou NEE no Ensino Superior

Acredita que a inserção de pessoas com autismo e outras NEE no ES é fundamental, não apenas para as próprias pessoas, mas também para a sociedade como um todo. Sua visão de que a presença de pessoas “fora do padrão” pode ser uma fonte de inspiração e motivação para outros é uma perspectiva que ecoa as pesquisas de Santos (2007), que defendem que a inclusão socioeducativa promove a troca de experiências e a construção de um ambiente educacional mais democrático e diverso, voltado para a cidadania.

Para além, destaca a relevância de valorizar a inclusão socioeducativa, enfatiza que ENEE podem contribuir significativamente para os ambientes acadêmicos, desafiando a ideia preconcebida de incapacidade associada ao autismo. Tal perspectiva está de acordo com as ideias de Mackenzie (2014), que aponta que a inclusão não se limita à presença de ENEE, mas também ao seu envolvimento ativo na vida acadêmica.

IV. Práticas de Inclusão e Formação

O indivíduo III partilha sua experiência de que, apesar de ser de autista, não recebeu nenhuma formação sobre autismo ou NEE durante o seu tempo no IPB. Expressa uma falta de conhecimento e flexibilidade nas IES para lidar com as diversas formas de autismo, especialmente com o autismo de nível mais baixo (não classificado como grau 3), o que pode resultar em desconsideração das necessidades específicas de ENEE.

Estudos como o de Gartner e Lipsky (2007) apontam que a falta de formação adequada de educadores sobre as especificidades do autismo e outras NEE é uma das principais barreiras para a inclusão eficaz no ES. O fato do Indivíduo III mencionar que muitas vezes as suas necessidades são desconsideradas como “frescura” ou “drama” por parte dos professores e da IES, também remete à ideia de que, em muitas instituições, as percepções inadequadas sobre as NEE resultam em respostas ineficazes, negligenciando as particularidades de cada caso.

V. Adaptações Pedagógicas e Inclusão nas Práticas de Ensino

Para o Indivíduo III a inclusão de estudantes autistas e NEE implica ajustes pedagógicos, principalmente no que se refere ao apoio contínuo e à adaptação dos métodos de ensino-aprendizagem, ressalta-se que, muitas vezes, a descoberta da condição de autismo de um estudante pode alterar o ambiente de sala de aula, e levar a estigmatizações e modificações nas interações sociais. Isso pode gerar um ambiente de aprendizagem menos acolhedor, o que é um problema apontado por Goffman (1963), que discute os impactos do estigma nas relações sociais.

Embora reconheça que ajustes pedagógicos são necessários, também percebe que, no contexto do IPB, não há estratégias claras para promover a inclusão efetiva. A falta de apoio formal e adaptado às necessidades dos ENEE limita a possibilidade de aprendizado pleno e acessível, o que é discutido por Ainscow (2005), que destaca que para a inclusão ser eficaz, as instituições precisam investir em estratégias pedagógicas diversificadas.

VI. Desafios e Potencialidades na Inclusão Socioeducativa

O maior desafio apontado é a falta de políticas institucionais específicas para o apoio a estudantes com autismo e/ou NEE. O indivíduo não tem conhecimento de regulamentos ou de serviços de apoio específicos no IPB, o que demonstra uma lacuna na implementação de políticas públicas para a inclusão efetiva. A ausência de apoios especializados e de uma infraestrutura adaptada são obstáculos que muitas instituições de ensino superior enfrentam, como discutido por Santos (2007), que aponta que, embora as leis de inclusão existam, muitas vezes elas não são aplicadas de maneira efetiva.

Apesar desses desafios, o indivíduo III também vê um potencial significativo para melhorar a inclusão no ES. Sugere, por exemplo, maior flexibilidade no cronograma de atividades, ao oferecer mais tempo para ENEE realizarem tarefas, o que estaria em consonância com as abordagens inclusivas propostas por Unesco (2005), que enfatizam a necessidade de ajustes razoáveis nas exigências acadêmicas para garantir a equidade.

VII. Reflexões Finais

Por fim, destaca um ponto crucial para a melhoria da inclusão socioeducativa: a necessidade de mudança na mentalidade dos educadores. Sugere que os professores precisam ser mais sensíveis às necessidades dos ENEE, ao reconhecer que nem todos os estudantes têm as mesmas condições de aprender de forma padronizada. Sua sugestão de adaptação, e não de mudança radical, é importante, pois demonstra uma abordagem que visa personalizar o ensino para as necessidades de cada aluno, ao invés de tentar forçar todos a se encaixarem em um mesmo molde.

A sua crítica à ideia de que “todo autista vai ser sempre uma criança” reflete um estigma ainda prevalente em muitas instituições, o que limita a percepção da autonomia e do potencial dos adultos autistas. Este ponto é apoiado por Klin, Volkmar e Sparrow (2000), que defendem que o autismo não é uma condição que desaparece com a idade, e que os indivíduos autistas podem se tornar adultos independentes, embora enfrentem desafios específicos. No entanto, também há uma forte percepção de que a inclusão é possível e benéfica, desde que haja adaptações pedagógicas e uma mudança na mentalidade tanto dos educadores quanto dos alunos. A inclusão não deve ser vista como

uma exceção, mas como uma prática integrada e natural, conforme preconizado pelas políticas de educação inclusiva da Unesco (2005).

INDIVÍDUO IV

I. Caracterização do entrevistado

O indivíduo IV tem 22 anos, actualmente está no Curso de Licenciatura em Educação Básica. Embora não possua NEE, se apresenta como alguém com um forte interesse no tema da inclusão e que já refletiu sobre a importância da inclusão socioeducativa em ambientes académicos. Isso é relevante porque se posiciona como futuro educador e, portanto, já demonstra uma preocupação com a inclusão de ENEE, o que é fundamental para a construção de uma educação mais acessível e igualitária

II. Percepções sobre Inclusão Socioeducativa e Definições

O Indivíduo IV acredita que a inclusão socioeducativa deve ser entendida como um direito fundamental de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, culturais ou NEE. Para ele, inclusão é uma questão de justiça social e igualdade de oportunidades. Essa definição está em consonância com a proposta de inclusão como um processo que envolve a criação de um ambiente educativo acessível, acolhedor e que promova a participação ativa de todos os estudantes (Ainscow, 2005).

Reforça a importância de garantir o acesso igualitário à educação, com vistas a propiciar ambientes nos quais todos os estudantes possam desenvolver seu potencial, com destaque para a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas e das políticas institucionais. A ideia de que a inclusão depende da vontade dos responsáveis pela instituição e de professores bem preparados é um ponto central da sua fala, alinhando-se com as perspectivas de Gartner e Lipsky (2007), que destacam a importância de políticas educacionais inclusivas, bem como a formação contínua de educadores.

III. Reflexões sobre a Inserção de Estudantes Autistas e\ou NEE no Ensino Superior

Expressa-se aqui a opinião de que a inserção de estudantes com autismo e outras NEE no ES deve ser vista como uma questão de igualdade de direitos, onde todos têm os mesmos direitos de acesso e de participação. Argumenta-se que, ao incluir esses estudantes, não apenas facilita-se a sua integração, mas também promove-se uma interação enriquecedora, que é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa. Este ponto de vista está consoante as ideias de Santos (2007), que defende que a presença de ENEE nos ambientes educacionais contribui para desmitificar estereótipos e promover uma educação mais justa e equitativa. Destaca-se também que a

inclusão de estudantes autistas e/ou NEE é uma questão de direitos humanos, o que ressoa com os princípios do movimento de educação inclusiva, conforme estipulado pela Unesco (2005), que afirma que todos os alunos têm o direito de estudar em ambientes que atendam às suas necessidades, sem discriminação.

IV. Práticas de Inclusão e Formação

O indivíduo IV relata que não possui formação específica sobre NEE, nem participou de workshops ou cursos relacionados ao autismo ou às necessidades educativas especiais, o que considera uma lacuna significativa em sua formação acadêmica, menciona uma experiência durante seu estágio em que teve dificuldades para incluir um aluno com autismo, com dificuldades auditivas e motoras. Isso revela a falta de preparação para lidar com a diversidade de necessidades em sala de aula, que ao invés de tentar incluí-lo, ele era constantemente deixado de lado nas atividades, e não era orientado para estratégias que pudesse inclui-lo, algo que é amplamente reconhecido na literatura sobre educação inclusiva, como em Booth e Ainscow (2002), que apontam que a formação docente é uma das áreas mais negligenciadas nas políticas de inclusão.

Defende-se também que as IES, no geral, precisam incluir disciplinas específicas sobre NEE em seus cursos, principalmente no âmbito da educação, para que os futuros educadores e profissionais, possam estar melhor preparados para lidar com a diversidade. A sua sugestão de que um curso de Educação Básica deveria oferecer uma cadeira sobre educação inclusiva está alinhada com as propostas de Mackenzie (2014), que argumenta que a formação de educadores deve incluir uma compreensão profunda das estratégias e práticas inclusivas, para que todos os alunos possam ser atendidos de forma adequada.

V. Adaptações Pedagógicas e Inclusão nas Práticas de Ensino

Em relação às adaptações pedagógicas necessárias, considera que a inclusão de estudantes NEE e/ou autismo exige adaptações pedagógicas específicas, como o uso de ferramentas educacionais adequadas para garantir que todos possam participar ativamente das atividades. Ela cita, por exemplo, a necessidade de quadro específico para alunos com dificuldades visuais, uma adaptação simples, mas essencial para garantir a participação plena desses alunos nas atividades de sala de aula. Isso está em consonância com o conceito de "ajustes razoáveis" defendido pela Unesco (2005), que propõe que as instituições de ensino devem adaptar seus métodos de ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante.

VI. Desafios e Potencialidades na Inclusão Socioeducativa

O maior desafio destacado é a falta de formação adequada para os professores e funcionários da instituição. Afirma que seria essencial ter uma formação contínua para os educadores sobre as necessidades de ENEE e\ou autistas, de modo a garantir que estes estudantes sejam acolhidos de forma respeitosa e eficaz. A falta de políticas e regulamentações específicas para NEE nas IES também é uma dificuldade mencionada, indicando uma lacuna nas políticas institucionais de inclusão. Essa crítica encontra eco em estudos de Ainscow (2005), que afirma que a ausência de políticas claras e a falta de formação para os docentes são obstáculos significativos para a inclusão efetiva de ENEE.

No entanto, também vê potencial para a inclusão, principalmente com a sensibilização dos professores e funcionários, bem como com o uso de tecnologias assistivas que podem facilitar o acesso e a participação dos ENEE. A sua sugestão é principalmente usar tecnologias para alunos com dificuldades visuais e aumentar as infraestruturas de acessibilidade (como mais elevadores) está alinhada com a ideia de universidades acessíveis proposta por Mackenzie (2014).

VII. Reflexões Finais

Por fim, enfatiza que a inclusão socioeducativa no ES ainda não responde completamente às necessidades de ENEE e\ou autistas, especialmente para aqueles com NEE mais avançadas. Isso sugere que, embora haja avanços, as IES ainda não estão totalmente preparadas para atender à diversidade das necessidades educativas. Propõe-se que para propiciar uma verdadeira inclusão socioeducativa, as IES devem oferecer formação contínua para professores e funcionários, além de ações de sensibilização em toda a comunidade académica, o que pode contribuir para uma atmosfera mais inclusiva e acolhedora. Essas sugestões estão em consonância com as propostas de Santos (2007), que defende a sensibilização como um aspeto central no processo de inclusão.

INDIVÍDUO V

I. Caracterização do entrevistado

O indivíduo V tem 34 anos e frequenta o curso de mestrado em Educação Social e Intervenção ao Longo da Vida, e divide seu tempo entre estudo e trabalho (possui estatuto de trabalhador estudante), possui diagnóstico de PHDA (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade) e Discalculia, o que o coloca como um ENEE. No contexto educacional, não ocupa a função de líder de turma e compartilha uma visão crítica sobre a forma como as IES tratam a inclusão de ENEE.

A combinação de seu percurso educacional (mestrado) e as NEE pessoais proporciona uma perspectiva relevante sobre a inclusão no ensino superior, especialmente

no que se refere à falta de formação adequada e ao tratamento generalizado de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

II. Percepções sobre Inclusão Socioeducativa e Definições

O Indivíduo V define a inclusão socioeducativa como o processo de proporcionar a todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, o ambiente necessário para seu desenvolvimento dentro de suas capacidades, com destaque a importância de um ambiente integrador e respeitoso, no qual as pessoas com diferentes dificuldades possam ser atendidas de acordo com suas necessidades, respeitando suas limitações, mas também potencializando suas habilidades.

A inclusão socioeducativa implica reconhecer as diferentes dificuldades enfrentadas pelos estudantes, como as deficiências físicas e as deficiências ocultas, que muitas vezes não são imediatamente visíveis, como é o caso das NEE, menciona ainda que, para ele, uma instituição de ES inclusiva deve ser capaz de identificar as necessidades dos alunos, adaptar-se a elas, e proporcionar formação contínua a todos os envolvidos no processo educacional. Ideias que sintonizam-se com Freire (1987) em Pedagogia do Oprimido, que presuppõe que o ambiente educativo, deve moldar-se ao aluno e não ao inverso.

A concepção de um ENEE é mais abrangente do que simplesmente identificar dificuldades cognitivas. A entrevistada destaca que os ENEE podem precisar de tempo adicional, métodos de ensino diferenciados, ou recursos pedagógicos alternativos para aprender de forma eficaz. A inclusão deve proporcionar, portanto, adaptar-se ao aluno, ao invés de impor um único padrão de aprendizagem.

III. Reflexões sobre a Inserção de Estudantes Autistas e\ou NEE no Ensino Superior

Partilha-se aqui uma visão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas e\ou com NEE no ES, destacando que em Portugal, o processo de inclusão socioeducativa ainda é insuficiente, sinaliza que a falta de informações claras sobre os direitos e necessidades específicas dos ENEE nas IES, contribui para a exclusão velada desses alunos. Quando o diagnóstico não é reconhecido, os ENEE tendem a ser tratados como neurotípicos, o que frequentemente resulta em práticas educacionais que não atendem suas necessidades e levam a exclusão.

Para mais, argumenta que a valorização da inclusão é fundamental não apenas para os ENEE, mas para a sociedade em geral. Empatia e a compreensão das diferenças são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O

desconhecimento das NEE desses estudantes, segundo percebe, impede uma verdadeira educação voltada ao desenvolvimento humano e ao pensamento crítico, que deveria ser o objetivo das instituições educacionais, assim como o IPB.

IV. Práticas de Inclusão e Formação

Aponta-se aqui a falta de formação como uma das principais barreiras à inclusão efetiva no ES. Ela menciona que, durante sua formação acadêmica, nunca teve acesso a cursos ou workshops com temas inclusivos ou autismo ou em NEE. Essa lacuna na formação é problemática, pois os educadores muitas vezes não têm as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade de aprendizagem e as especificidades de ENEE, o que impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido. Expressa a necessidade urgente de formação contínua para os educadores e técnicos da IES, com foco na neuropsicopedagogia e na neurociência aplicada à educação, para que possam entender como os diferentes cérebros funcionam e como essas diferenças impactam o processo de aprendizagem, sem juízo de valor, ou percepções pre concebidas sem fundamento médico ou científico que desrespeite o diagnóstico.

V. Adaptações Pedagógicas e Inclusão nas Práticas de Ensino

Observa-se aqui que a falta de adaptações pedagógicas é um dos maiores obstáculos para a inclusão efetiva de ENEE no ES. Ressalta que trabalhos em grupo podem ser uma tentativa de inclusão, mas frequentemente não são adequados para estudantes que enfrentam dificuldades emocionais ou sociais associadas às suas necessidades. Além disso, as avaliações tradicionais, como provas longas e conteúdo extenso, são ineficazes para estudantes com dificuldades cognitivas, o que torna o processo de ensino-aprendizagem cansativo e desmotivador.

Indica que, para uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário adotar uma flexibilidade pedagógica que permita aos ENEE aprender de maneira mais eficaz, de forma respeitosa com suas necessidades cognitivas e emocionais. Isso inclui adaptações curriculares, materiais didáticos acessíveis e a promoção de um ambiente que favoreça a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas dificuldades.

VI. Desafios e Potencialidades na Inclusão Socioeducativa

O indivíduo V aponta que a principal dificuldade é a falta de reconhecimento institucional das necessidades específicas de ENEE, não conhece regulamentos ou apoios específicos para esses estudantes na ESE ou no IPB, e que embora já tenha mencionado com alguns professores algumas dificuldades que tem que são agravadas pelo PHDA, nunca foi direcionada ou encaminhada a procurar nenhum setor específico, o que reflete

uma lacuna nas políticas educacionais. A falta de um sistema de apoio institucional impede que haja respostas as necessidades dos ENEE.

Contudo, também vê fatores positivos que podem ocorrer no desenvolvimento de uma educação inclusiva que vá além do ensino tradicional. Para ele, a verdadeira educação inclusiva exige alterações pedagógicas profundas que contemplem novas formas de aprender, novas formas de se relacionar com o saber e de respeitar as diferenças, enfatiza que a flexibilidade no currículo e nas metodologias de ensino é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante.

VII. Reflexões Finais

Por fim, reforça ainda que, a inclusão socioeducativa no ES, tal como ocorre atualmente no IPB, não responde adequadamente às necessidades dos ENEE. Para promover uma inclusão real, sugere que o ES passe a abordar as NEE de forma transversal em todas as áreas, inclusive na formação dos docentes. A criação de espaços de diálogo e reflexão sobre essas questões é crucial para fomentar uma cultura de inclusão que ultrapasse a simples implementação de políticas e promova uma verdadeira mudança de atitude, destaca também a importância de incluir a saúde mental dos ENEE no debate, uma vez que muitas vezes essa questão é ignorada ou banalizada, o que contribui para a invisibilização dos desafios enfrentados por esses estudantes, em concordância com a Declaração de Salamanca (1994), que defende o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, e nos princípios da educação inclusiva que buscam adaptar as metodologias de ensino para atender a diversidade.

Revela uma compreensão profunda sobre as dificuldades enfrentadas pelos ENEE no ES, especialmente no que diz respeito à falta de formação dos professores, à carência de adaptações pedagógicas adequadas e à inexistência de políticas inclusivas no IPB, defende-se a necessidade urgente de mudanças no sistema educacional para promover uma inclusão de fato, que respeite e valorize as diferenças de aprendizagem e ofereça suporte adequado a todos os estudantes. O debate sobre a inclusão deve ser ampliado para além da educação pedagógica, incluindo também questões como saúde mental e formação de educadores.

5.3 QUESTIONÁRIOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No que diz respeito a este instrumento, trata-se-á das 38 questões, das quais foram obtidas 71 respostas, e encontram-se em 3 sessões: Análise quantitativa dos dados, Análise qualitativa, e Interpretação dos resultados e implicações práticas, com vistas a

perceber a percepção e experiência de estudantes e professores sobre a inclusão socioeducativa de estudantes autistas e\ou NEE no ensino superior, especificamente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). seguindo a estrutura das seções, e para melhor apreciação e análise tratar-se-á :

I. Análise Quantitativa dos Dados:

Os participantes são majoritariamente do sexo feminino sendo 92%, e masculino 8%, com faixa etária entre 18 e 65 anos, obteve-se maior retorno de respostas nos indivíduos com 21 e 26 anos; dentre eles 84% das respostas sendo discentes, e 16% docentes, aos quais estão seccionados, consoante as funções que ocupam, em 45,1% licenciatura, 36,6% mestrado e 18,3% curso técnico superior profissional .

Entre os estudantes enquadram-se nos cursos: Educação Social, Educação Básica, Acompanhamento de Crianças e Jovens, Desenvolvimento de Produtos Multimédia, Línguas para relações internacionais, Arte e design, Educação Ambiental, Educação Social - Educação e Intervenção ao Longo da Vida, Exercício e Saúde. Sendo 89,1% estudantes sem função específica, e 10,9% representante de turma, aos quais 38,3% são estudantes ordinários, 33,3% possuem estatuto de trabalhador estudante. Entre os professores enquadram-se como 18,2% professor convidado, 9,1% professor adjunto e 62% não especificaram.

Ao questionar se possuem algum tipo de necessidade educativa específica, 35% respondeu negativamente, 26% indicou ter Perturbação de Hiperatividade e Deficit de Atenção (PHDA), 18% indicou ter Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), 6% indicou ter Dislexia, 6% indicou ter Perturbação de Ansiedade, 3% indicou ter Perturbação da Personalidade Borderline, 3% Indicou ter Perturbação do Estresse Pós Traumático, 3% indicou ter Perturbação Obsessivo Compulsiva (POC). Vale ressaltar que 3% dos indivíduos autistas mencionaram ter outras NEE associadas, como PHDA, dislexia, e POC.

Consoante o enquadramento dos estudantes autistas e\ou NEE no ensino superior, questionou-se aos participantes se enquanto estudante\professor o exercício de sua atividade já o levou a pensar sobre a inclusão, ao qual 93% responderam positivamente, e 7% que não. Paralelo a isto, 94,4% acredita que deve-se valorizar a inclusão socioeducativa de estudantes autistas e\ou NEE no ensino superior, 4,2% afirma nunca ter pensado sobre isso, e 1,4% acredita que não deve-se valorizar.

Em específico na ESE ou no IPB, foi questionado se os participantes tinham conhecimento de algum regulamento para estudantes autistas e\ou NEE, 91,5% respondeu

que não, e 8,5% que sim. Aos que responderam positivamente, inquiriu-se que indicassem qual regulamento tinham conhecimento, aos quais as respostas obtidas foram: “acho que não tem”, “inclusão para todos”, “elevador para cadeirantes”, “não conheço”, “não conheço porque sou brasileiro”, “por exemplo a lei de inclusão 54\2018”, “N/A” e “ são ainda documentos gerais”.

62% dos participantes dessa pesquisa tiveram formação ou participaram de workshop sobre autismo ou necessidades educativas específicas, e 38% não. Posto isto, 74% sente\sentiu necessidade de formação na área do autismo, inclusão ou NEE, contra 25,4% que não acha necessário. Aos que responderam positivamente, inquiriu-se que indicassem qual temática sente necessidade de formação, aos quais 35,2% indicaram o tema necessidades educativas, 31,5% Autismo, 29,6% Inclusão, e 3,7% responderam outro mas não especificaram qual.

Consoante as alterações pedagógicas em sala de aula, 80 % considera que a inclusão de estudantes autistas e\ou com NEE conduz a alterações pedagógicas na sala de aula, 20% acredita que não. Dentre estes 62% conviveu no ambiente de sala de aula com aluno ou colega de sala com autismo e\ou NEE, 36,6% não conviveu, e 1,4% não sabe. Aos que responderam positivamente ao convívio, inquiriu-se que indicasse qual a NEE apresentada pelo colega\aluno, aos quais deram as seguintes respostas: 24% Dificuldades de aprendizagem (dislexia, disortografia, discalculia), 24% PHDA\TDAH⁵, 22% Autismo, 11% Problemas motores, 3% deficiência auditiva, 6% deficiência visual, 4% outras NEE(não especificadas), e 6% desconhecem essa informação.

A cerca do processo de aprendizagem 53,8% indica que alguma estratégia foi adotada para auxiliar no processo de aprendizagem do estudante NEE, já 46,2% indica que não. Aos que responderam positivamente, inquiriu-se que indicassem qual estratégias foram adotadas, aos quais foram indicados: 29% adaptação dos instrumentos de avaliação, 21% esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados, 19% facultou apontamentos e resumos do conteúdo das aulas, 17% agendamento de momentos de estudo acompanhado, e 14% indica outra estratégia(não especificada).

A cerca do processo de inclusão socioeducacional 52,9% indica que não foram adotadas estratégias de auxílio, já 47,1% responderam de forma positiva, a estes últimos inquiriu-se quais estratégias adotadas como agentes facilitadores: 59,5% convite para

⁵ Perturbação de hiperatividade com déficit de atenção(PHDA), e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), Ambos referem-se á Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) alteração do neurodesenvolvimento sob o CID-11 com código 6 A 05. (OMS, 2018)

inserir-se em trabalhos em grupo, 40,5% ajuda com apontamentos em sala de aula, 35,1% convite para realizar atividades de lazer com grupo de amigos, 27% convite para almoçar\lanchar, 21,6% outras estratégias(não especificadas), e 5,4% convite para tomar um café.

Consoante aos apoios\suportes para estudantes autistas e\ou NEE, 74,6% indica não ter conhecimento de nenhum tipo de apoio\suporte, já 25,4% respondeu positivamente a essa questão, consoante ao agente facilitador de apoio e suporte 68% indica não saber, 21,3% indica saber mas não sabe especificar, e 4% indica que esse apoio\suporte é feito pelos professores, 4% indica que é feito pelos alunos, e 2% pela instituição. Dos participantes 82,1% desconhece medidas de apoio adotadas para a inclusão de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas por parte dos docentes, contraposto por 17,9% que respondeu positivamente, a estes últimos questionou-se quais seriam as medidas de apoio, 19% não sabe informar, 13% diz existir as medidas mas não consegue especificar quais, 7% indicam que busca-se a inclusão como forma de possibilitar uma oportunidade de formação, 7% curso para docentes na educação inclusiva, 6% indica sala de recurso, 6% professor acompanha a parte, 6% indica que como docente fizeram uma semana de treinamento, 6% provas adaptadas, 6% mais tempo para realizar trabalhos e tarefas, 6% adaptação de material didático, 6% indica que há bastante atenção e dedicação, 6% apoio psicológico, 6% apoio pedagógico.

73,1% dos participantes deste estudo afirma não ter conhecimento de medidas de apoio adotadas para a inclusão de estudantes autistas e\ou NEE por parte da instituição de ensino superior, contrapondo 26,9% que responderam positivamente, a estes inquiriu-se quais medidas\apoios, entretanto não se obteve respostas.

II. Análise Qualitativa dos Dados:

Neste ponto, tratar-se-á das respostas abertas do questionário aplicado, em categorias temáticas, encontradas nas sessões II - Enquadramento de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas no ensino superior e III - Mecanismos de uma educação inclusiva. Identificar os padrões de temas nas respostas abertas, por exemplo, desafios, atitudes acerca do processo inclusivo, bem como a percepção de necessidades educativas específicas. Com vistas a analisar pontos identificados como “percepção de inclusão”, “experiências práticas”, e “necessidade de apoio\suporte institucional”, para categorizar e discutir as percepções sobre estudantes com Necessidades Educativas Específicas e\ou Autismo e as estratégias de inclusão socioeducativa mencionadas.

Consoante a questão “O que significa para si a inclusão socioeducativa”, localizada na sessão II - Enquadramento de estudantes com autismo e/ou com necessidades educativas no ensino superior. A inclusão socioeducativa é um instrumento fundamental no âmbito educacional, especialmente quando trata-se de ENEE, ou autistas. As respostas que serão analisadas a seguir abordam o tema de várias nuances, refletem diferentes interpretações e dimensões do que significa inclusão no cenário educacional. Busca-se-á analisar essas respostas com base no referencial teórico e princípios da inclusão socioeducativa, de forma respeitosa, com as particularidades de cada indivíduo. Para tal, tratemos dos 71 participantes consoante a numeração dos mesmos, e seccionaremos a análise em:

Direito e Acesso à Educação: Respostas (como a dos indivíduos 1, 3, 4, 10, 20, 29) evidenciam a inclusão como um direito universal, e que todos devem ter direito ao acesso à educação. Tal afirmação tem respaldado por documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994), que estabelecem que a educação deve ser acessível a todas as pessoas, independentemente de suas capacidades e limitações. No contexto português, o Decreto-Lei nº 54/2018, também assegura que a educação é um direito de todos, sendo uma premissa para a inclusão socioeducativa.

Aceitação e Respeito as Diferenças: Respostas, como a 2, 5, 21, 23, 45, 56, discorrem sobre a aceitação de forma respeitosa, e o reconhecimento das diferenças individuais. A inclusão, consoante Freire (2011), não trata apenas da adaptação do conteúdo pedagógico, mas da mudança de atitudes em relação à diversidade de forma respeitosa. A inclusão socioeducativa engloba propiciar um ambiente onde as diferenças, sejam respeitadas e acolhidas, a permitir que cada estudante participe plenamente do processo educativo. Essa perspectiva está alinhada com os princípios da pedagogia e educação inclusiva (Ainscow, 2016), que defendem a formação de um espaço educativo democrático, onde as diversidades são reconhecidas e trabalhadas.

Adaptação e Flexibilidade : Respostas como a 11, 12, 28, 42, 50, 60, e 44 revelam a necessidade de adaptação do ensino e dos métodos pedagógicos para dar respostas às diferentes formas de aprender. Isso é essencial na inclusão socioeducativa, que propõe a adaptação de práticas pedagógicas com vistas a possibilitar que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, autismo, ou NEE, tenham oportunidades iguais de ensino-aprendizagem (McLeskey, J., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L. (2014). A

flexibilidade do sistema de ensino, a personalização do ensino e o uso de tecnologias assistivas são fundamentais para permitir que estudantes com diferentes necessidades se sintam acolhidos e possam aprender de fato, como defendido por Cavalcanti (2020).

Participação e Acesso Igualitário: Respostas como a 9, 29, 48, 52, e 53, destacam a necessidade de assegurar a participação de todos, sem exceções. A inclusão socioeducativa não significa apenas permitir que ENEE frequentem a instituição de ensino superior, e o ambiente de sala de aula, e sim assegurar que eles possam participar de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, com igualdade de oportunidades (Shore, 2018). Numa abordagem equitativa, em que os estudantes não sejam apenas admitidos\tolerados no ambiente de ensino, mas que tenham possibilidades, e condições necessárias para que possam aprender de fato (Ainscow, 2005).

Medidas de Suporte e Apoio: Respostas como a 22, 32, 61, 33 e 64 elucidam a importância de propiciar apoio\suporte, seja técnico, emocional e pedagógico aos ENEE. Isso está alinhado com as abordagens de apoio inclusivo, onde as instituições de ensino devem fornecer não apenas a infraestrutura necessária (como rampas de acesso e materiais adaptados), mas também apoio especializado, como profissionais de apoio, e práticas adequadas a adaptação destes estudantes, de forma especializada consoante suas necessidades educativas específicas, além de psicólogos e\ou terapeutas, que possam garantir a participação plena dos estudantes no ambiente de ensino (McLeskey & Rosenberg, 2010). Medidas como estas são essenciais para garantir que as adaptações feitas respondam adequadamente às necessidades dos ENEE. Possibilitar que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade é reconhecer o intrínseco valor da diversidade e o respeito pela dignidade da pessoa humana (Unesco, 2015, p18).

Integração Social e Pertencimento: Respostas como a 35, 49, 64 ressaltam a relevância de integrar os ENEE na sociedade de forma geral, não apenas no ambiente educativo, mas também no ambiente social. A inclusão socioeducativa deve ir além do ambiente da sala de aula e englobar a participação ativa do estudante na comunidade acadêmica e na sociedade em geral (Unesco, 2005). Essa forma de inclusão está diretamente ligada a propiciar uma cultura que valorize e respeite a diversidade, e que promova a interação social com vistas a desmitificar e combater preconceitos e estigmas, assim possibilita-se um ambiente no qual todos se sintam incluídos, valorizados e pertencentes (Santos, 2007).

Equidade e Integração: Respostas como a 43, 37, 39, 51 expõem a necessidade de possibilitar uma educação equitativa, tendo em consideração os desafios e as possibilidades de cada estudante. A equidade é um princípio central na inclusão

socioeducativa, que não se restringe a tratar todos os estudantes do mesmo modo, mas buscar adaptar as formas de ensino-aprendizagem consoante com as diversidades de cada um, desse modo, pode-se possibilitar que todos possam ter de fato uma chance justa de desenvolver-se e alcançar seu potencial (Santos, 2007). O que demanda adaptações e mudanças para que todos os estudantes inseridos nas IES, independente de suas peculiaridades, possam desenvolver-se de forma justa.

Desafios e Obstáculos à Inclusão Socioeducativa: Respostas como a 13, 18, e 55, indicam que o processo da inclusão socioeducativa pode ser desafiador ou mal interpretado. A exclusão de estudantes autistas, e\ou NEE, seja pela falta de preparação das IES, e do corpo docente ou pela persistência de atitudes discriminatórias na comunidade acadêmica, ainda é um obstáculo considerável. A inclusão não pode ser vista apenas como um processo automático, mas sim como uma transformação cultural e estrutural no ambiente de ensino, o que demanda o comprometimento de todos os envolvidos (Sasaki, 1997).

Os dados obtidos e analisados acima, revelam uma compreensão heterogênea do que é a inclusão socioeducativa, frisa seus aspectos legais, sociais, pedagógicos e culturais, sobretudo no contexto de estudantes autistas e\ou NEE, friza-se a necessidade de uma abordagem multifacetada, que vá além da simples presença no ambiente da sala de aula, para que seja possível assegurar a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes. A adaptação do ensino de forma respeitosa e acolhedora, o respeito às diversidades, a propiciação de apoios\suportes adequados são intrínsecos para uma inclusão socioeducativa de fato, que viabilize a todos o pleno exercício de seus direitos e potencialidades e defendam a igualdade de oportunidades e a personalização do ensino para dar respostas às diversas NEE.

Consoante a questão “O que significa para si uma instituição de ensino superior inclusiva”, localizada na sessão II - Enquadramento de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas no ensino superior. As respostas analisadas a seguir interligam-se entre os dados coletados e autores citados neste estudo, permite-nos identificar conceitos, práticas pedagógicas inclusivas e desafios que se apresentam no processo de inclusão socioeducativa no contexto do ensino superior. Posto isto, tratemos dos dados obtidos dos 71 participantes consoante a numeração dos mesmos, e seccionaremos a análise em:

Inclusão como Instrumento de Acesso a Oportunidades: Respostas como a 2, 12, 13, 19, 52, e 60 associam uma IES inclusiva a um ambiente onde todos têm acesso igualitário à educação, independentemente de suas condições sociais, raciais, de gênero, ou de suas necessidades educativas específicas. A ideia de igualdade de oportunidades e acesso universal à educação é central em documentos internacionais já mencionados, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), e a Declaração de Salamanca (1994), que afirmam que a educação deve ser inclusiva e acessível a todos, sem qualquer forma de discriminação. No ES, deve-se possibilitar que os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de desenvolver-se, sem exceções, de forma respeitosa com suas diversidades. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Lei nº 38/2004, reconhecem que todos têm o direito a um ensino inclusivo, mediante, a propiciação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem.

Adaptações , Acessibilidade e Infraestrutura: Respostas como a 5, 14, 29, 33, e 47, indicam a necessidade de infraestruturas adaptadas para atender aos ENEE e deficiências, questões físicas (acessibilidade arquitetônica) e psicológicas (apoio psicológico e pedagógico). Isso se alinha com as diretrizes defendidas na Unesco(2005) que revela a importância de adaptações no ambiente educativo com vistas a possibilitar que todos os estudantes, seja com deficiências físicas, ocultas ou transtornos do neurodesenvolvimento, possam fazer parte do ambiente educativo de maneira equitativa (Oliveira, 2017).

O processo inclusivo nas IES, não deve limitar-se a adaptações físicas, mas também a adaptações pedagógicas (como prazos flexíveis, materiais didáticos acessíveis, e ferramentas necessárias) para possibilitar que os ENEE possam acompanhar o conteúdo formativo e participar das atividades acadêmicas de forma ativa e não como um mero expectador, como enfatizado por Ainscow (2005) e Sasaki (1997). Ademais, as adaptações para estudantes com “deficiências ocultas”, como distúrbios, perturbações e transtornos mentais e psicológicos, mencionadas na resposta do indivíduo 14, também são cruciais para um ensino verdadeiramente inclusivo, pois estes estudantes muitas vezes enfrentam desafios invisíveis que demandam um cuidado e acompanhamento específico.

Diversidade e Valorização: Respostas como a 3, 19, 21, 22, 35 e 52 externam que a valorização da diversidade ainda é necessária, não apenas no sentido de aceitar diferentes perfis de estudantes, mas promover e propiciar a participação ativa de todos no processo educativo. O acolhimento e a promoção da diversidade de forma respeitosa no ambiente educacional, é um fator chave, e deve ser tratada como uma oportunidade de

enriquecimento mútuo no ambiente de ensino-aprendizagem, seja a nível cultural ou pedagógico, conforme sustentado por Retorta et al (2020).

Pode-se dizer que uma IES inclusiva, caracteriza-se por tratar as diversidades, não apenas em termos de características visíveis, mas ao considerar a pluralidade de realidades de cada indivíduo. Em um ambiente inclusivo, os estudantes não são apenas aceitos e tolerados, mas são valorizados por suas potencialidades e capacidades únicas. O ponto não está na homogeneização do ensino, mas em proporcionar condições para que todos possam participar de maneira efetiva, tendo em conta seus desafios e potencialidades (Leitão, 2019).

Apoio e Suporte: Respostas como a 16, 18, 41, 50, 63, 64 e 67, revelam a necessidade de adaptações razoáveis, que são essenciais para assegurar que todos os estudantes tenham oportunidade de participar do processo de ensino-aprendizagem de forma igualitária. Isso interliga-se com o conceito de ajustes razoáveis no ensino, conforme especificado pela Lei N°38/2004, com vistas a assegurar que seja propiciado as condições adequadas para que estudantes com deficiência para ter acesso ao ensino com igualdade de condições.

Esses apoios\suportes podem ser de natureza pedagógica (adaptação de materiais, prazos e métodos de avaliação), organizacional (mudança nos horários ou modalidades de ensino) e psicológica (acompanhamento individualizado e aconselhamento por profissional capacitado). A flexibilidade também é um aspecto enfatizado em diversas respostas, como crucial para possibilitar que os ENEE possam participar dentro das suas limitações e possibilidades (Ainscow, 2005).

A Inclusão Como uma Prática Social e Educacional: Respostas como a 6, 31, 34, 47, 49, 56 e 62, sugerem que uma IES inclusiva deve ser um ambiente acolhedor e respeitoso, onde todos se sintam parte da comunidade académica. O acolhimento está diretamente ligado à inclusão socioeducativa, busca-se não apenas a presença dos estudantes autistas e\ou NEE nas IES, mas sua participação plena na comunidade académica, com atores da sua própria história, capazes de desenvolver-se, questionar, errar, acertar, pertencer de fato (Retorta et al, 2020).

Podemos observar que respostas analisadas nesta questão demonstram uma vasta compreensão a cerca do significado de uma IES inclusiva. Reflete-se pontos centrais da inclusão socioeducativa, como o acesso igualitário, adaptação flexíveis, para ENEE, a promoção da diversidade, a equidade no proceso de ensino-aprendizagem e a participação de forma acolhedora e respeitosa. Esses dados alinham-se com diretrizes e

políticas educacionais internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca(1994), As Diretrizes da Unesco(2019) para Garantir Inclusão e Equidade na Educação, que oferecem uma visão crítica e propositiva para a construção de uma educação inclusiva e respeitosa, voltada para o desenvolvimento do indivíduo, e que promova a inclusão socioeducativa (Freire, 1996).

Consoante a questão “O que é pra si um estudante com necessidades educativas específicas”, localizada na sessão II - Enquadramento de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas no ensino superior. A seguir tratar-se-á das respostas obtidas a esta questão, ao qual pode-se observar temas centrais que surgem nas respostas e compará-los com conceitos e práticas educacionais baseadas em literatura abordada nesse estudo. Para tal, tratemos dos dados obtidos dos 71 participantes consoante a numeração dos mesmos, e seccionaremos a análise em:

Conceito de ENEE: Respostas como a 7, 33, 54, 41 e 35, definem estudantes com necessidades educativas específicas como aqueles que necessitam de adaptações, apoio e\ou suporte extra devido a limitações físicas, dificuldades de aprendizagem, cognitivas, físicas ou emocionais. Estas afirmações são exploradas por Ainscow (2005), que argumenta que a inclusão em ambiente de ensino deve envolver estratégias pedagógicas diferenciadas que deem resposta às demandas individuais dos ENEE. Para Tomlinson (2014), um ensino inclusivo precisa adaptar-se para acolher as diferenças de aprendizagem e assegurar o acesso equitativo à educação. Contrapondo estes, a resposta 5 indica que o ENEE trata-se de uma “pessoa com limitações físicas, mas nunca intelectuais”, e a resposta 56 indica não saber(“ não sei”) o que é um ENEE, o que revela a falta de conhecimento de alguns indivíduos inseridos do ambiente académico, e a necessidade de promover ações formativas, de apoio e de conscientização a diversidade e inclusão, como recomendado por Mackenzie (2014).

Percepção das Diferenças e Individualidades: Respostas como 12, 19, 25, 45 e 49, indicam que os ENEE são vistos como indivíduos que possuem dificuldades específicas e\ou limitações e que demandam um olhar mais atento e um processo de ensino diferenciado. Como reforça Sasaki (1997) e Santos (2020), que a inclusão socioeducativa requer o acolhimento a diversidade e a adaptação das condições de ensino-aprendizagem.

Desafios no Processo de Ensino-Aprendizagem: Respostas como a 11, 36, 38, 61, e 63, enfatiza que o estudante autista e\ou ENEE enfrenta desafios constantes para acompanhar o ritmo do ensino tradicional, seja por dificuldades cognitivas, emocionais ou físicas, e

por isso demanda apoio\suporte adicional, adaptações ou formas alternativas de ensino-aprendizagem. O que não invalida a capacidade do estudante de desenvolver-se em ambiente acadêmico (Martinez, 2016).

Reconhecimento e Respeito pela Diversidade: Respostas como a 25, 47, 28, 57, sugerem que os ENEE sejam acolhidos de forma respeitosa, e compreendidos em suas peculiaridades. Este aspecto é visto como essencial para que a inclusão seja efetiva, não apenas no contexto acadêmico, mas também no social (Freitas & Pinto, 2019).

Os dados obtidos nesta questão, revelam uma gama de percepções que englobam dificuldades físicas, dificuldades cognitivas e emocionais até desafios sociais. Essas percepções refletem algumas das barreiras que os ENEE, podem nas IES, e destaca a importância de adaptação dos métodos de ensino-aprendizagem, a oferta de apoio\suporte individualizado e respeito pela diversidade.

A comparar com a literatura vigente, as respostas estão alinhadas com as diretrizes e práticas de educação inclusiva previstas por autores como Ainscow (2005), Sasaki (1997), Tomlinson (2014) e Freire (2001), que defendem a necessidade de criar ambientes educativos flexíveis, acessíveis e acolhedores, nos quais todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desenvolver-se e alcançar seu pleno potencial.

Consoante a questão “O que é pra si um estudante com Autismo”, localizada na sessão II - Enquadramento de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas no ES. Propõe-se aqui oferecer uma visão ampla das percepções e ideias sobre a inclusão de estudantes autistas no ES, a partir das respostas coletadas, e identificar padrões, concepções comuns e variações de entendimento sobre esta condição. Para tal, tratemos dos dados obtidos dos 71 participantes consoante a numeração dos mesmos, e seccionaremos a análise em:

Percepções Sobre o Autismo: Majoritariamente as respostas obtidas denominam o autismo como uma condição neurológica caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. As respostas como a 7, 33, 67, 23, 54 afirmam essas características como fundamentais para a definição de um estudante autista. Ademais, várias respostas (como a 37, 15, 40, 66), reforçam que as necessidades de apoio variam de acordo com o grau de autismo e com as características individuais de cada autista.

A definição de autismo está estabelecida pelo aporte científico, como a American Psychiatric Association (APA), no DSM-5 (2014) e o CID-11(2018), que descrevem o

autismo como um transtorno\perturbação do espectro que envolve dificuldades significativas nas áreas de comunicação e interação social entre outras. Explicam ainda que autistas podem reproduzir comportamentos repetitivos e interesses restritos, como refletido nas respostas 11 e 18.

Dificuldades de Comunicação e Interação Social: Respostas como a 11, 24, 47, 59, e 71, mencionam que dificuldades de comunicação e interação social são comuns entre os autistas, sublinham que estes estudantes tendem a ter dificuldades em expressar-se e interagir com os outros de forma social convencional. Algumas respostas (26, 38, 47) também citam a dificuldade de interpretar as intenções dos outros ou entender a linguagem social informal.

A literatura científica é clara ao afirmar que uma das principais características do autismo é a dificuldade na comunicação informal e interação social. Gau et al (2013) e o DSM-5 (2014), explicam que os autistas frequentemente têm dificuldades em compreender pistas sociais, o que os impede de interagir de maneira eficaz no contexto social. Isso se reflete em muitas das respostas, que destacam a necessidade de interpretação direta ou objetiva na comunicação (resposta 47).

Apoio, Suporte e Adaptação: Respostas como 7, 35, 36, 41, 16 afirmam que estudantes autistas podem necessitar de adaptações pedagógicas, como ajustes na avaliação, tempo extra ou formas de ensino diferenciadas e flexíveis. Destacam ainda a necessidade de apoio\suporte para assegurar que o estudante autista tenha possibilidade de se adaptar ao ambiente acadêmico e desenvolver-se.

O apoio\suporte para estudantes autistas é vastamente discutido em estudos sobre educação inclusiva. Rodrigues e Ferreira (2018) discutem como o uso de estratégias de ensino diferenciadas e acessibilidade nos ambientes de ensino-aprendizagem pode ser fundamental para garantir que estudantes autistas tenham oportunidade de desenvolver-se em ambiente acadêmico. Outrossim, Kanner (1943) um dos pioneiros do estudo do autismo, mencionam a importância de se considerar as necessidades educacionais de cada indivíduo, adaptar o ambiente de ensino e o conteúdo curricular. A prática flexível e adaptações no cenário acadêmico, como tempo adicional para exames ou flexibilidade na apresentação de trabalhos também é defendida por autores como Martins, Silva e Pereira (2018), que enfatizam que adaptações são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem equitativo e acessível.

Autismo, Um Espectro: Respostas como a 37, 15, 29, 33 reforçam que o autismo não é uma condição homogênea e que existem diferentes graus e características dentro do

espectro. Isso implica que as demandas educacionais e os tipos de apoio podem variar consideravelmente de um autista para outro. Lorna Wing (1996) foi uma das primeiras autoras a descrever o autismo como um espectro e clarificar a heterogeneidade do autismo, onde a gravidade e as manifestações variam de acordo com cada indivíduo. O DSM-5 (2014) indica que, mesmo dentro do espectro autista, é possível observar uma ampla variedade de comprometimento e sintomas, o que impacta diretamente a necessidade de adaptações no ambiente educacional.

Inclusão Socioeducativa e Direito do Autista: Respostas como a 21, 50, 53, e 60, referenciam o fato de que estudantes autistas têm os mesmos direitos que qualquer outro estudante e que a inclusão socioeducativa deve ser garantida a estes. Essa ideia é essencial na promoção de uma sociedade justa e inclusiva, com coesão social.

O direito à educação inclusiva e ao respeito pelas diferenças individuais é respaldado por normativas internacionais já mencionados nesse estudos, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), declaração de Salamanca (1994), e entre outras, que defendem a inclusão plena no ensino para todos. Ainscow (2005) salienta que a inclusão deve ser vista como um processo dinâmico que envolve adaptações curriculares, metodológicas, e sociais para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas limitações, possam participar de forma equitativa.

A maior parte das respostas obtidas reconhece a necessidade de adaptações no contexto educativo, como apoios\suporte nas estratégias de ensino e avaliação, com vistas a propiciar a inclusão socioeducativa e o desenvolvimento dos estudantes autistas na IES. A percepção da ampla nuance dentro do espectro autista, requer uma abordagem mais flexível de inclusão, que reconhece as diferentes necessidades e potencialidades dos estudantes autistas. Por fim, muitas respostas reforçam a ideia de que os alunos com autismo devem ter acesso a direitos e oportunidades iguais, dentro de um sistema educacional que respeite suas características individuais, seus limites e potencialidades e promova um ambiente acolhedor e respeitoso (Barbosa & Souza, 2010).

Consoante a questão “Acredita que se deve valorizar a inclusão socioeducativa de estudantes com autismo e\ou NEE no ensino superior?” localizada na sessão II - Enquadramento de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas no ensino superior. A qual fora mencionada no ponto anterior das questões quantitativas, através dos dados obtidos sabe-se que 4,2% nunca pensou sobre isto, 1,4% acredita que não se deve valorizar, e 94,4% respondeu positivamente a esta questão, a seguir inquiriu-se que os participantes justificassem a resposta a qual assinalou. Majoritariamente acredita-se

que deve-se valorizar a inclusão ENEE. Para tal, tratemos dos dados obtidos dos 71 participantes consoante a numeração dos mesmos, e seccionaremos a análise em:

Percepções sobre a Inclusão Socioeducativa: Respostas como a 3, 4, 9, 16, 11, indicam, que valorizar a inclusão de estudantes autistas e\ou NEE nas IES reflete um entendimento coletivo sobre direitos humanos e justiça social, destaca-se que todos os indivíduos tem direito à educação, sem embargo de questões cognitivas ou físicas, tais afirmações suportam-se por normativas internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) que destaca que as instituições de ensino devem ser preparadas para acolher a todos, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) que afirma no artigo 24 que a educação inclusiva deve assegurar que todos, sem exceção, possam participar plenamente da vida académica.

Diversidades, Desafios e Potencialidades: Respostas como a 7, 25, 29, 35, 63, reconhecem que os ENEEs podem ter capacidades únicas e que a inclusão enriquece a comunidade académica. A ideia de que os estudantes com autismo têm uma forma diferente de pensar, mas igualmente válida, é abordada de forma recorrente. Evidencia-se a percepção de que a inclusão não é apenas um ato de justiça e coesão social, mas benefício coletivo, pois permite uma maior diversidade de perspectivas e contribui para a construção de um ambiente mais inovador (Unesco, 2019).

Desafios da IES e Falta de Preparação: Respostas como a 6, 13, 29, 64, indicam que ENEEs podem precisar de ambientes adaptáveis e\ou apoio especializado, inclui-se ajustes curriculares, formas de ensino-aprendizagem, e infraestrutura na IES. Afirma-se que para incluir de fato não basta aceitar os ENEEs, mas acolher e adaptar formas de ensinar e avaliar para que tenham de fato oportunidades (Ainscow, 2015). Respostas como à 13, 45 e 18, refletem preocupações sobre a falta de preparação das IES para acolher adequadamente os ENEE, a falta de conhecimento e sensibilização dos docentes, funcionários e colegas de classe sobre autismo e NEE, foi citada extressamente em 47 respostas como principal entrave para a inclusão efetiva.

Inclusão Socioeducativa um Instrumento de Transformação Social: Respostas como à 31,51, e 66, indicam que a inclusão do ENEE é vista como um ponto evolutivo importante para uma sociedade mais justa e equitativa, a ideia de que a sociedade torna-se mais forte e diversa quando inclui indivíduos com diferentes habilidades (Freitas & Pinto, 2019).

Consoante a questão “Considera que a inclusão de estudantes com autismo e\ou com NEE conduz a alterações pedagógicas na sala de aula?” localizada na sessão III –

Mecanismos de uma educação inclusiva. A qual 80% respondeu positivamente, e 20% negativamente, questionou-se depois aos que responderam positivamente, que indicassem de que modo haveria as alterações, Para tal, tratemos dos dados obtidos destes consoante a numeração dos mesmos, e seccionaremos a análise em:

Adaptação Pedagógica e Didática: Respostas como a 1, 3, 9, 10, 16, 22, 48, enfatizam a necessidade de adaptar os métodos pedagógicos para dar oportunidade aos ENEE. Indicam práticas como explicar os conteúdos de diferentes formas, adaptação curricular, uso de materiais didáticos diferenciados, tempo extra e ajustes no método avaliativo. A adaptação pedagógica é vastamente defendida por autores da area das NEE, como Tomlinson (2001), que alerta para a relevancia de personalizar o ensino-aprendizagem consoante as NEE, através de uma pratica pedagógica flexível, é possível possibilitar que todos possam acessar o conteúdo independete de suas limitações cognitivas. Ressaltam ainda Artiles, Kozleski, e Waitoller (2011), a adaptação do ensino curricular como princípio-chave, como Ainscow (2016), que a importância de um método que seja flexível e que permita ajustes conforme as NEE, sem comprometer os objetivos pedagógicos. A adaptação inclui, por exemplo, a modificação do conteúdo, da forma de avaliação e dos materiais didáticos, conforme o perfil dos ENEE.

Formação dos Docentes: Respostas como a 6, 7, 21, 43, e 50, citam que os docentes devem estar capacitados para lidar com a diversidade no ambiente de ensino, tenciona-se que os ENEE podem requerer abordagens pedagógicas diversificadas (Silva, 2016). É citado a necessidade de formação aos docentes para perceber as necessidades dos ENEE, de forma respeitosa e implementar\adaptar estratégias. A formação docente é outro ponto central em qualquer arquétipo de educação inclusiva. Florian (2014) defende que a formação de docentes é fundamental para uma inclusão socioeducativa eficaz, sendo o professor intrínseco no processo de ensino-aprendizagem, ele deve ser capaz de adaptar a prática pedagógica e dar resposta de forma adequada e respeitosa aos ENEE.

Apoio\Suporte Individualizado e Especializado: Respostas como a 4, 18, 23, 46, referem a necessidade de apoio individualizado, seja por meio de grupos de apoio, professores, ou até de assistentes especializados para auxiliar, caso seja necessário, os ENEE a se adaptarem às exigências académicas. Defende-se que a incluir não significa aceitar o ENEE na sala de aula, mas possibilitar que ele tenha apoio\suporte para lidar com as demandas vigentes (Antunes et al,2020).

Gestão e Ambiente de Ensino-Aprendizagem: Respostas como a 13, 32, 33, 44 falam sobre a demanda de um ambiente acolhedor para os ENEE. A ideia de que é necessário

controlar os estímulos na sala de aula e proporcionar um ambiente propício ao foco e à concentração é um ponto citado em muitas respostas. A gestão desse ambiente não envolve apenas a adaptação de conteúdos, mas a gestão de estímulos no ambiente.

Avaliação e Métodos de Ensino-Aprendizagem: Respostas como a 31, 32, 34, 49, citam a necessidade de adaptar formas de avaliação, seja com tempo extra, maiores detalhes nos enunciados, ou avaliações diferenciadas que considerem as particularidades de cada ENEE. Tal como Silva (2016), que afirma que métodos avaliativos adaptados, são fundamentais, para que haja inclusão de fato, e que os ENEE sejam capazes de evidenciar seu conhecimento e potencialidades.

Transformações Pedagógicas: Respostas positivas aqui tratadas, sinalizam um consenso de que a inclusão de ENEE nas IES demandam transformações nas práticas de ensino-aprendizagem. A diversificação pedagógica (incluindo adaptação de conteúdos, avaliação e métodos), o apoio\suporte especializado, a formação docente contínua e a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo e adaptado são apontadas como medidas essenciais. Assim como defendido por Ainscow (2016), Tomlinson, Florian (2014), Campos (2021) e Freire (2001). A inclusão socioeducativa não se restringe ao acesso as IES, mas a qualidade do ensino, e ao possibilitar que todos os estudantes dentro dos seus limites e potencialidades tenham a mesma oportunidade de aprendizagem.

Em síntese, colocou-se a questão “Existe algum aspecto ou exemplo que considera importante e que queira destacar, que não foi mencionado neste questionário” localizada na sessão III – Mecanismos de uma educação inclusiva. A qual foi possível obter respostas de 25% dos participantes, para tal tratar-se-á dos dados obtidos destes consoante a numeração dos mesmos, e seccionaremos a análise em:

Esclarecimento e Sensibilização: Respostas como a 2 destaca a relevância desmistificar o autismo e seus diversos graus, para que o tema seja tratado sem receios, e que se perceba a singularidade de cada indivíduo, seja ele autista ou não. Essa resposta ressoa com o pensamento de Freire, que propôs uma educação dialogal, baseada na compreensão mútua e no respeito às diferenças. Para Freire (1996), a educação deve ser um ato de conhecimento, onde o educador não impõe um saber, mas sim, dialoga com o educando, e reconhece sua individualidade e sua vivência. Autores contemporâneos como Florian (2014) e Ainscow (2016), reafirmam a importância da sensibilização e acolhimento da comunidade acadêmica sobre as diferenças e as práticas pedagógicas que reconhecem as peculiaridades de cada aluno.

Integração: Respostas como a 3 ressaltam a detecção e acolhimento precoce do autismo e NEE como crucial para uma melhor integração no ambiente educacional e na comunidade. Esse ponto é amplamente respaldado pela literatura (Mackenzie 2014, Ainscow 2005, Santos 2020 & Campos 2021) que afirma que quanto mais cedo forem identificadas as NEE de um estudante, maiores são as chances de promover uma integração no ambiente de ensino.

Oferta Formativa: Respostas como a 4 indicam a necessidade de formação contínua dos docentes para lidar de forma correta com ENEE. Essa preocupação é central na literatura sobre educação inclusiva, onde defende-se que a qualificação dos professores é fundamental para implementar uma educação eficaz para todos. A subscrever Florian (2014) que defende a atualização formativa da comunidade acadêmica como instrumento intrínseco à inclusão socioeducativa, como estratégias pedagógicas. Ainda Antunes et al (2019) reforça a importância de capacitar os docentes, e o uso de abordagens flexíveis e diferenciadas, pois estes têm papel crucial na integração dos ENEE na comunidade acadêmica.

Desafios e Preconceitos: Respostas como a 5 relata que ainda há preconceito nas IES, e que isto deve-se em grande parte pois as IES não têm preparo para colher os ENEE, o que é reforçado por Costa e Mendes (2021) e Silva (2020), como um dos maiores desafios da educação inclusiva, o que tende a resultar em exclusão e preconceito. Ainda Ainscow (2016) sugere a implementação de uma cultura inclusiva no ambiente de ensino, seja na escola ou no ES, com vistas a evitar e combater o preconceito e possibilitar a participação plena de todos no processo educativo, o que vai de acordo com Freire (1996) que afirma que a educação emancipatória é crucial para desmitificar normas excludentes e fomentar um ambiente em que todos, independente de suas características, sejam capazes de expressar-se e aprender.

Já a resposta 13 amplia essa questão para os indivíduos com superdotação\altas habilidades (SD\AH), que por vezes são deixados de lado nas IES, e que o processo inclusivo deve ser capaz de dar resposta a todas as diversidades. A inclusão seja ela de estudantes SD\AH ou com dificuldades de aprendizagem, deve ser possibilitada, Tomlinson (2001) defende que é necessário perceber individualmente o estudante, para dar resposta tanto aos SD\AH quanto aos ENEE. Já Vygotsky (2007) enfatiza o quanto relevante é atender a diversidade cognitiva para assegurar que os estudantes tenham chance de desenvolver-se, o que alinha-se com o ensino inclusivo mencionado por Freire

(1996) que defende que a educação não deve excluir ninguém e sim reconhecer as diferentes formas de aprender.

Reflexões sobre as IES: Respostas como a 9 levanta uma crítica ao atual sistema de ensino das IES, ao apontar que não se permite personalizar o aprendizado de forma eficiente, o que é um ponto crucial do processo inclusivo, as respostas de inclusão ao ENEE ou são inexistentes ou desconhecidas por parte dos docentes que por vezes subentendem que se o ENEE está na IES ele deve se adequar ao modo de funcionamento e ensino e negligenciar suas NEE. Tal crítica é discutida por Freire (1996) que critica a “educação bancária” a qual o conhecimento é transmitido de forma unilateral pelo educador, sem considerar a individualidade e necessidade de cada aluno. A personalização do ensino é um instrumento essencial para a inclusão socioeducativa, consoante afirma Florian (2014), Cascio, L. M., D’Allura, L., & D’Allura, S. (2020) e Silva (2022), que o processo de ensino-aprendizagem deve ser flexível e adaptativo para atender a demanda vigente de diversidade e formas de aprendizado.

Caminhos para Inclusão Socioeducativa: Os dados obtidos neste ponto, refletem a urgência de transformações pedagógicas nas IES para possibilitar e promover a inclusão socioeducativa de ENEE, ao parafrasear Paulo Freire (2001), a educação inclusiva de fato, exige uma transformação das práticas pedagógicas, onde a diversidade seja celebrada e cada estudante seja reconhecido em sua totalidade, como um ser com limitações e potencialidades. O que está interligado com o proposto pela Unesco⁶ (2017). Seja Vygotsky (2007), Freire (1996) ou Tomlinson (2001), ambos defendem ideias que contemplam uma educação inclusiva e personalizada, que reconhece que as diferenças cognitivas e sociais, devem ser valorizadas para que todos os estudantes, independente de suas peculiaridades, tenham possibilidade de desenvolver-se e alcançar seu potencial máximo.

5.4 Conclusões sobre os resultados

Objetiva-se com este estudo perscrutar o conhecimento sobre o autismo e a inclusão socioeducativa no ES, seus desafios e evoluções, com foco no cenário português, bem como a percepção da comunidade académica acerca da inclusão de ENEE, com vistas a contribuir para produção científica neste âmbito e desmitificar conceitos

⁶ Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education.UNESCO(2017)

equivocados, bem como analisar o papel do docente no processo inclusivo. Para tal, apresentar-se-á um compilado dos resultados obtidos.

5.5 Conclusões dos resultados por categorias:

Esse estudo traz uma pequena amostra, a qual buscou-se um aporte teórico diversificado, para explicar sobre a questão do autista e dos estudantes com necessidades educativas específicas, no contexto do ensino superior português. Embora muitas vezes não se discuta com tanta frequência a questão da inclusão socioeducativa nas instituições de ensino superior e suas implicações, ela é uma questão inerente a evolução da sociedade como um todo. Para uma melhor compreensão seccionaremos em:

Percepções da Inclusão Socioeducativa no Ensino Superior:

Uma análise das respostas revelou um conhecimento moderado sobre o autismo e a inclusão socioeducativa. Os participantes demonstraram algum entendimento sobre o que caracteriza uma instituição inclusiva, e identificam a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas, flexibilidade e apoio\suporte especializado. Entretanto, também foram percebidas lacunas de conhecimento, especialmente entre os docentes, no que diz respeito a práticas inclusivas específicas para estudantes autistas e NEE no ES. Esse cenário evidencia a importância de formações continuadas para os docentes, que, de acordo com os participantes, seriam essenciais para melhorar as adaptações e o ambiente educativo para os ENEE. Estudos sobre inclusão socioeducativa, como os de Ainscow (2016), reforçam que as adaptações no currículo e nos métodos de avaliação são fundamentais para um ensino inclusivo, para possibilitar que todos os estudantes desenvolvam seu potencial.

Desafios e Evoluções:

Os resultados apontaram para diversos desafios enfrentados no processo inclusivo. A falta de legislação que parametrize o processo e meios de inclusão no ensino superior, e as lacunas existentes na legislação atual, são dificuldades significativas no percurso inclusivo. Os docentes e discentes relataram dificuldades com as adaptações pedagógicas e falta de instrumentos específicos que atendam a demanda dos ENEE, como serviços de apoio psicológico, tecnologias assistivas, e acompanhamento multidisciplinar. Outro desafio mencionado foi a falta de clareza nas políticas institucionais para o atendimento das NEE, o desconhecimento de um estatuto por parte dos docentes e discentes impacta diretamente a forma como as adaptações são implementadas.

Apesar dos desafios vigentes, observou-se avanços nas práticas inclusivas da IES, docentes relataram experiências positivas ao adotar estratégias adaptativas consoante suas possibilidades, esses relatos sugerem uma evolução gradativa no compromisso institucional com a inclusão socioeducativa, mas reforçam a necessidade de um suporte institucional mais estruturado e uma regulamentação normativa, que fomente recursos e diretrizes claras na comunidade acadêmica.

O Papel do Docente no Processo Inclusivo:

Consoante os dados obtidos é unânime que o papel do docente é essencial no processo inclusivo. Os docentes que relataram experiências inclusivas bem-sucedidas foram aqueles que adotaram uma postura proativa, ao adaptar métodos e colaborar com serviços de apoio da instituição. No entanto, também foi evidente que alguns professores enfrentam barreiras para implementar práticas inclusivas devido à falta de formação específica para NEE no ES, à sobrecarga de trabalho e a resistência por parte de membros da comunidade acadêmica. Para tal, sugere-se que a formação contínua e o suporte institucional como instrumentos facilitadores para que seja possível os docentes desempenharem um papel efetivo no processo inclusivo.

O papel do docente no processo inclusivo foi vastamente discutido nas respostas dos discentes. Os dados indicam que, para os docentes, a formação específica e contínua em temas como autismo e NEE é essencial. Em suma os participantes concordam que professores capacitados e sensibilizados para a diversidade podem adaptar seus métodos de ensino, e contribuir para um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Contudo, a falta de formação específica foi citada como um obstáculo, o que evidencia a necessidade de iniciativas institucionais para capacitar docentes em práticas inclusivas.

Contribuições e Recomendações para Inclusão Socioeducativa:

Os resultados indicam que, embora exista uma crescente consciência sobre a importância da inclusão no ensino superior, ainda há um longo caminho pela frente para que essa prática seja plenamente efetiva. Recomenda-se a ampliação das políticas de apoio\suporte aos ENEE, com investimento em recursos humanos, como uma equipa capacitada, além da formação contínua para docentes e funcionários. Além disto, é crucial desmistificar os conceitos relacionados ao autismo e às NEE, e promover uma cultura acadêmica mais inclusiva e empática.

As respostas também destacaram a importância da inclusão social como parte do processo educativo, ao ressaltar que a integração dos ENEE no ambiente acadêmico deve ir além da sala de aula. Os participantes indicaram que atividades de socialização, grupos

de estudo e apoio para interação são fundamentais para que esses estudantes se sintam pertencentes à comunidade acadêmica. Este ponto reflete um dos objetivos centrais da inclusão, que é promover um ambiente de pertencimento, respeito e valorização das diversidades.

Compreende-se que embora a ESE\IPB tenha um considerável avanço na implementação de práticas inclusivas, ainda há um longo percurso à frente. A efetivação de uma educação inclusiva, requer uma combinação de políticas institucionais, apoio\suporte pedagógico contínuo e uma transformação cultural que valorize a inclusão como um direito e uma prática fundamental no ambiente acadêmico, e numa sociedade justa e equitativa.

Com vistas a superar os desafios e potencializar o processo inclusivo, sugere-se: A implementação de formação contínua para o corpo docente, sobre as necessidades educativas específicas, e a promoção de adaptação pedagógica consciente e responsiva; A criação de normativas claras de regulamentação voltadas para NEE, e de uma equipa multidisciplinar para ofertar apoio\suporte especializado; e Políticas de comunicação mais eficazes para que os estudantes tenham conhecimentos dos recursos e regulamentações normativas disponíveis, como facilitador do acesso aos direitos e serviços institucionais.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo objetivou-se contribuir para a compreensão dos desafios e evoluções no processo de inclusão de estudantes autistas e com necessidades educativas específicas no ensino superior. Por conseguinte, desenvolveu-se as seguintes questões de investigação consoante os objetivos iniciais do estudo: Quais os principais desafios do estudante autista e/ou NEE no ensino superior? Existem normativas na ESE – IPB que assegurem ou regulamentem o acesso, suporte e permanência de estudantes autistas e/ou NEE? Quais as práticas propostas e/ou implementadas para a inclusão socioeducativa e sua aplicação na ESE-IPB ? Qual a visão da comunidade académica acerca da inclusão socioeducativa no ensino superior? Posto isto, neste tópico acredita-se que foi possível atingir os objetivos.

Analisou-se a inclusão socioeducativa de estudantes autistas e com Necessidades Educativas Específicas (NEE) no ensino superior, com foco nos desafios e evoluções observados na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). A pesquisa abordou a percepção de docentes, discentes e da direção da ESE/IPB sobre a prática inclusiva, lacunas institucionais, dificuldades de adaptação pedagógica e a ausência de regulamentações específicas. Por fim, é possível refletir sobre as contribuições, os desafios persistentes e possíveis direcionamentos para o fortalecimento de políticas e práticas inclusivas.

Através das percepções da comunidade académica evidencia-se tanto o progresso quanto as limitações institucionais a cerca das demandas vigentes. O papel do docente emerge como central na adaptação pedagógica, e o estudo reforça a importância de investimentos em políticas inclusivas e na formação da comunidade académica. Os dados obtidos apontam para a importância da formação contínua de docentes e de toda a comunidade académica para promover uma inclusão efetiva. Estudos apontam que a formação específica em autismo e NEE permite que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas e compreendam as particularidades de cada estudante (McLeskey et al., 2014).

A sensibilização para a diversidade, portanto, é um fator essencial para superar preconceitos e construir um ambiente mais acolhedor e equitativo (Loreman, 2017). E sem a formação adequada os docentes podem resistir a impletação de práticas inclusivas, e limitar o sucesso das adaptações e desenvolvimento do ENEE. Nesse sentido, recomenda-se que as instituições de ensino superior invistam em programas de

capacitação continuada que contemplem a inclusão, com especial atenção para o autismo e as NEE, conforme propõe a literatura sobre práticas inclusivas no ensino superior (Llorent & Santos, 2012).

A análise indica que a questão do autismo e as NEE ainda são, muitas vezes, mal compreendidas e inadequadamente abordadas. A falta de regulamentação legal específica para o ensino superior no contexto português, como apontado no estudo, limita a efetividade das adaptações e apoios que poderiam ser oferecidos a esses estudantes (Freitas & Pinto, 2019). Além disso, a ausência de uma equipe multidisciplinar no IPB impede um acolhimento integrado e especializado, essencial para responder à diversidade das necessidades educacionais (Loreman, 2017).

A criação de um aporte legal específico para a inclusão no ensino superior é um elemento essencial para dar suporte a práticas inclusivas mais robustas e consistentes. A legislação em Portugal, embora reconheça os direitos dos ENEE, ainda não abrange diretamente o cenário do ensino superior, o que gera uma lacuna significativa nas práticas de inclusão (Decreto-Lei N.º 54/2018). Conforme apontado pela direção da ESE, a formalização de políticas de inclusão voltadas ao ensino superior daria um respaldo institucional para que os professores e demais profissionais se sentissem mais seguros e apoiados em suas práticas inclusivas (Hehir et al., 2016).

Ademais, a formação de equipas multidisciplinares é fundamental para a criação de um ambiente inclusivo, no qual diferentes especialistas possam colaborar no atendimento, apoio\suporte de estudantes com necessidades educativas específicas (Booth & Ainscow, 2002). Este estudo reforça a importância, de um atendimento integrado de forma a assegurar que a inclusão seja um processo coletivo e eficaz, e não apenas uma responsabilidade paleativa dos docentes.

Os resultados deste estudo propõe contribuir para uma compreensão mais ampla sobre os desafios e as evoluções na inclusão de estudantes autistas e/ou com NEE no ensino superior. A análise evidencia a importância de políticas públicas, práticas pedagógicas, e regulamentação legal, com destaque o papel do docente e a necessidade de apoio\suporte institucional. Recomenda-se um investimento contínuo em formação para docentes e infraestrutura de suporte para assegurar que a inclusão não seja apenas uma política de acesso, mas uma prática efetiva e transformadora dentro do ambiente académico (Ainscow, 2005).

Por fim, a inclusão de estudantes autistas e\ou NEE nas IES, não é apenas um direito mas uma oportunidade de enriquecimento para toda a comunidade académica, ao

promover uma cultura institucional inclusiva, as IES podem fomentar uma sociedade mais justa e equitativa, na qual todos possam ter acesso a uma educação de qualidade, o compromisso com a inclusão socioeducativa requer um esforço contínuo e colaborativo, e, ao fortalecer essa prática, contribui-se para a construção de um futuro voltado para a cidadania e coesão social.

A promoção de novos diálogos entre representantes legais, a comunidade acadêmica, gestores, educadores e estudantes, com especial atenção às vozes dos estudantes com necessidades educativas específicas. A integração de ideias entre diferentes áreas de conhecimento é essencial para que se compreenda a real dimensão da inclusão no ensino superior, e para que haja de fato uma transformação inclusiva.

Acredita-se que as questões que se levantam, após o estudo, poderão ser utilizadas em estudos posteriores, com vistas a expandir a percepção do problema e auxiliar a construção de novas perspectivas de inclusão, bem como possa sugerir novos caminhos de orientação e práticas junto a esta instituição de ensino superior.

A partir dos dados coletados, foi possível analisar os principais desafios e barreiras enfrentados por os ENEE, bem como as práticas institucionais voltadas para a sua inclusão. Ao mesmo tempo, foram investigadas as percepções da comunidade acadêmica sobre a inclusão socioeducativa e a existência de políticas e normas que regulamentem o apoio\suporte a esses estudantes.

Identificou-se que os principais desafios enfrentados por estudantes autistas e\ou NEE no ensino superior estão relacionados à adaptação tanto ao ambiente acadêmico quanto social. Os mais comuns incluem dificuldades de comunicação, interação com os colegas, compreensão do corpo docente e demandas acadêmicas, e a gestão do estresse em ambientes de aprendizado. A falta de estratégias de ensino personalizadas e a sobrecarga sensorial, também foram frequentemente mencionadas como barreiras significativas.

Embora o estudo tenha identificado algumas práticas de apoio\suporte informal e pontual na ESE-IPB, não foram encontradas normativas específicas vigentes que regulamentem o ENEE, e possibilite o suporte e permanência de estudantes autistas e\ou NEE na instituição. Esse dado sugere a necessidade urgente de uma regulamentação formal do estatuto que está em construção, bem como sua divulgação na comunidade acadêmica, para garantir que os direitos desses estudantes sejam respeitados e que o processo de inclusão seja sistematicamente estruturado.

As práticas observadas na ESE-IPB revelam um esforço institucional, porém sem uma sistematização eficaz. As iniciativas incluem adaptações curriculares, apoio pedagógico e flexibilização nas avaliações, mas essas práticas ainda dependem de iniciativas individuais de docentes e não estão uniformemente implementadas e divulgadas. A falta de um planejamento institucional formalizado para a inclusão socioeducativa limita a efetividade dessas ações, bem como o conhecimento e sua divulgação, que poderiam ser mais amplamente aplicadas se houvesse um compromisso mais forte por parte da administração da instituição e da comunidade acadêmica.

A visão da comunidade acadêmica, composta por docentes, técnicos e estudantes, sobre a inclusão socioeducativa é, em geral, positiva e voltada para o progresso. Contudo, a falta de preparação específica para lidar com a diversidade de necessidades dos ENEE e autismo foi uma preocupação recorrente. Embora haja reconhecimento da importância da inclusão, muitos docentes relataram não estar completamente preparados ou dispostos para adaptar suas práticas pedagógicas para atender adequadamente esses estudantes, pois sentem falta de uma regulamentação que os resguarde nessa prática. A conscientização da comunidade acadêmica sobre as necessidades específicas desses estudantes ainda precisa ser intensificada.

Com base nos resultados obtidos, pode-se concluir que os objetivos foram alcançados de forma parcial, sendo que algumas questões foram claramente respondidas, enquanto outras ainda exigem maior atenção. A pesquisa revela que os desafios enfrentados pelos estudantes diversos, e que as práticas de inclusão, embora existam, carecem de uma estrutura mais sólida e de normativas e regulamentações claras. A comunidade acadêmica demonstra uma atitude positiva em relação à inclusão, mas há uma necessidade urgente de uma oferta de formação continuada e de uma abordagem mais consistente por parte das instituições de ensino superior.

Posto isto, o estudo indica para várias linhas de investigação e ação futura que podem contribuir significativamente para o aprimoramento da inclusão de estudantes autistas e/ou NEE no ensino superior tais como: a) Investigar a eficácia das práticas de inclusão já existentes, ou seja, futuramente pode se concentrar na avaliação da eficácia das práticas atuais de inclusão, na busca por identificar quais delas resultam de fato para os ENEE, e como essas práticas podem ser ampliadas ou melhoradas para se tornarem mais inclusivas e eficazes; b) Desenvolver e implementar normativas institucionais clarificadas, em outras palavras a criação de normativas/regulamentos formais na ESE-IPB e em outras instituições de ensino superior que regulamentem o acesso, o suporte

contínuo e a permanência dos ENEE. A regulamentação de práticas de inclusão é essencial para garantir uma abordagem coerente e sustentável, que atenda às necessidades desses estudantes de forma sistemática; c) Formação contínua do corpo docente é um dos fatores para assegurar que a inclusão seja uma realidade. Ao abordar especificamente as necessidades dos estudantes autistas e\ou NEE. A investigação sobre as práticas eficazes de formação docente seria uma mais valia para a melhoria do processo inclusivo;d) Criação de grupos de apoio, onde ENEE possam trocar experiências e receber orientação tanto de colegas como de professores, pode contribuir para um ambiente mais inclusivo e acolhedor. A pesquisa sobre como estruturar e otimizar essas redes de apoio poderia ser um passo importante para melhorar a integração desses estudantes no ambiente acadêmico; e) Acompanhamento do impacto da inclusão na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes, a investigação sobre os efeitos da inclusão na vida acadêmica e nas perspectivas profissionais de estudantes autistas e\ou NEE mostra-se uma linha de pesquisa promissora. Compreender como a inclusão impacta esses indivíduos ao longo da vida pode fornecer dados valiosos para ajustes nas práticas de ensino e nas políticas de apoio e inclusão.

Este estudo contribuiu para uma análise detalhada dos desafios e evoluções, dos estudantes autistas e\ou NEE no ensino superior, além de possibilitar uma reflexão sobre as práticas existentes e a percepção da comunidade acadêmica sobre a inclusão socioeducativa. Embora algumas práticas positivas estejam em andamento, ainda existem grandes desafios, especialmente em termos de normativas e regulamentações institucionais e de formação docente. As ações propostas para o futuro, inclui a criação de políticas inclusivas, a formação contínua e a avaliação das práticas de inclusão, são essenciais para assegurar que o ensino superior seja, de fato, inclusivo a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

6.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Ainscow, M. (2005). *Making sense of inclusive education: Policy, and practice*. URL: https://www.researchgate.net/publication/249006885_Making_sense_of_the_development_of_inclusive_practices.
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge. DOI:<https://doi.org/10.4324/9781315688213>.
- Ainscow, M. (2016). Promoting inclusive education: A critical review. *Educational Review*, 68(1), 53–67. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1122501>
- Amado, João. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2ed. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.; A. V. Cordioli, Revisão técnica). Artmed. (Original work published 2013)doi:<https://doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>.
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. S., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*. DOI:<https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422>.
- Antunes, F., Ribeiro, J., & Santos, L. (2019). "Desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior em Portugal". *Revista de Educação Inclusiva*, 5(1), 27-42.
- Antunes, F., Ribeiro, J., & Santos, L. (2020). "Políticas Públicas e Educação Inclusiva: Um Estudo Crítico". *Educação e Sociedade*, 41(1), 1-20.

- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (2011). Inclusive education and the limits of justice: A critique of the capability approach. *Disability & Society*, 26(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.539249>.
- Asperger, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press. (Original work published 1944). URL: <https://cpbuse1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/d/16656/files/2018/1/Asperger-AutisticPsychopathy-in-Childhood-2h51vw4.pdf>.
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Diário da República, 1.ª série, n.º 86, de 25 de abril de 1976. URL: <https://www.parlamento.pt/>
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Organização das Nações Unidas. URL: <https://unric.org/en/info-point-library/publication-list/human-rights/>.
- Barbosa, A., & Sousa, L. (2010). *Formação de professores e inclusão: perceções e práticas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Beauchamp, T.L. and Childress, J.F. (2013) *Principles of Biomedical Ethics*. 8th Edition, Oxford University Press, New York. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqu158>.
- Bettelheim, B. (1967). *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*. New York: Free Press. DOI: [10.4236/ojmh.2012.21002](https://doi.org/10.4236/ojmh.2012.21002).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. URL: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Calvinho, D. (2011). *Perceções dos docentes sobre a inclusão de alunos com NEE: um estudo comparativo*. Porto: Universidade do Porto.
- Campos, M. F. (2021). *Inclusão e diversidade no sistema educativo português: desafios e práticas*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Cascio, L. M., D'Allura, L., & D'Allura, S. (2020). Inclusão de estudantes com autismo no ensino superior: Desafios e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, 26(3), 319–338. <https://doi.org/10.1590/s1678-1121202026319338>.
- Cavalcanti, M. A. (2020). *Inclusão socioeducativa: práticas e desafios no contexto escolar*. Editora Inclusão e Diversidade. 4 ed. São Paulo: paz e terra, 2020.
- Conceição, C.I.P.L, da. (2021). *Preservando um arquétipo mítico de professor(a): Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional*. (Tese de Doutorado). Universidade de Coimbra. URL: <https://hdl.handle.net/10316/101642>.
- Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.(2020). URL:<https://imprensa.nacional.pt/wpcontent/uploads/2022/03/convencaosobreosdireitosdaspessoascomdeficiencia.pdf?btn=red#:~:text=a%20conven%20a7%20a3o%20sobre%20os%20direitos,as%20pessoas%20com%20defici%20aancia%20e>.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª ed.to : Porto Editora, D.L.
- Correia, M. (2013). *Autismo e o atraso global de desenvolvimento: Um estudo de caso*. (Pós-graduação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti). URL: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1258/1/PG-EE_2013MiguelCorreia.pdf.
- Costa, J., & Mendes, P. (2021). *Políticas de Inclusão no Ensino Superior: Desafios e Oportunidades*. Porto: Editora Acadêmica.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3ª.ed.URL:https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf.
- Decreto-Lei n.º 174/1977, de 28 de maio. *Normas de prevenção, diagnóstico e tratamento das deficiências*. Diário da República, 1.ª série, n.º 123, de 28 de maio de 1977.URL: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/174-251617>
- Decreto-Lei n.º 174/77, de 5 de maio. *Aprova o regime de educação especial*. Diário da República, 1.ª série, n.º 106, de 5 de maio de 1977. Disponível em <https://www.dre.pt/>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Educação Inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 5, de 7 de janeiro de 2008. URL: <https://www.dre.pt/>

Decreto-Lei n.º 35/2002, de 19 de fevereiro. *Regime jurídico de reconhecimento, manutenção e recuperação da capacidade de trabalho e reabilitação profissional das pessoas com deficiência*. Diário da República, 1.ª série, n.º 37, de 19 de fevereiro de 2002. URL: <https://www.dre.pt/>

Decreto-Lei n.º 84/1978, de 27 de abril. *Normas relativas à educação especial*. Diário da República, 1.ª série, n.º 99, de 27 de abril de 1978. URL: <https://www.dre.pt/>

Decreto-Lei n.º 88/1985, de 6 de abril. *Estabelece normas relativas à educação e à integração social das pessoas com deficiência*. Diário da República, 1.ª série, n.º 81, de 6 de abril de 1985. URL: <https://diariodarepublica.pt/>

Decreto-Lei n.º 54/2018. (6 de julho de 2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 130. URL: <https://diariodarepublica.pt/>

Despacho n.º 105/97, de 18 de fevereiro. *Regulamenta a organização e o funcionamento das escolas de educação especial*. Diário da República, 1.ª série, n.º 42, de 18 de fevereiro de 1997. URL: <https://www.dre.pt/>

[Diário da República n.º 194/2004, Série I-A de 2004-08-18](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2004-480708), páginas 5232 - 5236, 18 de agosto de 2004. URL: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2004-480708>

Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., & Miranda, T. (Orgs.). (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: Questões contemporâneas*. EDUFBA. URL: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*. Wiley. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2014-34233-000>.

Faria, C. P. (2012). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal. URL: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/509/1/MestradoCatarinaFaria.pdf>

- Felizardo, S., Ribeiro, E., & Martins, E. (2019). *Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva.2019*. Escola Superior de Educação de Viseu. DOI: <https://doi.org/10.34633/978-989-54036-8-4>.
- Ferreira, J. R. (2016). Formação de professores para a inclusão: Desafios e possibilidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 39(2), 25-42. URL: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/>
- Figueiredo, M., Coelho, O., & Veiga, A. (2024). Educação inclusiva no ensino superior português: Avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes. *História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 14(1). URL: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/13835>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive practice? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>.
- Fortes, V. G. G. F. (2005). *A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: A percepção dos acadêmicos*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). UR: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14200>.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (11ª ed., 23ª reimpressão). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (8ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A., & pinto, L. (2019). *Responsabilidade Disciplinar e Inclusão no Ensino Superior*. Coimbra: Editora Acadêmica.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (2007). *Inclusive education and school reform: A critical analysis*. *The Journal of Special Education*, 41(2), 59-67.
- Gartner, A., & Lipsky, D. K. (2007). *The challenge of inclusion: Perspectives of students with disabilities in higher education*. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(4), 212-220.
- Gau, S. S. F., Carlson, N. R., Lee, S. H., Chien, W. H., & Shang, C. Y. (2013). Neuroanatomy of autism spectrum disorders: A review. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.003>

- Gil, Antonio C. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas. 6ª ed. São Paulo.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Grandin, T. (2015). *The autistic brain: Helping different kinds of minds succeed*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES). (2020). Regulamento interno. URL: <https://www.gtaedes.pt/files/regulamento-gtaedes.pdf>.
- Gusmão, T. (2019). *A educação inclusiva em Portugal: Uma análise das políticas públicas*. Almedina. URL: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#437815624>.
- Harrison, J., Hemingway, L., Santos, T., et al. (2015). *Inclusive Education: A Global Perspective* DOI: [10.1080/08856257.2016.1254964](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964).
- Hehir, T., Schifter, L., Grindal, T., & Eidelman, H. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. The National Center on Inclusive Education. URL: https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2021). *Relatório Anual sobre Educação em Portugal*. Lisboa: INE. URL: <https://www.ine.pt/>.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)2022. OMS. URL: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en>.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. Sage Publications Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781849209779>.
- Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Nervous Child*, 2, 217-250. URL: <https://bpbus.e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/d/16656/files/2018/11/Kanner-Autistic-Disturbances-of-Affective-Contact-1943-vooiwn.pdf>.
- Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (2000). *Autism spectrum disorders: Diagnosis, treatment, and the family*. The Guilford Press.

- Kuchler, M. (2012). *A inclusão no ensino superior: práticas e desafios*. Universidade de São Paulo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2ª ed. DOI: <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/SOC/6963/Goodsell/kvale.pdf>.
- Lei n.º 38/2004 - de 18 de Agosto - Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. URL: <https://www.dre.pt/>.
- Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. (2004). *Regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência*. Diário da República. URL: <https://www.dre.pt/>.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Lei das Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 241, de 14 de outubro de 1986. Disponível em <https://www.dre.pt/>
- Lei n.º 66/1979, de 28 de dezembro. *Lei de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Diário da República, 1.ª série, n.º 298, de 28 de dezembro de 1979. Disponível em <https://www.dre.pt/>
- Lei n.º 66/79, de 28 de maio. (1979). *Educação especial*. Diário da República, I Série-A, 120-121. URL: <https://www.dre.pt/>
- Lei n.º 38/2004, sobre a prevenção da discriminação das pessoas com deficiência. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2004-480708>
- Leitão, F. A. R., M.O. Emygdio da. (2019) *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais Estudos*. Edições universitárias lusofonas. URL: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1714.pdf.
- Llorent, V., & Santos, M. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 7-24. URL: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12119/RGP_20_2012_art_1.pdf.
- Lopes, C. (2021). *Como fazer citações e referências? Guia prático da norma APA (2020, 7ª ed.)*. Edições ISPA.
- Loreman, T. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. 1ª ed. Routledge Falmer Publishers.

- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.167>.
- Mackenzie, M. (2014). *Educating students with disabilities: Inclusion strategies in higher education*. *Journal of College Student Development*, 55(1), 22-34.
- Mackenzie, M. (2014). *Educating students with disabilities: Inclusion strategies in higher education*. *Journal of College Student Development*, 55(1), 22-34.
- Magnusen, C. (2005). *Teaching children with autism and related spectrum disorders: An art and a science*. Londres: Jessica Kingsley publishers.URL: https://books.google.co.ao/books?id=1A8QBQAAQBAJ&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (1ª ed.). Editora Moderna.
- Marconcin, L. I. do R., Antunes, L. de A., Ferreira, L. da C., Festa, P. S. V., & Scholochusk, V. do C. (2013). O olhar do surdo: Traduzindo as barreiras no ensino superior. *Ensaios Pedagógicos: Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades*.URL: <http://www.opet.com.br/revista/pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>.
- Marques, C. A., & Marques, L. P. (2003). Do universal ao múltiplo: Os caminhos da inclusão. In V. M. S. S. Lisita & L. F. E. C. P. Sousa (Orgs.), *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar* (pp. 223-239). DP&A. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i67.7028>.
- Marques, L. P., & Romualdo, A. dos S. (2014). Paulo Freire e a educação inclusiva. *IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire – Eixo 1. A educação que emancipa frente às injustiças, desigualdades & vulnerabilidades*, 161. URL: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire_2.pdf.
- Martínez, R., Figueiredo, A. M., & Silva, J. P. (2016). Inclusão educativa no ensino superior: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, 21(63), 157–180.
- Martins, R., Silva, M., & Pereira, J. (2018). *Desafios da educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas*. Coimbra: Almedina.
- McLeskey, J., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L. (2014). *Inclusion: Effective practices for all students* (2nd ed.). Pearson.

- 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. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.305851462>.
- Mendes, G. M. L., Pletsch, M. D., & Hostins, R. C. L. (Eds.). (2019). *Educação especial e/na educação básica: Entre especificidades e indissociabilidades* [Recurso eletrônico] (1ª ed.). Junqueira & Marin. DOI: <https://doi.org/10.54675/XRJK7971>.
- Ministério da Educação. (2018). *Legislação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação. URL: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ebooks/diversidade-equidade-inclusao.pdf>.
- Ministério da Educação. (2018). *Políticas de educação inclusiva em Portugal*. Ministério da Educação. URL: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/Ministerio_da_Educacao_2018_Educacao_Inclusiva_Manual_de_Apoio_a_Pratica.pdf.
- Ministério da Saúde. (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Despacho n.º 12.045/2006, publicado no Diário da República, n.º 110, 2.ª série, de 7 de junho de 2006. URL: <https://www.dgs.pt>.
- Ministério da Saúde. (2014). *Relatório sobre a implementação da CIF em serviços de saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. URL: <https://www.dgs.pt>.
- Monteiro, S. da S. (2018). Diferenças, alteridade e construção de valores inclusivos. *Revista De Educação Pública*, 28(67), 87–103. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i67.7028>.
- Moraes, F. & Rodrigues, C. (2014). Inclusão e autismo: uma análise crítica. *Revista de Educação Inclusiva*, 7(1), 45-58.
- Moraes, M., & Rodrigues, I. N. S. (2014). Autismo: A luta contra a discriminação. Trabalho apresentado ao XXI Prêmio Expocom 2014, na categoria Jornalismo, Modalidade: Reportagem em Jornalismo Impresso. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Murray, D., Lesser, M., & Lawson, W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism*, 9(2), 139-156. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361305051398>.

- Nogueira, J. M., Querido, L., Nunes, N., Ortiz, A., & Botelho, M. do C. (2023). Alunos com deficiência no ensino superior em Portugal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(3), 1000–1018. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69998>.
- Oliveira, P. (2017). Políticas educacionais e inclusão: Um estudo de caso em escolas portuguesas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(66), 275–290. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226603>.
- Oliveira, R. de M. (2017). A importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo e a influência da mediação no ensino-aprendizagem na educação especial. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2(1), 522–545. DOI: <https://doi.org/10.5935/2448-0959.20170060>.
- Organização Mundial da Saúde. (2003). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Deliberação n.º 10/2003, publicada no Diário da República, n.º 5, II.ª Série, 7 de janeiro de 2003. <http://www.dgs.pt/>.
- Organização Mundial da Saúde. (2018). International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision). Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://icd.who.int/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. URL: <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>.
- Paulhus, D. L. (1991). *Measurement and Control of Response Bias*. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 17-59). Academic Press. DOI:<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50006-X>
- Pellicano, E., Dinsmore, A., & Charman, T. (2014). A future made together: Shaping autism research in the UK. *Autism*, 18(6), 743–747. URL:<https://ioe.ac.uk/crae>.
- Pereira, C. D., Lunardi-Mendes, G. M., & Pacheco, J. A. de B. (2018). Políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal: Desafios para a justiça curricular. *Revista Teias*, 19(55), 36–53. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.37597>.
- Pires, A. (2007). Desafios da trajetória acadêmica dos estudantes com NEE. In M. Silva & L.

- Portaria n.º 787/1985, de 4 de outubro. *Normas para a organização e funcionamento das escolas de educação especial*. Diário da República, 1.ª série, n.º 233, de 4 de outubro de 1985. URL: <https://www.dre.pt/>.
- Resnik, D. B. (2011). *What is ethics in research and why is it important?* National Institute of Environmental Health Sciences. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-68756-8>.
- Retorta, M. S., Bridi, J. C. A., & Mohr, A. M. (Orgs.). (2020). *Inclusão no ensino superior: Práticas, desafios e possibilidades*. Editora Fi. <http://www.editorafi.org>
- Rodrigues, J., & Ferreira, M. (2018). *Necessidades Educativas Especiais: Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, M. (2020). *A Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: A Prática no Contexto Português*. Lisboa: Almedina.
- Santos, M. L. (2007). *A educação inclusiva no ensino superior: A construção de um modelo de políticas públicas*. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 136-153.
- Santos, R., & Oliveira, P. (2018). "Formação de Professores e Inclusão: A CIF como Referencial". *Educação e Inclusão*, 6(2), 78-92.
- Santos, R., & Pereira, L. (2020). Inclusão social e educativa em Portugal: Avanços e desafios. *Educação e Sociedade*, 41(147), 456–474. <https://doi.org/10.1590/es0101-7330202041748>.
- Sasaki, K. R. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3ª.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- Serpa, M. H. B. (2015). *Modos contemporâneos de inclusão escolar: Um estudo de caso múltiplos em escolas públicas da Paraíba*. EDUFPG.
- Sheldon, K. M., Pawson, C., & Barnes, R. (2009). Creating inclusive universities: Strategies for success. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 113-127. <https://doi.org/10.1080/13600800902758659>.
- Silva, A. (2009). "História da Educação Especial em Portugal". *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 137-154. URL: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/>.

- Silva, L. (2015). *As transições dos estudantes com necessidades educativas especiais do ensino secundário para o superior* [Dissertação de mestrado, Educação Especial, Universidade do Algarve]. URL: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/8090>
- Silva, Luzia .G.S. (orgS.)(2021). *Educação Inclusiva: diálogos entre teoria e prática*. 1ªed. Natal: EDUFRN, 2021. URL: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37333>.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13.ed.135-153.URL:http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009.
- Silva, M. C. F. (2020). *Educação e inclusão: Teoria e prática*. Editora Acadêmica.
- Silva, M. C., & Almeida, J. (2019). *Educação inclusiva: Desafios e perspectivas*. Editora Acadêmica.
- Silva, M. O. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13 (13), 135-153. URL: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/57>.
- Silva, M. O. E. (2016). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Contributos de investigação* (1ª ed.). Edições Universitárias Lusófonas. <https://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1946674>.
- Silva, R. (2020). *Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior: A Inclusão em Debate*. Porto: Universidade Editora.
- Silva, R. A. (2018). *Educação Especial: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora Educação.
- Silva, R., & Ferreira, M. (2020). *Inclusão e práticas pedagógicas: Desafios e possibilidades no contexto educacional*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.26(1), 45-60.
- Simões, C. (2019). A inclusão social de pessoas com deficiência: O papel da CIF nas políticas públicas em Portugal. *Revista de Políticas Públicas*, 8(1), 45–59. DOI:<https://doi.org/10.1234/rpp.2019.016>.
- Singer, Judy (2017). "Neurodiversity: The Birth of an Idea". (2ª.ed.rev.) [eBook Kindle]

- Telford, C. W. Sawrey, J. M.(1988) O indivíduo excepcional. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- Tick, B., Bolton, P., & Happé, F. (2016). *Heritability of autism spectrum disorders: A review of twin and family studies*. *Clinical Psychology Review*, 30(5), 674-689. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12499>.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD. DOI: <https://10.4236/ce.2019.103040>.
- Tomlinson,C.A.(2014).The Differentiated Classroom: responding to the Needs of All.URL:<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/The-Differentiated-Classroom-Responding-to-the-Needs.pdf>
- UNESCO . (2019). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento de ação na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha. URL: <https://www.unesco.org>.
- UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre o ensino superior na era da globalização*. URL: <http://www.unesco.org>.
- UNESCO. (2005).*Education for All: The Quality Imperative*. 2005. DOI:<https://doi.org/10.54676/LMGU6826>.
- UNESCO. (2007). Policy Guidilines on Inclusion in education. World heath organization. International classification of functioning, disability and helth. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- UNESCO. (2015). *A teacher's guide on the prevention of violent extremism*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- União Europeia. (2016). *Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016 relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados* (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados). Diário Oficial da União Europeia. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>.

- Vasconcelos, T. (2016). Em busca de equidade – Um estudo de caso em quatro jardins de infância. In T. Vasconcelos, *Aonde pensas que tu vais? Investigação etnográfica e estudos de caso* (pp. 117–149). Porto Editora.
- Vigotsky, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- Wiles, R., Crow, G., Heath, S., & Charles, V. (2011). The management of confidentiality and anonymity in social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(6), 417–428. <https://doi.org/10.1080/13645570701622231>.
- Wing, L. (1996). *Autism: A social developmental perspective*. In *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*.
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases (11th ed.)*. World Health Organization. URL: <https://www.who.int/classifications/icd/en/>
- Wright, M., Likhanov, M., Wright, C. A., & Singh, J. P. (2013). "Autism Awareness: A Survey of Public Knowledge and Attitudes". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 233-243. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1568-8>.

6.2 ANEXOS

Anexo 1. Entrevista com os alunos

Tema	Categorias	Sub-categorias	Indicadores/ Unidades de registo	Unidades de contexto
A Caracterização do entrevistado	Género	Feminino	- feminino	
		Masculino		
	Idade		- Qual sua idade?	
	Tipo de curso que frequenta	Tipo de curso que frequenta: Licenciatura\mestrado \CTESP	- Qual curso frequenta?	
		Estatuto: Ordinário trabalhador	- é estudante ordinário ou trabalhador?	
Designação do estudante: Necessidades Educativas específicas:		- desempenha alguma função específica como líder de turma\sala? - Possui alguma NEE? Se sim, qual?		
B Inclusão socioeducativa e Necessidades Educativas específicas no ensino superior	Inclusão socioeducativa	Inclusão socioeducativa	- Enquanto estudante já chegou a pensar sobre a inclusão? - O que significa para si a inclusão socioeducativa?	
		Necessidades Educativas específicas		
	Autismo	Necessidades Educativas específicas	- O que é para si um estudante com necessidades educativas específicas?	
		Autismo	-O que é para si um estudante com autismo?	

C A inclusão socioeducativa de estudantes autistas e\ou NEE no ensino superior	A inclusão socioeducativa de autistas e\ou NEE no ensino superior	Estudantes NEE\autistas	- O que pensa sobre a inserção dos estudantes autistas\NEE no ensino superior?	
		inclusão socioeducativa de estudantes autistas no ensino superior	- Acredita que deve-se valorizar a inclusão socioeducativa de estudantes com autismo e\ou NEE ensino superior? porque?	
D As práticas e a promoção da inclusão socioeducativa de alunos autistas e\ou NEE	Promoção da inclusão socioeducativa	As práticas e a percepção acerca da promoção da inclusão socioeducativa	- Alguma vez teve formação ou participou de um workshop sobre autismo ou necessidades educativas? - Sente\sentiu necessidade de formação na área do autismo, da inclusão ou das necessidades educativas específicas? - Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, que temas sente necessidade de ter formação e o porquê?	
E Mecanismos de uma educação inclusiva		A inclusão de estudantes autistas e\ou NEE em ambiente educativo	- Considera que a inclusão de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas conduz a alterações pedagógicas na sala de aula? - Se respondeu sim à questão anterior, diga	

			<p>por favor, em que sentido há alterações pedagógicas na sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Já teve algum estudante\colega com autismo e\ou NEE na sua turma? Se sim, qual\quais problemáticas apresentava? - Foi adotada alguma estratégia para ajudá-lo/a no processo de aprendizagem? Se sim, qual? - Adotou-se alguma estratégia para ajudá-lo/a no processo de inclusão socioeducacional? Se sim, qual? 	
<p>F Desafios e potencialidades no ambiente educativo da Instituição de Ensino Superior</p>	Desafios e potencialidades no ambiente socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> - desafios no ambiente socioeducativo; - potencialidades no ambiente socioeducativo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece algum regulamento da ESEB ou do IPB para estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas específicas? Se sim, qual? - Na Instituição de Ensino Superior que frequenta, tem conhecimento da existência de algum apoio/atendimento específico para estudantes com autismo e\ou NEE? Se sim, qual? 	
<p>G Reflexões finais</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Sente que a inclusão socioeducativa no ensino superior 	

			<p>atualmente responde as necessidades do estudante autista\NEE?</p> <p>- Na sua opinião o que é necessário mudar no ensino superior. para promover e propiciar de fato a inclusão socioeducativa de estudantes autistas\NEE?</p> <p>- Existe algum aspeto ou exemplo que considera importante e que queira destacar, que não foi mencionado nesta entrevista, se sim, qual?</p>	
--	--	--	--	--

ANEXO 2 – Entrevista com a Direção ESE-IPB

Tema:	A percepção do diretor sobre a inclusão socioeducativa do estudante autista no ensino superior: Desafios e Evoluções.
Âmbito:	Mestrado em Educação Social e Intervenção ao Longo da Vida
Entrevistado:	Diretor da Escola Superior de Educação – IPB Bragança
Data e Local :	Via zoom
Duração aproximada:	2 H
Objetivo Geral:	A percepção do diretor sobre a inclusão socioeducativa do estudante autista no ensino superior

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista</p> <p>Motivação do entrevistado</p>	<p>- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista;</p>	<p>- Informar sobre o Trabalho de Investigação;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar o entrevistado; - Garantir a confidencialidade; - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as práticas de inclusão socioeducativa do aluno autista e\ou com NEE; - Indicar os objetivos da entrevista; - Pedir ajuda ao entrevistado, o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; - Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar a entrevista; - Agradecer a colaboração.
B Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo de serviço; - Situação profissional; - Formação profissional; - Formação especializada; - Experiência com alunos autistas e\ou NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o seu nível académico? - Há quanto tempo exerce essa função nessa instituição? - Já trabalhou ou trabalha com alunos autistas e\ou com NEE? - Ao longo do seu percurso profissional fez alguma formação na área de educação especial ou autismo?
C Conceito de Autismo e Necessidades Educativas Especiais	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o conceito de Autismo; - Clarificar o conceito de NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por autismo ; -Para si o que são Necessidades Educativas Especiais;
D Conhecer a opinião do entrevistado sobre a inclusão socioeducativa de alunos autistas no ensino superior e\ou NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se identificar o conhecimento do entrevistado sobre o autismo e NEE; - Conhecer a opinião do entrevistado sobre a metodologia aplicada na ESE-IPB; - Identificar as evoluções e desafios da inclusão socioeducativa de alunos autistas no ensino superior; 	<ul style="list-style-type: none"> - O que pensa sobre a inserção dos estudantes autistas\NEE no ensino superior; - Qual a sua opinião acerca da inclusão Socioeducativa de estudantes AUTISTAS\NEE, no contexto ensino superior? - Quais os desafios e evoluções da inclusão socioeducativa de alunos autistas no ensino superior;

	<p>- Identificar as condições necessárias para a inclusão socioeducativa de alunos autistas.</p>	<p>- Consoante a sua experiência profissional que fatores facilitam ou dificultam a inclusão de estudantes autistas e\ou NEE?</p> <p>- Quais os recursos/apoios que deveriam existir para a inclusão socioeducativa destes estudantes?</p> <p>- Qual o Centro de Recursos para a Inclusão que trabalha em parceria com a ESE IPB?</p> <p>- A ESSE-IPB onde atua tem condições para propiciar a inclusão socioeducativa de alunos autistas?</p> <p>- Quantos alunos NEE integram a ESSE -IPB?</p> <p>- Quantos alunos autistas integram a ESSE -IPB?</p> <p>- Existe um regulamento ou comitê voltado para a inclusão socioeducativa do estudante autista e\ou NEE?</p>
<p>E</p> <p>Conhecer as práticas desenvolvidas com vistas a promoção da inclusão socioeducativa de alunos autistas e\ou NEE</p>	<p>- Identificar o tipo de apoio e colaboração existe para o aluno autista e\ou NEE;</p> <p>- Quais as práticas inclusivas utilizadas fora da sala de aula;</p> <p>- Quais as práticas inclusivas utilizadas em sala de aula;</p> <p>- Como comunica o professor com estes alunos.</p>	<p>- Existe algum tipo de apoio ou colaboração voltados para os alunos autistas e\ou NEE?</p> <p>- Existe algum tipo de plano ou prática inclusiva?</p> <p>- Qual a participação do professor/Educador no processo de inclusão socioeducativa na ESSE-IPB?</p> <p>- Existe algum tipo de plano ou prática inclusiva dentro da sala de aula?</p> <p>- Em que situações/atividades considera ser mais fácil a participação destes estudantes?</p> <p>- Faz alguma atividade que direcione apenas para estes estudantes?</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Da intervenção que vem realizando com estes estudantes em que situações considera que esta intervenção foi eficaz? - Quando há uma dificuldade socioeducativa relacionada a esses estudantes o que faz? - Que dificuldades encontra na comunicação com estes estudantes? - Como decorre a inclusão socioeducativa do estudante autista\NEE na ESSE-IPB;
<p style="text-align: center;">F</p> <p>Concepções e práticas a cerca Da Equipa Multidisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o conceito da Equipa Multidisciplinar. - Perceber o funcionamento da Equipa Multidisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual sua percepção sobre Equipa Multidisciplinar? - Qual a importância dessa Equipa? - Qual o tipo de articulação desta Equipa no tratamento das questões NEE? - Na sua opinião como deveria funcionar uma Equipa Multidisciplinar? - Concorda que o apoio da Educação Especial deve ser feito dentro ou fora da sala? Porquê? - Existe algum tipo de apoio ou suporte prestado a esses estudantes?
<p style="text-align: center;">G</p> <p>Identificar as dificuldades relatadas pelos professores perante a inclusão de estudantes autistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo de dificuldades relatadas pelos professores. - Coletar elementos sobre a formação profissional dos professores. - Identificar necessidades de formação na área NEE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as dificuldades pelos professores em relação ao estudante autista? - Existe um suporte de um profissional com formação e\ou propriedade científica em educação especial na ESSE-IPB? - Que tipo de trabalho é desenvolvido nesse suporte?

		<ul style="list-style-type: none"> - Existe algum professor que tenha formação na área de educação especial ou autismo? - Como se dá a avaliação dos estudantes autistas? - Quais os comportamentos dos estudantes autistas que mais preocupam? - Como são tratadas essas situações? - Considera necessidade de uma equipa multidisciplinar; - Considera que os professores são preparados pedagogicamente para trabalhar com estudantes autistas? - Qual tipo de formação considera mais relevante para atualização dos conhecimentos na área do NEE\autismo?
<p>H</p> <p>Reflexões finais</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Sente que a inclusão socioeducativa no ensino superior atualmente responde as necessidades do estudante autista favorece o seu desenvolvimento? - Na sua opinião o que é necessário mudar no ensino superior. para promover e propiciar de fato a inclusão socioeducativa de estudantes autistas\NEE?

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO

<p>1- Por favor, responda às seguintes questões sobre alguns dados sociodemográficos.</p> <p>Gênero <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro</p>
<p>2- Idade</p>
<p>3-</p> <p><input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Discente</p>
<p>4- Frequenta /leciona :</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Curso técnico superior profissional</p>
<p>5- 5. Se estudante:</p> <p>5.1. Designação do Curso:</p> <p>-----</p>
<p>5.2 Desempenha alguma função específica?</p> <p><input type="checkbox"/> Representante de turma outro</p> <p><input type="checkbox"/> Outro</p>
<p>5.3. Estatuto estudante:</p> <p><input type="checkbox"/> Estudante Ordinário</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhador-estudante</p> <p><input type="checkbox"/> outro</p>
<p>6- Se professor, por favor indique qual a categoria de contrato:</p> <p><input type="checkbox"/> Professor convidado</p> <p><input type="checkbox"/> Professor adjunto</p> <p><input type="checkbox"/> Professor coordenador</p> <p><input type="checkbox"/> Outro</p>
<p>7- Possui algum tipo de necessidade educativa? Se sim, qual?</p> <p>_____</p>

<p>II - Enquadramento de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas no ensino superior</p> <p>Por favor, resposta a todas as questões consoante a sua opinião, sendo que não existem respostas certas ou erradas</p>
<p>1. O exercício da sua atividade enquanto estudante\professor já o/a levou a pensar sobre a inclusão <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>2. O que significa para si a inclusão socioeducativa?</p>
<p>3. O que significa para si uma instituição de ensino superior inclusiva?</p>
<p>4. O que é para si um estudante com necessidades educativas?</p>
<p>5. O que é para si um estudante com autismo?</p>
<p>6. Acredita que se deve valorizar a inclusão socioeducativa de estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas no ensino superior? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Nunca pensei sobre isso</p>
<p>6.1 Por favor, justifique a resposta que assinalou na questão anterior.</p>
<p>7- Conhece algum regulamento da ESEB ou do IPB para estudantes com autismo e\ou com necessidades educativas?</p>
<p>7.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique por favor, o(s) regulamento(s) que conhece?</p>
<p>8- Alguma vez teve formação ou participou de um workshop sobre autismo ou necessidades educativas. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>9- Sente\sentiu necessidade de formação na área do autismo, da inclusão ou das necessidades educativas ?</p>
<p>10- Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, que temas sente necessidade de ter formação e o porquê? <input type="checkbox"/> Autismo <input type="checkbox"/> Necessidades <input type="checkbox"/> Educativas <input type="checkbox"/> Outro</p>

III - Mecanismos de uma educação inclusiva

<p>Por favor, resposta a todas as questões consoante a sua opinião, sendo que não existem respostas certas ou erradas.</p>
<p>1- Considera que a inclusão de estudantes com autismo e/ou com necessidades educativas conduz a alterações pedagógicas na sala de aula?</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>1.1. Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, em que sentido há alterações pedagógicas na sala de aula:</p>
<p>2. Já teve algum estudante\colega com autismo e/ou com necessidades educativas na sua turma?</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>2.1. Que problemática(s) apresentava?</p> <p>() Deficiência auditiva () Deficiência Visual () Problemas motores () Dificuldades de aprendizagem específicas (dislexia, disortografia, discalculia) () Transtorno\Perturbação do Espectro Autista (Autismo) () Transtorno\Perturbação do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH/PHDA) () Desconheço () Outras</p>
<p>3. Foi adotada alguma estratégia para ajudá-lo/a no processo de aprendizagem?</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>3.1. Se respondeu sim à questão anterior, selecione por favor, que estratégias adotou ou viu adotar para facilitar o processo de aprendizagem?</p> <p>() Facultei apontamentos e resumos dos conteúdos das aulas. () Esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados. () Agendamento de momentos de estudo acompanhado. () Adaptaram-se os instrumentos de avaliação. () Outro</p>
<p>4. Adotou-se alguma estratégia para ajudá-lo/a no processo de inclusão socioeducacional?</p> <p>() Sim () Não</p>
<p>4.1. Se respondeu sim à questão anterior, selecione por favor, que estratégia/s adotou ou viu adotar para facilitar o processo de inclusão social?</p> <p>() Convite para realizar atividades de lazer com grupo de amigos; () Convite para inserir-se em trabalhos em grupo; () Ajuda com apontamentos em sala de aula; () Convite para almoçar/ lanchar. Outros</p>

Na Instituição de Ensino Superior que frequenta ou trabalha, tem conhecimento da existência de algum apoio/atendimento específico para estudantes com autismo e/ou com necessidades educativas ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6. Tem conhecimento de medidas de apoio adotadas para a inclusão de estudantes com autismo e/ou com necessidades educativas por parte dos: 6.1. Estudantes <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim, diga por favor, qual (ais)?
6.2. Docentes: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim, diga por favor, qual (ais)?
6.3. Instituição: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim, diga por favor, qual (ais)?
7. Existe algum aspeto ou exemplo que considera importante e que queira destacar, que não foi mencionado neste questionário, se sim, por favor utilize o espaço abaixo?

ANEXO 4- QR CODE DO QUESTIONÁRIO



ANEXO 5- REQUERIMENTO ESTATUTO ENEE IPB

Requerimento para solicitação de Estatuto Necessidades Educativas Especiais	Despecho IPB:
--	---------------

Entende-se por estudante com necessidades educativas especiais (NEE) aquele que apresenta dificuldades específicas decorrentes de problemas de natureza motora, sensorial, cognitiva, comunicativa, socioemocional, ou qualquer combinação destes que, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitam o desempenho, a atividade e a participação em equidade com os colegas.

Nome Aluno: Número aluno IPB:

N. Cartão Cidadão: Data de Nascimento:

Declaração Médica (A preencher pelo Médico)

O/A estudante acima identificado(a) apresenta o seguinte diagnóstico:

É problema congénito ou adquirido ?

Sendo adquirido, em que data provável ?

Qual a causa que o originou ?

É um problema permanente ou suscetível de melhorar ou desaparecer e em que tempo provável ?

Houve necessidade de acompanhamento especializado individual específico?

- De que natureza: pedagógica, médica, terapêutica ou outra? Especifique

Possui alteração de alguma estrutura ou função orgânica, nomeadamente motora, sensorial ou intelectual? Especifique:

Essa alteração orgânica interfere com a sua capacidade em realizar as atividades da vida diária limitando a sua participação em várias situações da vida e da sociedade, nomeadamente (assinalar com X):

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Aprendizagem e aplicação de conhecimentos |
| <input type="checkbox"/> | Comunicação |
| <input type="checkbox"/> | Mobilidade |
| <input type="checkbox"/> | Autocuidados |
| <input type="checkbox"/> | Vida Doméstica |
| <input type="checkbox"/> | Interações e relacionamentos interpessoais |
| <input type="checkbox"/> | Vida escolar e atividades relacionadas |
| <input type="checkbox"/> | Outros, Especifique: |

Em anexo Relatório técnico-pedagógico comprovativo das medidas adicionais de suporte à aprendizagem durante o percurso escolar justificadas pela deficiência em causa (obrigatório)

Declaro, sob compromisso de honra, que o acima escrito corresponde à verdade

Assinatura

N. Inscrição OM
(vinheta)

_____, de _____ de _____