

# Fundamentos para o desenvolvimento de um currículo inclusivo no ensino superior



H i L i v e s

## Coordenadores

Prof. Dr. Geert Van Hove (Universidade de Ghent, Bélgica – coordenador do IO1)

Prof. Dr. Paula Santos (Universidade de Aveiro - coordenadora geral)

# INFORMAÇÃO TÉCNICA

## TÍTULO

Fundamentos para o desenvolvimento de um currículo inclusivo no Ensino Superior

## COORDENADORES

Geert Van Hove [Universidade de Ghent - Coordenador do Intelectuall Output 1 (IO1)] e Paula Coelho Santos (Universidade de Aveiro - Coordenadora geral do Projeto HiLives – Including and connecting in Higher Education: networking opportunities for Independent Lives)

## ORGANIZAÇÃO LÍDER DO IO1

### UNIVERSIDADE DE GHENT

- Geert Van Hove (Coordenador da equipa da Universidade de Ghent | UGhent)
- Evelien De Maesschalck

## ORGANIZAÇÕES PARTICIPANTES

### UNIVERSIDADE DE AVEIRO

- Paula Coelho Santos (Coordenadora Geral do Projeto HiLives e Coordenadora da Equipa da Universidade de Aveiro | UAve)
- Ana Filipa Ferreira
- Ana Margarida Almeida
- António Augusto Neto Mendes
- Gabriela Duarte
- Gabriela Portugal
- Gracinda Martins
- Helena Araújo e Sá
- Jane Machado
- Manuel Ferreira Rodrigues
- Manuela Gonçalves
- Mariana Dantas
- Marisa Maia Machado
- Virgínia Chalegre

### UNIVERSIDADE DA ISLÂNDIA

- Kristín Harðardóttir (Coordenadora da Equipa da Universidade da Islândia | U Iceland)
- Ágústa Rós Björnsdóttir
- Helena Gunnarsdóttir

### UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

- Borja Jordán de Urríes Vega (Coordenador da Equipa da Universidade de Salamanca | USal)
- Emiliano Díez Villoria
- María Victoria Martín Cilleros
- Patricia Navas Macho

### ASSOL

- Mário Pereira (Coordenador da Equipa ASSOL)

- Aida Araújo Rebelo
- Ana Margarida Melo
- Tânia Figueiredo

#### AVisPT21

- Eulália Albuquerque (Coordenadora da Equipa AVisPT21)
- Isabel Catarina Martins

#### FORMEM

- Raul Rocha (Coordenador da Equipa FORMEM)
- Joana Glória

#### PAIS-EM-REDE

- Gabriela Duarte (Coordenadora da Equipa Pais-em-Rede; falecida a 28.11.2020)
- Oksana Tymoshchuk
- Cátia Cartaxo Manata



UNIVERSITY OF ICELAND  
SCHOOL OF EDUCATION



## DESENHO GRÁFICO

Ana Filipa Ferreira

## EDITOR

A nossa especial gratidão e saudade a Gabriela Duarte (*in memoriam*), pelo privilégio que nos UA Editora | Universidade de Aveiro | 1.ª Edição - Novembro 2022

## ISBN

978-972-789-814-5

## DOI

<https://doi.org/10.48528/y1qw-pd53>

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Projeto HiLives - Including and Connecting in Higher Education: networking opportunities for independent lives, Projeto 2019-1-PT01-KA203-061312, financiado pelo Programa Erasmus+. A única responsabilidade pelo conteúdo desta publicação é dos seus autores. © Autores. Esta obra está licenciada sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	1
CONTEXTOS E ORIGENS .....	3
OS FUNDAMENTOS DO PROJETO HILIVES .....	4
QUADRO NORMATIVO E POLÍTICO PARA A INCLUSÃO .....	12
POLÍTICAS INCLUSIVAS EM 34 PAÍSES .....	25
AS UNIVERSIDADES ESPANHOLAS E AS SUAS BOAS PRÁTICAS .....	92
OS STAKEHOLDERS E AS SUAS PERSPETIVAS .....	112
O ENVOLVIMENTO DOS EMPREGADORES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR.....	113
PERSPETIVA DOS STAKEHOLDERS: PAIS E FAMILIARES DE PESSOAS COM DID.....	144
PERSPETIVA DOS STAKEHOLDERS: PESSOAS COM DID.....	178
PERSPETIVA DOS STAKEHOLDERS: A VOZ DOS MEMBROS DO MOVIMENTO DE SELF-ADVOCACY NA PARTE FLAMENGA DA BÉLGICA.....	193
PERSPETIVA DOS STAKEHOLDERS: A VOZ DOS MEMBROS DO MOVIMENTO DE SELF-ADVOCACY NA PARTE FLAMENGA DA BÉLGICA (EASY-TO-READ-VERSION).....	227
EVIDÊNCIA E LITERATURA INTERNACIONAL .....	231
SCOPING REVIEW - ABRINDO O ENSINO SUPERIOR A ESTUDANTES COM DID: A EVIDÊNCIA .....	232
SCOPING REVIEW – ABRINDO O ENSINO SUPERIOR A ESTUDANTES COM DID: A EVIDÊNCIA (FONTES EM LÍNGUA ESPANHOLA) .....	271
CONCLUSÃO .....	272
REFERÊNCIAS.....	275

## Índice de figuras

Figura 1 O modelo médico.....	8
Figura 2 Desenho universal para explicação da aprendizagem .....	10
Figura 3 Trabalho baseado em evidências.....	10
Figura 4 Aprendizagem cooperativa.....	11
Figura 5 Estrutura do programa UNIdiVERSITAS .....	104
Figura 6 Wordcloud das palavras mais frequentes durante as sessões de FG .....	170
Figura 7 Conversa com Kimberly.....	220
Figura 8 Conversa com Didier.....	222
Figura 9 Interesses de Karel.....	224
Figura 10 Modelos de Inclusão no Ensino Superior. Fonte: os autores .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## Índice de tabelas

Tabela 1 Número de universidades que desenvolvem programas com o financiamento fornecido pela Fundação ONCE.....	98
Tabela 2 Contratos feitos após o intership .....	99
Tabela 3 Parcerias em diferentes programas.....	115
Tabela 4 Número de parcerias ativas em cada ano .....	116
Tabela 5 Caracterização sócio-demográfica.....	129
Tabela 6 Âmbito da colaboração com a ASSOL.....	130
Tabela 7 Fatores que levaram à manutenção de uma parceria com a ASSOL .....	131
Tabela 8 Benefícios que as pessoas com deficiência ganham em entidades .....	132
Tabela 9 Consequências de não receber pessoas com deficiência na empresa.....	132
Tabela 10 Medos mencionados antes de começar a experiência .....	133
Tabela 11 Fatores imprescindíveis para manter a parceria.....	134
Tabela 12 Opinião sobre os fatores que ajudam a transformar a sociedade com a participação do PDI nas empresas .....	135
Tabela 13 Opinião sobre a integração de pessoas com deficiência no mundo do trabalho .....	135
Tabela 14 Que razões achas mais relevantes quando se sugere uma dada empresa a uma pessoa atendida [no programa académico]? .....	136
Tabela 15 Que aspetos tens em consideração quando te aproximas das empresas pela primeira vez? .....	137
Tabela 16 Quais as características que um trabalhador da empresa deve demonstrar para se tornar uma referência para a pessoa servida? .....	137
Tabela 17 Que estratégias usas para ajudar a criar uma ligação entre a pessoa servida e o trabalhador de ligação da empresa?.....	137
Tabela 18 Quais são os problemas mais frequentes que encontras nos passos iniciais do processo de integração? .....	138
Tabela 19 Que tipo de apoio é que as empresas mais solicitam à ASSOL?.....	138
Tabela 20 Que tipo de assistência é que a pessoa que mais pediu à ASSOL?.....	138
Tabela 21 Que tipo de assistência é que as famílias das pessoas apoiadas mais solicitam à ASSOL? .....	139
Tabela 22 Que tipo de apoio é que a pessoa que serviu os colegas/trabalhadores da empresa mais solicita à ASSOL? .....	139
Tabela 23 Quais as práticas que fazes cumprir para assegurar a continuidade da pessoa servida na empresa? .....	139

Tabela 24 Exemplos de nomes de assistência relevante dada pelos colegas/colegas de trabalho da pessoa servida.....	140
Tabela 25 Na tua opinião, quais são os aspetos chave para o sucesso da integração? .....	140
Tabela 26 Na tua opinião, quais são os aspetos chave para o fracasso da integração? .....	141
Tabela 27 Quais são as expectativas das empresas com o apoio da ASSOL?.....	141
Tabela 28 Caracterização dos participantes (Pais) de acordo com o sexo.....	151
Tabela 29 Análise de tópicos e dimensões.....	152
Tabela 30 Idade dos jovens.....	154
Tabela 31 Género dos jovens.....	154
Tabela 32 Nível de educação dos jovens .....	155
Tabela 33 Cursos de qualificação profissional .....	155
Tabela 34 Necessidades Especiais reportadas pelos pais.....	156
Tabela 35 Diagnóstico Associado (relatado pelos pais) .....	157
Tabela 36 Experiência profissional dos jovens .....	158
Tabela 37 Sonhos dos jovens e dos pais.....	159
Tabela 38 Facilitadores para uma transição bem sucedida .....	160
Tabela 39 Barreiras à transição .....	161
Tabela 40 Princípios de Ensino Suave.....	163
Tabela 41 Modelos de Inclusão em O ES .....	163
Tabela 42 Suportes .....	165
Tabela 43 Políticas Públicas.....	166
Tabela 44 Pedagogia Inclusiva .....	167
Tabela 45 Cursos de Ensino Superior .....	168
Tabela 46 Perspetivas sobre a possibilidade de frequentar a Universidade .....	168
Tabela 47 Disciplinas académicas .....	169
Tabela 48 Visão geral dos <i>self-advocates</i> .....	209
Tabela 49 Retórica inclusiva versus realidade (O'Brien et al., 2019) .....	234
Tabela 50 Desenvolvimento pessoal e social no caminho do Ensino Superior inclusivo .....	235
Tabela 51 Grupo de categorias e subcategorias emergiram da revisão do ES copo desenvolvida pela equipa do Projeto HiLives, centrada na inclusão de alunos com DID no HE.....	236

Tabela 52 Temas e subtemas sobre como os programas PSE inclusivos abordam a fitness e o exercício (Roberts et al., 2018).....	267
---	-----



## Introdução

Geert Van Hove

Os parceiros envolvidos no Projeto HiLives estão situados em Portugal, Espanha, Islândia e Bélgica, países que ratificaram a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Dificuldade. Isto mostra que os governos locais levam a sério o discurso dos direitos humanos em relação às pessoas com deficiência e por isso querem implementar a Convenção das Nações Unidas na sua política. Os países envolvidos têm estado envolvidos em discursos sobre diversidade, inclusão, emancipação e desinstitucionalização durante as últimas três décadas.

Esta evolução muito positiva não é, no entanto, facilmente realizada em todas as partes dos sistemas sociais. Por exemplo, vemos que em muitos países a educação e os seus institutos continuam a trabalhar com uma política de duas vias (Educação Especial e inclusiva são então organizados lado a lado). Vemos também que muitos cidadãos com deficiência têm pouco ou nenhum acesso ao ensino pós-secundário. O Projeto HiLives é de grande importância para este último tema.

Vários intervenientes (movimentos de pais, grupos de self-advocacy de pessoas com deficiência Intelectual, institutos de ES, organizações que orientam a transição da educação para o emprego, ...) reúnem-se no Projeto HiLives para aprenderem com as experiências e boas práticas uns dos outros relacionadas com a participação de pessoas com deficiência Intelectual no ES.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência Intelectual foram vistas como cidadãos inferiores e Pessoas com Dificuldade, (...) mas cada vez mais vemos que a transição do modelo de caridade para os direitos humanos levanta questões (e exigências) sobre, por exemplo: oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, participação na sociedade como verdadeiros cidadãos, oportunidades de aceitar um emprego remunerado (...) (O'Brien et.al., 2019).

Estas perguntas mostram que o modelo de défice está a ser abandonado e dá lugar a pensar na cidadania plena (...) (O'Brien et.al., 2019).

Os parceiros neste Projeto da UE sob a coordenação da equipa da Universidade de Aveiro ES têm todos numa posição diferente relativamente à participação de pessoas com deficiência Intelectual no ES. Por exemplo, os Projetos dos parceiros espanhóis e islandeses têm uma prática que já se estende há vários anos. Por exemplo, o Projeto da Universidade de Aveiro ES está a transitar de um Projeto para uma integração estrutural na política e prática da Universidade. Por exemplo, o grupo de self-advocacy na Bélgica com vários membros está a procurar acesso ao sistema de crédito das universidades belgas, Faculdades e institutos de educação de adultos.

Pode ficar claro que o Projeto HiLives não vê o ES como um fenómeno isolado. Para além da função de qualificação da educação, a função de socialização e individuação não se perde de vista (Biesta, 2020). Quando jovens adultos com deficiência Intelectual participam no ES, pensar na organização e no apoio à educação é um dos aspetos. Os percursos de estudo no ES também podem ser usados para adquirir mais do que competências puramente académicas. Os estudantes aprendem sobre mobilidade, tornam-se parte de uma

comunidade do ES, aprendem muito sobre a transição da educação para o emprego, aprendem a descobrir os seus próprios talentos e pontos de trabalho, aprendem que podem não só receber ajuda e apoio, mas também que podem apoiar os outros...

O Intellectual Output 1 do Projeto HiLives beneficia de uma espécie de introdução; procuramos nela delinear as bases do Projeto. Deixamos que os diferentes stakeholders tenham a sua opinião. Esboçamos importantes quadros políticos europeus para o emprego. São recolhidos e analisados conhecimentos científicos sobre o ES e os estudantes com deficiência Intelectual. Com este pacote de trabalho, esperamos construir uma base sólida para que as práticas complexas nos vários países possam ser melhor situadas. O Projeto HiLives visa que os cidadãos europeus com dificuldades Intelectuais tenham oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, participem na realidade do ES e, assim, realizem melhor a sua posição como cidadãos dentro da União Europeia.

# **CONTEXTOS E ORIGENS**

## Os fundamentos do Projeto HiLives

Geert Van Hove

Durante um workshop intensivo no início do Projeto, todos os participantes foram em busca dos fundamentos do Projeto. Após longas discussões, os seguintes elementos foram propostos como blocos de construção.

Quanto ao contexto geral do Projeto, foi considerada necessária uma abordagem dos direitos humanos e uma ligação cruzada entre os exemplos locais de boas práticas e os quadros políticos europeus.

Os participantes repararam que o modelo médico relativo às pessoas com dificuldades Intelectuais ainda reina. Em muitos países, conceitos como o QI ou o comportamento adaptativo ainda estão a ser ativamente utilizados. Percebemos que estes conceitos são por vezes necessários para dar às pessoas acesso aos sistemas de saúde. Por outro lado, são relíquias de uma história em que as pessoas com deficiência Intelectual se tornaram os cidadãos mais discriminados em muitos países; foram encarceradas, não puderam frequentar a escola e certamente não se esperava que entrassem no ensino pós-secundário. Devido a esta discriminação observada, foi decidido situar o Projeto HiLives principalmente numa tradição de direitos humanos. Os países envolvidos no Projeto HiLives ratificaram a UNCRPWD. Por isso parece-nos lógico basear o Projeto nesta Convenção. Dado que não vemos este Projeto apenas em termos de qualificação (ver mais tarde), uma ligação cruzada com os princípios básicos da Convenção parece-nos uma escolha lógica.

(... ) Respeito pela dignidade inerente, autonomia individual incluindo a liberdade de fazer as suas próprias escolhas, e independência das pessoas. Não-discriminação. Participação e inclusão plena e efetiva na sociedade. Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade (... ) (Convenção das Nações Unidas, preâmbulo).

Não queremos cair na armadilha que surge quando se presta demasiada atenção aos exemplos locais de boas práticas. Tentaremos sempre ligar estes exemplos a importantes Estruturas de Políticas Europeias (ver, por exemplo, sobre Emprego de Jovens, ver, por exemplo, sobre micro-credenciais, ver, por exemplo, sobre aprendizagem ao longo da vida). Desta forma, a incorporação local é garantida por um lado, e os Projetos ganham mais "visibilidade" a um nível superior. A linguagem comum e os Objetivos comuns dos quadros políticos europeus tornam possível ligar Projetos com práticas semelhantes dentro da "zona europeia". Por outro lado, a ligação pretendida oferece uma grande oportunidade de participar na construção de uma política europeia para a aprendizagem ao longo da vida e equidade.

No que diz respeito à formação pedagógica do Projeto HiLives, os seus membros decidiram confiar em estruturas e métodos já existentes. Foi dada especial atenção às estruturas e métodos que já estão disponíveis e são conhecidos por pessoas que trabalham com jovens e adultos de pessoas com deficiência Intelectual e por colegas que trabalham com "estudantes regulares".

Antes de mais, concordamos com Biesta (2020, p. 92) quanele faz um apelo para processos educativos que contenham mais do que uma função de qualificação:

(...) Eu sugeri que o que é especial e provavelmente único na educação é que ela não é orientada para um propósito - como a orientação da medicina para (a promoção da) saúde ou a orientação da profissão jurídica para (a busca da) justiça - mas na verdade é orientada para três propósitos ou, como eu prefiro chamar-lhe, três domínios de propósito. O argumento para isto parte de uma simples análise da forma como funciona muita da educação. Muitos provavelmente concordariam que uma das principais funções da educação tem a ver com a transmissão - ou, em termos menos direcionais, com a disponibilização - de conhecimentos e competências. Esta função de qualificação da educação é uma tarefa importante e fornece uma justificação importante para a escolaridade. Enquanto alguns argumentam que isto é tudo o que as escolas devem fazer, não é muito difícil ver que mesmo a mais simples provisão de conhecimentos e competências já proporciona uma certa forma de (re)apresentar o mundo e apresentar o que é considerado de valor. Por esta razão, para além da qualificação, há sempre também socialização em curso - a (re)apresentação de culturas, tradições e práticas, de forma explícita, mas muitas vezes também implícita, como a pesquisa sobre o currículo oculto tem demonstrado. Para além da qualificação e socialização, pode-se argumentar que a educação também tem sempre impacto no aluno enquanto indivíduo, quer melhorando ou restringindo as capacidades e capacidades, por exemplo. Esta terceira função pode ser chamada individualização, embora no meu próprio trabalho - pelas razões abaixo descritas - eu me tenha referido a ela como subjetiva. Da observação de que a educação funciona sempre em relação a três domínios, pode-se argumentar que aqueles envolvidos na conceção e implementação da educação - incluindo decisores políticos e professores - devem sempre envolver-se na questão de saber o que os seus esforços procuram fazer em cada domínio. Nisto, as três funções da educação transformam-se em três propósitos de educação ou, se for reconhecido que sob cada "título" decisões mais concretas ainda precisam de ser tomadas, três domínios de propósito educacional Biesta (2020, p. 92).

Devido ao facto de trabalharmos com um grupo específico de estudantes (com dificuldades Intelectuais) vamos precisar de pensar mais no apoio individual em equilíbrio com a inclusão do seu programa de treino. De autores como Thompson (2014), aprendemos que ...

O paradigma dos apoios baseia-se na premissa de que a diferença mais relevante entre pessoas com deficiência Intelectual e dificuldades de desenvolvimento relacionadas (ID/DD) e a população em geral é que as pessoas com ID/DD precisam de diferentes tipos e intensidades de apoio para participar plenamente e contribuir para a sociedade (...) (Thompson, 2014).

Os membros da equipa HiLives estão a seguir as ideias do Design Universal para a Aprendizagem tal como são expressas por Jiménez et al. (2007), assegurando que os estudantes recebem múltiplos meios de representação, expressão e envolvimento nos cursos.

(...) Fornecer aos alunos múltiplos meios de representação apoia a aprendizagem do reconhecimento e dá aos alunos várias formas de adquirir informação baseada no seu estilo de aprendizagem individual, experiências e conhecimentos de base... Instrução que fornece aos alunos múltiplos meios de expressão apoia a aprendizagem estratégica e cria várias alternativas para demonstrar o que os alunos sabem. Professores que criam múltiplos meios de envolvimento apoiam a aprendizagem afetiva, explorando os interesses dos alunos e oferecendo desafios apropriados para aumentar a sua motivação... Esta estrutura requer que os professores mudem a forma como veem o processo de ensino-aprendizagem, e como inicialmente abordam o planeamento e instrução dos filhos para todos os alunos. A UDL ancora as práticas existentes numa forte estrutura teórica que requer que os professores antecipem, na sua instrução, como as atividades e métodos apoiam múltiplos meios de apresentação, expressão e envolvimento (...) (Jiménez et al., 2007).

Os alunos com DID recebem muito respeito quando podem aprender fazendo (Engelbecht et. al, 2003). Muitos do ES são confrontados com barreiras da linguagem abstrata; muitos são confrontados com exigências muito observadas no que diz respeito à velocidade com que o trabalho tem de ser feito... A aprendizagem ativa oferece oportunidades de explorar os talentos dos estudantes (em vez de partir do que não são capazes de fazer), pressupõe competência, é a forma ideal de garantir que jovens e adultos com deficiência Intelectual estejam envolvidos e motivados.

Os membros do Projeto HiLives decidiram que o Projeto não se poderia desenvolver sem usar alguns meios que estão disponíveis na história recente dos Projetos de construção.

O grupo do Projeto decide seguir um dos *slogans* do movimento das pessoas com deficiência: Nada sobre nós, sem nós. Portanto, será organizado um diálogo constante com pessoas com dificuldade, suas famílias, instituições de ES e pessoas responsáveis pelas oportunidades do mercado de trabalho dos nossos estudantes.

O grupo do Projeto seguiu o conselho de Barlott et al. (2020), quando afirmaram:

(...) o movimento para a inclusão digital de pessoas com DID é conceptualizado como o ajuste entre a oportunidade social e as capacidades pessoais. Identificámos o papel proeminente que os apoios sociais desempenham na criação (e restrição) de oportunidades de inclusão digital, e que a inclusão digital tem o potencial de permitir a ligação social e o desenvolvimento da agência (...).

Acreditamos que o HiLives deve permitir oportunidades e competências, assegurando (voltando à Biesta) que os estudantes tenham acesso à informação (qualificação), possam conectar-se com outros estudantes da comunidade do ES (socialização) e possam realizar os seus planos e sonhos (autoestima).

Devido ao facto de estudar para pessoas com deficiência Intelectual na Europa ser um fenómeno bastante novo, os membros do Hillves decidiram fazer o máximo uso possível das provas que podemos obter de Projetos de investigação recentes sobre este tópico (por exemplo, Corby et. al., 2012; Bjornsdottir, 2017).

Os objetivos finais dos parceiros do HiLives são assegurar que os estudantes obtêm diplomas de certificado adequados por um lado e ajudar os estudantes a aproximarem-se do estatuto de "verdadeiro cidadão", motivando-os a participar no mercado de trabalho depois de obterem o seu certificado.

## **HiLives: Fundamentos para o desenvolvimento de um currículo inclusivo no ES - apoio visual para o debate realizado durante o workshop intensivo | LTTA no início do projeto**

Primeiro Produto (Output) Intelectual (IO1): Fundamentos Transnacionais / Europeus para o desenvolvimento de um currículo no ES inclusivo, flexível e centrado no estudante, acessível a jovens adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas. Coordenador: Professor Dr. Geert Van Hove - Universidade de Ghent, Bélgica.

### **Conteúdos do IO1 (de acordo com o contrato com o Programa Erasmus+)**

- IO1: Fundamentos para o desenvolvimento de um currículo no ES inclusivo
- Organização IO1
- Trabalho Preliminar
  - Revisão literária
  - Discutir, alinhar conceitos e definir necessidades-alvo
  - O estado da arte na oferta europeia
  - Benchmarking das práticas e experiências atuais nas IES
  - Consulta aos *stakeholders* (Estudantes, Famílias, IES)
- Desenvolvimento dos fundamentos
  - Projeto de proposta de fundamentos
  - Discussão de rascunho de fundamentos
  - Fundamentos versão beta
  - Tradução para cada língua nativa do parceiro
  - Validação dos fundamentos
  - Versão final dos fundamentos e atualização das traduções
  - Publicação online da versão final dos fundamentos

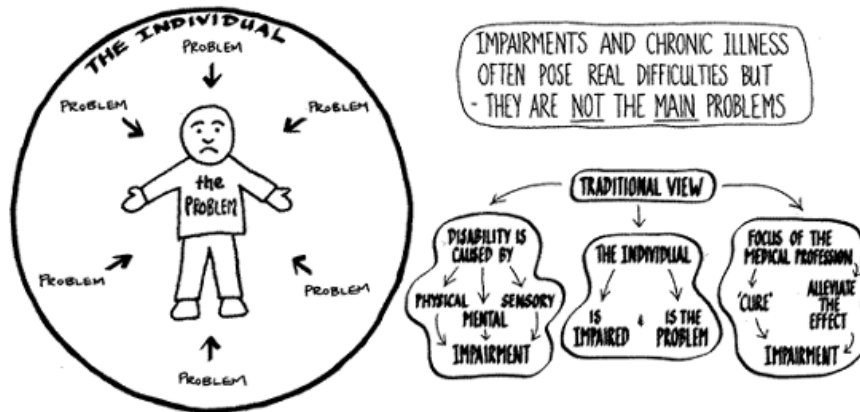
### **Elementos emergentes dos debates realizados pela equipa do Projeto HiLives**

- Enquadramento → Fundamentos.
- Textos acessíveis/ fáceis de ler.
- Este Projeto é baseado em Human Rights Frameworks como a UNCRPD.
- O modelo médico ainda está por perto e é muito forte (**Figura 1**):
  - Avaliação da dificuldade.
  - Comportamento adaptativo.

Figura 1.



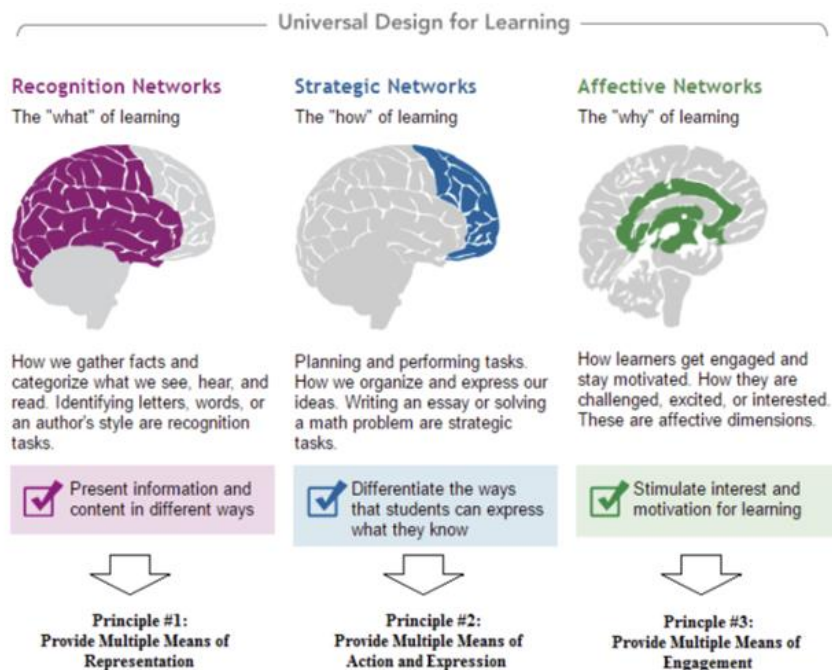
## THE MEDICAL MODEL OF DISABILITY



- Projeto europeu, mas também: cultura local, sistema escolar local, atitudes locais, história local, leis locais, ... são muito importantes.
- Precisamos de entrar em diálogo com os decisores políticos (nível da UE, nível local/consumidor, nível universitário...).
- O Desenho Universal para a Aprendizagem é visto como muito importante (**Figura 2**).

**Figura 2.**

*Desenho universal para a aprendizagem*



- O trabalho baseado em evidência é importante - recolher material de pesquisa é importante.

**Figura 3.**

*Trabalho baseado em provas*



- Diploma vocacional - emprego apoiado - trabalhar para/na comunidade - período de prática/prática...
- Qualificações académicas (para estudar) - socialização (amigos - mentoria - amigos...) - subjetivação (empoderamento).
- Diálogo - negociação.
- Apoios.
- Planeamento Centrado na Pessoa.
- Apoio para - falar com - trabalhar com membros do staff da IES.

- Aprendizagem cooperativa/ativa.

Figura 4 .

Aprendizagem cooperativa

	Element	Characteristic
<i>P</i>	Positive Interdependence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relationships</li> <li>• Contribution of group members</li> </ul>
<i>I</i>	Individual Accountability	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual participation</li> <li>• Performance dependent on all group members</li> </ul>
<i>G</i>	Group Processing	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Functioning</li> <li>• Clear goals, processing events</li> </ul>
<i>S</i>	Social Skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Clarification, paraphrasing, praising</li> </ul>
<i>F</i>	Promotive Interaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encouragement</li> <li>• Facilitated communication</li> </ul>

- Benchmarking - controlo de qualidade - sustentabilidade.
- ICT - Tecnologia.
- Certificação.
- Desejos.

## Quadro Normativo e Político para a inclusão

*Raul Rocha e Joana Glória*

Num sub-relatório intitulado "Quadro normativo e político para a inclusão (nível europeu e internacional) os nossos colegas da FORMEM estão a organizar" um espaço legal "para o Projeto HiLives": Convenções Internacionais, Cartas, Tratados "ganham vida" neste sub-relatório.

A inclusão não permanece, portanto, uma ideologia ou utopia. Os direitos humanos são traduzidos em função das pessoas com deficiência e das suas famílias. O texto mostra uma história, uma evolução... uma revolução. Projetos como o HiLives não têm de funcionar no vazio. O HiLives torna-se assim parte de um processo democrático na UE como um espaço democrático.

## Perspetiva normativa

### Regras e diretivas do Direito Internacional e Europeu que sustentam os direitos das pessoas com deficiência em geral

#### Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>1</sup>

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Opcional (A/RES/61/106) foi adotada a 13 de Dezembro de 2006 na Sede das Nações Unidas em Nova Iorque e foi aberta para assinatura a 30 de Março de 2007. É o primeiro tratado abrangente de direitos humanos do século XXI e a primeira convenção de direitos humanos a ser aberta à assinatura por organizações de integração regional. A Convenção entrou em vigor a 3 de Maio de 2008.

A Convenção segue décadas de trabalho das Nações Unidas para mudar atitudes e abordagens às pessoas com dificuldade. Leva a um novo patamar o movimento de ver as pessoas com deficiência como "objetos" de caridade, tratamento médico e proteção social para ver as pessoas com deficiência como "sujeitos" com direitos, que são capazes de reivindicar esses direitos e tomar decisões para as suas vidas com base no seu consentimento livre e informado, assim como de serem membros ativos da sociedade.

#### Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>2</sup>

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC) é um acordo internacional legalmente vinculativo que estabelece os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais de cada criança, independentemente da sua raça, religião ou capacidades. Adotada pelas Nações Unidas em Novembro de 1989 e assinada por 196 países, consiste em 54 artigos que estabelecem os direitos das crianças e a forma como os governos devem trabalhar em conjunto para os tornar acessíveis a todas as crianças.

#### Artigo 23 - e.g. , 3.

(...) assegurar que a criança deficiente tenha acesso efetivo e receba educação, formação, serviços de saúde, serviços de reabilitação, preparação para o emprego e oportunidades de lazer de uma forma conducente a que a criança alcance a integração social e o desenvolvimento individual mais completos possíveis, incluindo o seu desenvolvimento cultural e espiritual.

<sup>1</sup> Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

<sup>2</sup> Convenção sobre os Direitos da Criança: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-04/UN-Convention-Rights-Child-text.pdf>

## Carta Europeia dos Direitos Fundamentais<sup>3</sup>

Os direitos de cada indivíduo na União Europeia (UE) foram estabelecidos em diferentes momentos, de diferentes maneiras e de diferentes formas. Por esta razão, a UE decidiu incluí-los a todos num único documento, que foi atualizado à luz das mudanças na sociedade, do progresso social e dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos. A Carta dos Direitos Fundamentais reúne num único texto todos os direitos pessoais, cívicos, políticos, económicos e sociais de que gozam as pessoas dentro da UE.

### Artigo 21 - Não-discriminação:

É proibida qualquer discriminação baseada em qualquer motivo, como sexo, raça, cor, origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou crença, opinião política ou qualquer outra opinião, pertença a uma minoria nacional, propriedade, nascimento, **dificuldade**, idade ou orientação sexual.

### Artigo 26º - Integração de pessoas com dificuldade:

*A União reconhece e respeita o direito das pessoas com deficiência a beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua independência, integração social e ocupacional e participação na vida da comunidade.*

## O Tratado da União Europeia<sup>4</sup>

A legislação de igualdade da UE é legalmente vinculativa em todos os Estados-Membros da UE e é também transposta nos países do EEE, países candidatos à UE e outros países que se comprometeram a aproximar a sua legislação nacional da legislação de igualdade da UE.

### Artigo 2

A União baseia-se nos valores do respeito pela dignidade humana, liberdade, democracia, igualdade, Estado de direito e respeito pelos direitos humanos, incluindo os direitos das pessoas pertencentes a minorias. Estes valores são comuns aos Estados Membros numa sociedade em que prevalecem o pluralismo, a não discriminação, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a igualdade entre mulheres e homens.

<sup>3</sup> Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=C\\_O ES\\_X:12012P/TXT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=C_O ES_X:12012P/TXT)

<sup>4</sup> Tratado da União Europeia: [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF)

## Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia<sup>5</sup>

*Preserva e reforça a lei anti-discriminação, inclusive para pessoas com dificuldade.*

**Artigo 10º** - *Na definição e implementação das suas políticas e atividades, a União tem por objetivo combater a discriminação em razão do sexo, raça ou origem étnica, religião ou crença, dificuldade, idade ou orientação sexual.*

### **Artigo 19 -**

Sem prejuízo das restantes disposições dos Tratados e dentro dos limites dos poderes por Eles conferidos à União, o Conselho, deliberando por unanimidade de acordo com um processo legislativo especial e, após aprovação do Parlamento Europeu, pode tomar as medidas adequadas para combater a discriminação em razão do sexo, raça ou origem étnica, religião ou crença, dificuldade, idade ou orientação sexual.

## **Carta Social Europeia**<sup>6</sup>

A Carta Social Europeia é um tratado do Conselho da Europa que garante os direitos sociais e económicos fundamentais como contrapartida à Convenção Europeia dos Direitos do Homem, que se refere aos direitos civis e políticos. Garante um vasto leque de direitos humanos quotidianos relacionados com o emprego, a habitação, a saúde, a educação, a proteção social e o bem-estar. A Carta dá ênfase específica à proteção de pessoas vulneráveis, tais como idosos, crianças, pessoas com deficiência e migrantes. Exige que o gozo dos direitos acima mencionados seja garantido sem discriminação.

**Artigo 15º** - *As pessoas com deficiência têm direito à independência, à integração social e à participação na vida da comunidade.*

## **Convenção Europeia dos Direitos Humanos**<sup>7</sup>

O Tribunal Europeu dos Direitos Humanos é um forte mecanismo legal para garantir os direitos das pessoas com dificuldade, uma vez que as *Altas Partes Contratantes devem assegurar a todas as pessoas dentro da sua jurisdição os direitos e liberdades definidos na Secção I da Convenção dos Direitos Humanos do Conselho Europeu*, tal como Estabelecido no **artigo 1.**

<sup>5</sup> Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia:

[https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C\\_O ES\\_X:12012E/TXT:EN:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C_O ES_X:12012E/TXT:EN:PDF)

<sup>6</sup> Carta Social Europeia: <https://rm.coe.int/168007cf93>

<sup>7</sup> Convenção Europeia dos Direitos Humanos: [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ENG.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf)

## **Regras e diretivas de Direito Internacional e Europeu que sustentam especificamente os direitos das pessoas com deficiência no âmbito do emprego, da formação profissional e do ensino superior**

### **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>8</sup>**

#### **Artigo 24 - Educação:**

Os Estados Parte reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista à realização deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-Membro devem assegurar um sistema de educação inclusivo a todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida (...).

#### **Artigo 27 - Trabalho e Emprego:**

Os Estados-Membro reconhecem o direito das pessoas com deficiência a trabalhar, numa base de igualdade com os outros; isto inclui o direito à oportunidade de ganhar a vida através do trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado de trabalho e num ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível às pessoas com dificuldade. Os Estados-Membro deverão salvaguardar e promover a realização do direito ao trabalho, inclusive para aqueles que adquirem uma deficiência no decurso do emprego, tomando as medidas apropriadas (...).

### **Convenção da Organização Internacional do Trabalho sobre Reabilitação Vocacional e Emprego (Pessoas com Dificuldade)<sup>9</sup>**

A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho adotou em 1983 a Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego (Pessoas com Dificuldade) que estabelece um quadro legal comum para a implementação de políticas nacionais relativas à promoção de oportunidades de emprego para pessoas com deficiência no mercado de trabalho aberto.

#### **Artigo 7 - Ação a Nível Nacional para o Desenvolvimento dos Serviços de Reabilitação Vocacional e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

As autoridades competentes tomarão medidas com vista a fornecer e avaliar orientação profissional, formação profissional, colocação, emprego e outros serviços relacionados para

<sup>8</sup> Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

<sup>9</sup> Convenção da Organização Internacional do Trabalho sobre Reabilitação Profissional e Emprego (Pessoas com Dificuldade): [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILQ\\_CODE:C159](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILQ_CODE:C159)



permitir às pessoas com deficiência assegurar, manter e avançar no emprego; os serviços existentes para os trabalhadores em geral deverão, sempre que possível e apropriado, ser utilizados com as adaptações necessárias.

#### **Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>10</sup>**

##### **Artigo 23.4 -**

**Os Estados-Membro promoverão, no espírito da cooperação internacional,** o intercâmbio de informação adequada no domínio dos cuidados preventivos de saúde e do tratamento médico, psicológico e funcional de crianças portadoras de dificuldade, incluindo a divulgação e o **acesso à informação relativa aos métodos de reabilitação, educação e serviços profissionais,** com o objetivo de permitir aos Estados-Membro melhorar as suas capacidades e competências e alargar a sua experiência nestas áreas. A este respeito, devem ser tidas especialmente em conta as necessidades dos países em desenvolvimento.

#### **Carta Social Europeia<sup>11</sup>**

A Carta Social Europeia do Conselho da Europa declara no **Artigo 9** o direito ao aconselhamento profissional e no **Artigo 10** o direito à preparação profissional (incluindo o acesso ao ES técnico e universitário, baseado unicamente na aptidão individual).

#### **Diretiva 2000/78/CE - estabelecendo um quadro geral para a igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional<sup>12</sup>**

A Diretiva 2000/78 do Conselho Europeu, de 27 de Novembro de 2000, estabelece o quadro geral para combater a discriminação com base na religião ou crença, **dificuldade**, idade ou orientação sexual no que diz respeito ao **emprego e ocupação**.

<sup>10</sup> Convenção sobre os Direitos da Criança: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-04/UN-Convention-Rights-Child-text.pdf>

<sup>11</sup> Carta Social Europeia <https://rm.coe.int/168007cf93>

<sup>12</sup> Diretiva 2000/78/CE - Igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional - Conceito de dificuldade <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0078&from=PT>

## Perspetiva operacional

### Nível internacional: estratégias, organismos, fundos e programas que visam a inclusão social e profissional de pessoas com deficiência

#### Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU<sup>13</sup>

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável desenvolvidos pela ONU têm um compromisso geral de **fornecer educação de qualidade e inclusiva** na primeira infância, no **ensino** primário, secundário e **superior**, assim como no ensino técnico e profissional.

**Objetivo 4.5** - "Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com dificuldade, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis".

**Objetivo 4.A** - "Construir e melhorar instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, dificuldades e género e proporcionar ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos".

**Objetivo 8.5** - "Até 2030, conseguir emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas as mulheres e homens, incluindo para os jovens e pessoas com dificuldade, e salário igual para trabalho de igual valor".

**Objetivo 10.2** - "Até 2030, fortalecer e promover a inclusão social, económica e política de todos, independentemente da idade, sexo, dificuldade, raça, etnia, origem, religião ou estatuto económico ou outro".

#### O Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD)<sup>14</sup>

Organismo composto por **peritos independentes** que monitorizam a implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por parte dos Estados-Membro.

O Protocolo Facultativo à Convenção dá ao Comité competência para **examinar queixas individuais** relativas a alegadas violações da Convenção pelos Estados-Membro no Protocolo.

#### Fundo Voluntário das Nações Unidas para a Deficiência<sup>15</sup>

O Fundo Voluntário das Nações Unidas para a Deficiência (UNVF) fornece **pequenos subsídios para apoiar atividades catalíticas e inovadoras** e é administrado pelo Secretariado da Convenção sobre os Direitos das

<sup>13</sup> Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

<sup>14</sup> O Comité dos Direitos das Pessoas com Dificuldade: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>

<sup>15</sup> Fundo Voluntário das Nações Unidas para a Dificuldade: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/united-nations-voluntary-fund-on-disability.html>

Pessoas com Deficiência, no âmbito do Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas (DESA).

### **Grupo de Apoio Inter-agências para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>16</sup>**

O Grupo Inter-Agências de Apoio à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (IASG) tem a tarefa de promover o cumprimento dos Princípios da Convenção e aumentar a escala e a eficácia do envolvimento das Nações Unidas nas questões relacionadas com a dificuldade. Também assegura que **os programas de desenvolvimento**, incluindo objetivos, políticas, processos e mecanismos de desenvolvimento acordados internacionalmente, sejam inclusivos e acessíveis às pessoas portadoras de dificuldade.

### **Política e Plano de Ação DESA da ONU para a Inclusão da Deficiência (2020-2021)<sup>17</sup>**

O Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas (UN DESA) dá orientações para a implementação da política e estratégia de todo o sistema da ONU - a **Estratégia das Nações Unidas para a Inclusão da Deficiência (UNDIS)**.

### **Plano de Ação Mundial da Organização Mundial de Saúde para a Deficiência (2014-2021)<sup>18</sup>**

O plano de ação global de deficiência 2014-2021 da OMS apela à remoção de barreiras e melhorias no acesso a serviços e programas de saúde; ao reforço e extensão da reabilitação, dispositivos de assistência e serviços de apoio; e à melhoria da recolha de dados relevantes e internacionalmente comparáveis sobre deficiência.

Em 2011, a OMS lançou o relatório mundial pioneiro sobre deficiência como um **recurso** para decisores políticos, prestadores de serviços, profissionais e **defensores das pessoas com deficiência e suas famílias**.

---

<sup>16</sup> Grupo de Apoio Inter-agências para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/inter-agency-support-group-for-the-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

<sup>17</sup> UN DESA Policy and Action Plan for Disability Inclusion (2020-2021): <https://www.un.org/development/desa/disabilities/news/news/policy-action-plan-disability-inclusion-2020-2021.html>

<sup>18</sup> Organização Mundial de Saúde Plano de Ação Global de Deficiência 2014-2021: [https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab\\_3](https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_3)

## A nível europeu - estratégias, fundos e programas que visam a inclusão social e profissional de pessoas com deficiência

### Fundos Estruturais e de Investimento Europeus (ESIF)<sup>19</sup>

A UE financia uma vasta gama de Projetos e programas que cobrem áreas como: desenvolvimento regional e urbano, **emprego e inclusão social**, agricultura e desenvolvimento rural, políticas marítimas e das pescas, investigação e inovação, e ajuda humanitária.

O Regulamento Comum da ESIF afirma que, ao utilizar dinheiro da UE, os Estados Membros da UE **não podem discriminar pessoas com deficiência e devem assegurar a acessibilidade.**

### Programa Comunitário para o Emprego e a Inovação Social (EaSI)<sup>20</sup>

Instrumento de financiamento a nível da UE para promover um nível elevado de **emprego de qualidade e sustentável**, garantindo uma proteção social adequada e decente, **combatendo a exclusão social** e a pobreza e **melhorando as condições de trabalho.**

### Estratégias Europeias para a Deficiência (2010-2020)<sup>21</sup>

A estratégia europeia para a deficiência 2010-2020 visa promover uma Europa sem barreiras e capacitar as pessoas com deficiência para que possam usufruir dos seus direitos e participar plenamente na sociedade e na economia.

Descreve um conjunto de Objetivos e ações para a implementação da política da deficiência (e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD) a nível da UE. Também apoia os Estados Membros na sua implementação da Convenção. Para o propósito desta pesquisa, destacamos estes dois Objetivos:

**Emprego:** *aumenta a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, onde estão atualmente sub-representadas;*

**Educação e Formação:** *promove a educação inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para estudantes e alunos com dificuldade. A igualdade de acesso à educação de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida permite às pessoas com deficiência participar plenamente na sociedade e melhorar a sua qualidade de vida.*

### Estratégia para a Deficiência do Conselho da Europa (2017-2023)<sup>22</sup>

O Conselho da Europa adotou a sua Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2017-2023 a 30 de Novembro de 2016.

<sup>19</sup> Fundos Estruturais e de Investimento Europeus (ESIF): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013R1304>

<sup>20</sup> Programa Comunitário para o Emprego e a Inovação Social (EaSI): <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1081&langId=en>

<sup>21</sup> Estratégias Europeias para a Deficiência: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484>

<sup>22</sup> Estratégia para a Deficiência do Conselho da Europa 2017-2023: <https://www.coe.int/en/web/disability/strategy-2017-2023>

A proteção dos direitos, salvaguardados e garantidos pela Convenção Europeia dos Direitos Humanos, aplica-se a todos, incluindo as pessoas com dificuldade, pelo que esta Estratégia visa **promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas** e defender a democracia e o respeito pelo Estado de direito.

## **Organizações internacionais da sociedade civil focadas em pessoas com deficiência**

### **Aliança Internacional para a Deficiência (IDA)<sup>23</sup>**

A International Disability Alliance é uma rede de organizações globais e regionais de pessoas com deficiência e suas famílias, muito ativa na promoção da implementação efetiva e completa da CRPD da ONU a nível mundial e na garantia da Agenda 2030 e dos seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. É um parceiro importante que representa a voz das pessoas com deficiência no sistema das Nações Unidas.

### **O Instituto Mundial para a Deficiência (WID)<sup>24</sup>**

O World Institute on Disability (WID) foi criado em 1983 como uma das primeiras organizações globais de direitos da pessoa com deficiência fundada e liderada por pessoas com deficiência. O WID trabalha para fazer avançar os direitos e oportunidades das pessoas com deficiência em todo o mundo, levando a investigação e a política à ação, e operacionalizando a inclusão.

### **O Fórum Europeu da Dificuldade<sup>25</sup>**

Organização não governamental independente, dirigida por pessoas com deficiência e suas famílias, que funciona como uma “organização guarda-chuva” representativa de pessoas com deficiência de toda a Europa.

### **Organização Árabe de Pessoas com Deficiência (AOPD)<sup>26</sup>**

É uma organização regional que opera em diferentes países árabes, cujos principais Objetivos são promover os direitos das pessoas com dificuldade, capacitar as pessoas com deficiência e representar as pessoas árabes com deficiência no mundo.

### **O Fórum ASEAN sobre Deficiência (ASEAN-DF)<sup>27</sup>**

O Fórum de Pessoas com Deficiência da ASEAN é uma rede de organizações de pessoas com deficiência (OPDs) nos países da ASEAN do Sudeste Asiático. É uma plataforma onde as OPD coordenam ações para defender a formulação e implementação de políticas inclusivas para pessoas com dificuldade.

### **Christian Blind Mission International (CBM)<sup>28</sup>**

A CBM é uma organização de desenvolvimento cristã internacional, empenhada em melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência nas comunidades mais pobres do mundo. As suas iniciativas procuram assegurar que as pessoas com deficiência não sejam deixadas para trás, ampliando a procura global de inclusão sustentável através de uma programação de qualidade, influenciando a política de desenvolvimento internacional e fornecendo apoio técnico de qualidade aos atores humanitários e de desenvolvimento.

<sup>23</sup> Aliança Internacional para a Dificuldade: <https://www.internationaldisabilityalliance.org/>

<sup>24</sup> TES World Institute on Disability: <https://wid.org/>

<sup>25</sup> O Fórum Europeu da Dificuldade: <http://www.edf-feph.org/>

<sup>26</sup> Organização Árabe de Pessoas com Dificuldade: <http://www.aodp-lb.net/>

<sup>27</sup> O Fórum da ASEAN sobre Dificuldade: <http://aseandisabilityforum.org/digaleri/>

<sup>28</sup> Christian Blind Mission International: <https://www.cbm.org/in-action/disability-inclusive-development-DID/>

### **Projeto da Faculdade de Direito de Harvard sobre Deficiência (HPOD)<sup>29</sup>**

HPOD está empenhado em capacitar a sociedade civil, e especialmente as pessoas com deficiência e as suas organizações representativas, a empreenderem uma defesa informada dos direitos humanos. Fornece formação e educação em direitos humanos, facilita o desenvolvimento de leis e políticas internacionais, encoraja práticas de desenvolvimento inclusivo, partilha assistência técnica em litígios estratégicos e estimula um novo pensamento sobre as capacidades das pessoas com deficiência e os seus direitos humanos.

---

<sup>29</sup> Projeto da Faculdade de Direito de Harvard sobre Dificuldade: <https://hpod.law.harvard.edu/>

## **Organizações focadas em pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais**

### **Inclusão Internacional<sup>30</sup>**

A Inclusion International é uma rede internacional de pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) e suas famílias, que defende os direitos humanos das pessoas com DID em todo o mundo.

### **Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AADID)<sup>31</sup>**

A AADID é considerada líder na defesa da qualidade de vida e dos direitos das pessoas com DID em todo o mundo, contando com 5000 membros em 55 países. O seu objetivo é promover políticas progressivas, investigação sólida, práticas eficazes e garantir o respeito pelos direitos humanos universais das pessoas com DID.

### **TES Arc (Estados Unidos da América)<sup>32</sup>**

A missão da organização TES Arc é promover e proteger os direitos humanos das pessoas com DID e apoiar ativamente a sua plena inclusão e participação na comunidade ao longo do ciclo de vida.

### **Muskaan (Índia)<sup>33</sup>**

A Muskaan é conhecida pelo seu trabalho pioneiro no campo de proporcionar formação profissional e oportunidades de trabalho a adultos com DID.

---

<sup>30</sup>Inclusion International: <https://inclusion-international.org/>

<sup>31</sup> Associação Americana sobre DID: <https://www.aadid.org/>

<sup>32</sup> TES Arc (Estados Unidos): <https://thearc.org/get-involved/>

<sup>33</sup> Muskaan: <http://muskaanthengo.org/about-muskaan/>



## Políticas Inclusivas em 34 países

Raul Rocha, Geert Van Hove, Ágústa Rós Björnsdóttir, Eulália Albuquerque, Gabriela Duarte, Helena Gunnarsdóttir e Joana Glória

Os membros do Projeto HiLives estão conscientes do facto de que um processo de inclusão de pessoas com deficiência Intelectual no ES não tem lugar num "vazio político".

Para não cairmos na armadilha de começarmos a desenvolver um Projeto sem ligações com políticas inclusivas nos outros níveis de ensino (por exemplo, nível primário, secundário) ou sem ligações com práticas inclusivas em relação ao mercado de trabalho, foi desenvolvido um sub-relatório no qual foi recolhida informação sobre políticas inclusivas em 34 países. Este relatório é melhor lido como uma confirmação de que a ratificação dos Artigos 24 e 27 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência conduz efetivamente a políticas inclusivas em vários países.

Este Sub-Relatório contém muitas boas práticas de políticas inclusivas, por um lado, por outro, abre todas as possibilidades de não perder as ligações cruzadas já discutidas.

A inclusão de pessoas com deficiência (PwDs) na sociedade europeia fez progressos significativos nas últimas décadas; no entanto, os jovens com deficiência ainda enfrentam muitas dificuldades para terem uma participação plena em atividades sociais, incluindo o acesso ao ES e ao emprego, sendo que as pessoas com DID têm dificuldades acrescidas em serem incluídas. Por esta razão, o Projeto HiLives [assente num consórcio firmado entre a *Universidade de Aveiro* (Portugal), *Universidade de Ghent* (Bélgica), *Universidade de Salamanca* (Espanha), *Universidade da Islândia*, e *ASSOL*, *Pais-em-Rede*, *FORMEM* e *AvisPT21* (as quatro últimas são ONGs portuguesas que apoiam as Pessoas com Deficiência)] tenta reduzir estes obstáculos, criando oportunidades de trabalho em rede para vidas independentes através da inclusão de pessoas com DID no ES.

Para estabelecer uma ligação entre os resultados que estão a ser desenvolvidos com o HiLives e o processo de disseminação e implementação, tentámos sintetizar as principais características das políticas das Pessoas com Deficiência em matéria de educação e emprego dos 34 países europeus do Programa Erasmus+. Este exercício não pretendeu ser uma compilação jurídica exaustiva, um trabalho académico ou uma análise política dos diferentes Modelos Sociais Europeus, mas simplesmente permitir ao HiLives ter um vislumbre das políticas de inclusão em cada país e quais as partes interessadas que poderiam ser alcançadas em fases posteriores de implementação.

O nosso foco foi a narrativa legal e pública, assim como os atores nacionais, com especial atenção à Educação, ES, Emprego e Pessoas com DID. Todos os dados foram corroborados pelas fontes indicadas e, em muitos casos, seguidos pela pesquisa institucional dos sites nacionais (devido a dificuldades linguísticas, foi frequentemente utilizada a *ferramenta de tradução automática do google*). Em alguns casos, não havia nenhum website disponível para as organizações e instituições mencionadas, no entanto, a sua existência e trabalho foram confirmados por fontes primárias ou secundárias.

A pesquisa foi uma tarefa colaborativa da equipa do HiLives, pelo que pessoas diferentes com diferentes línguas culturais, estilos de escrita e escolhas de pesquisa contribuíram para este exercício (um exemplo em primeira mão de cooperação transeuropeia), neste sentido, pode haver algumas exceções e ênfases irregulares entre países, mas todas focadas nos mesmos elementos e tiveram, em geral, uma importante

contribuição da DOTCOM, a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão desenvolveu A Rede Académica de Especialistas Europeus em Dificuldade.

## Áustria

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Deficiência):

- A Áustria foi um dos primeiros países da UE a ratificar a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Dificuldade*, incluindo o *Protocolo Opcional* que promove, e tem vindo a promover abertamente a integração das políticas de dificuldade, vendo a Inclusão como um princípio de normalização, de acordo com o qual a vida das pessoas com deficiência deve apresentar o mínimo de diferença possível em relação à vida das pessoas sem dificuldade.<sup>34</sup> No entanto, muitos aspetos da integração e das abordagens de reabilitação permanecem. Isto é frequentemente atribuído à sua forte componente federalista (responsabilidades das províncias), uma vez que todas as áreas da política da deficiência que não são explicitamente da responsabilidade do governo federal são questões provinciais.<sup>35</sup>
- Os três principais instrumentos legais à disposição do Governo Federal são a *Lei do Emprego de Pessoas com Deficiência (Behinderteneinstellungsgesetz)*, a *Lei Federal de Pessoas com Deficiência (Bundesbehindertengesetz)* e a *Lei de Igualdade de Pessoas com Deficiência (Bundebhindertengleichstellungsgesetz)*, que são usadas para implementar o *Plano Nacional de Pessoas com Deficiência 2012-2020*.<sup>36</sup>
- A educação tem um sistema de duas vias na Áustria, com escolas especiais e ambientes inclusivos nas escolas regulares, sobre os quais os pais têm o direito de escolher (*Artigo 8 da Lei da Escola Obrigatória - Schulpflichtgesetz*)<sup>37</sup>. Para o ES não existem programas especiais para as Pessoas com Deficiência, mas existe apoio financeiro e técnico para os estudantes universitários com deficiências (principalmente deficiências físicas).<sup>38</sup>
- Os esquemas de emprego para Pessoas com Deficiência incluem sistema de quotas, proteção contra despedimento, módulo de emprego em empresas sociais e apoio financeiro para empreendimentos de emprego pessoal ou de Projetos<sup>39</sup>.

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, ES e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério Federal dos Assuntos Sociais, Saúde, Cuidados de Longo Prazo e Proteção do Consumidor | <https://www.sozialministerUlm.at/en>
- Ministério Federal da Educação, Ciência e Pesquisa | <https://www.bmbwf.gv.at>

<sup>34</sup> Informação de: Overview of tES horizontal issue of disability in Austria | Ministério Federal dos Assuntos Sociais, Saúde, Cuidados de Longo Prazo e Proteção do Consumidor: <https://broshuerenservice.sozialministerUlm.at/Home/Download?publicationId=441>

<sup>35</sup> Informação de: ANED European Semester 2018/2019 | Ficha de país sobre deficiência Áustria | Autor: Informação de: ANED European Semester 2018/2019 | Ficha do país sobre deficiência Bulgária | Autor: Petra Flieger e Ursula Naue

<sup>36</sup> Informação de: Overview of tES horizontal issue of disability in Austria | Ministério Federal dos Assuntos Sociais, Saúde, Cuidados de Longo Prazo e Proteção do Consumidor: <https://broshuerenservice.sozialministerUlm.at/Home/Download?publicationId=441>

<sup>37</sup> Informação de: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva | Informação sobre o país para a Áustria - Legislação e política

<sup>38</sup> Informação de: Overview of tES horizontal issue of disability in Austria | Ministério Federal dos Assuntos Sociais, Saúde, Cuidados de Longo Prazo e Proteção do Consumidor: <https://broshuerenservice.sozialministerUlm.at/Home/Download?publicationId=441>

<sup>39</sup> Informação de: Overview of tES horizontal issue of disability in Austria | Ministério Federal dos Assuntos Sociais, Saúde, Cuidados de Longo Prazo e Proteção do Consumidor: <https://broshuerenservice.sozialministerUlm.at/Home/Download?publicationId=441>

- Institut Für Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Innovative Lehr- und Lernkultur (Instituto de Pedagogia Inclusiva) | <https://ph-ooe.at/>
- Provedoria de Deficiência Austríaca | [https://equineteurope.org/author/austria\\_ado/](https://equineteurope.org/author/austria_ado/)
- Sonderpädagogisches Zentren (Centros de Recursos para a Educação Inclusiva) | [www.cisonline.at/home](http://www.cisonline.at/home)

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Conselho Nacional Austríaco de Pessoas com Deficiência | [www.behindertenrat.at](http://www.behindertenrat.at)
- Selbstbestimmt Leben Österreich (organização guarda-chuva para uma vida independente) | <http://slioe.at>
- Atempo (empresas sociais austríacas) | <https://www.atempo.at/en/>
- Ajuda (apoia a autonomia e auto-organização das pessoas com dificuldade) | <http://www.assist4amstetten.at>
- Integração: Österreich (iniciativa dos pais para apoiar a inclusão do jardim-de-infância no mercado de trabalho) | [www.ioe.at](http://www.ioe.at)

## Bélgica

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A Bélgica assinou a Convenção da ONU e o *Protocolo Facultativo à Convenção* a 30 de Março de 2007 e ratificou-os a 2 de Julho de 2009. Isto significa que a Bélgica se comprometeu a respeitar o seu conteúdo e a reportar regularmente a um comité de peritos independentes. O Tratado e o Protocolo Facultativo entraram em vigor a 1 de Agosto de 2009. A 12 de Julho de 2011, o governo federal, as comunidades e as regiões do país belga decidiram conjuntamente confiar o mandato para o estabelecimento e desenvolvimento do organismo independente ao *Centro para a Igualdade de Oportunidades e Oposição ao Racismo*, que hoje se chama UNIA<sup>40</sup>. Isto aconteceu devido a uma obrigação por parte dos países que são parte do tratado. Os estados devem estabelecer órgãos independentes para promover, proteger e monitorar a implementação da Convenção. Essas autoridades devem assegurar o desenvolvimento de uma sociedade na qual as pessoas com deficiência possam fazer valer plenamente os seus direitos.
- O Artigo 24 da *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* tem uma mensagem muito clara: a educação inclusiva é muito mais do que uma opção. É um direito e uma obrigação. A UNIA é responsável por promover a implementação deste direito na Bélgica; no entanto, os diferentes Estados Federais da Bélgica tentaram todos à sua maneira conseguir a transição da Educação Especial para a educação inclusiva. *M-Decree na Flandres*, o *Pacte d'Excellence* na comunidade francesa e o *Förderdekret* na Comunidade Germanófono. Ao mesmo tempo, estas três comunidades carecem de apoio. Escolas, professores e famílias querem mais apoio e medidas estruturais para permitir um ensino inclusivo de qualidade. Não apenas para estudantes com dificuldade, mas para todos os estudantes.<sup>41</sup>
- Cada Estado Federal na Bélgica tem o seu próprio quadro legal sobre trabalho e pessoas com dificuldade. Na parte flamenga da Bélgica, o *Vlaamse Dienst voor Arbeids Bemiddeling* (VDAB) é a organização responsável que decide se uma deficiência pode obter uma base legal para obter apoio extra se os cidadãos quiserem ou tiverem de trabalhar. Se a tua deficiência for reconhecida, os cidadãos podem solicitar o direito a beneficiar do VDAB. Por exemplo, podem solicitar o apoio de um intérprete de linguagem gestual, mas também podem obter uma intervenção para a compra de ferramentas de trabalho, ou um subsídio para despesas de viagem. Contratar alguém com uma deficiência no local de trabalho também tem benefícios para um empregador. Os empregadores que empregam uma pessoa com deficiência são elegíveis para um subsídio. Desde 2009, o *Comité de Orientação para o Recrutamento de Pessoas com Deficiência no Serviço Público Federal* (BCAPH) tem monitorizado a aplicação da meta de 3% para o recrutamento de pessoas com deficiência.

### Instituições públicas que lidam com a Educação Inclusiva e Emprego de pessoas com dificuldade:

<sup>40</sup> Informação de: <https://www.unia.be/nl/discriminatiegronden/handicap/het-verdrag-van-de-verenigde-naties-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>

<sup>41</sup> Informação de: <https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken>

- Centro Interfederal para a Igualdade de Oportunidades (UNIA) | <https://www.unia.be/>
- Ministério da Educação Flandres | <https://onderwijs.vlaanderen.be/en/education-in-flanders>
- Ministério da Educação na parte francófona da Bélgica | <https://desir.cfwb.be/home.html>
- O Serviço Público Federal de Emprego, Trabalho e Diálogo Social | <https://employment.belgium.be/en>

**Organizações da sociedade civil relevantes na Bélgica que ajudam a implementar a Educação Inclusiva e o Emprego de pessoas com dificuldade:**

- Gelijke Rechten voor Iedere Persoon met een handicap (GRIP) | <https://www.gripvzw.be/>
- Ouders voor Inclusie | <https://www.oudersvoorinclusie.be/>
- Divergente | <https://www.ugent.be/divergent/>

## Bulgária

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A ratificação da *Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2012) acelerou as políticas de inclusão na Bulgária, dando um impulso à *Lei das Pessoas com Deficiência* (2018) e à *Estratégia Nacional para as Pessoas com Deficiência* (2011-2020), que começam a desenvolver mais esquemas de integração das Pessoas com Deficiência na educação e no mercado de trabalho aberto. No entanto, e apesar de alguns progressos consideráveis, o sistema de apoio búlgaro ainda favorece formas segregadas de ensino e uma abordagem primária à vida adulta com subsídios para pessoas com dificuldade.<sup>42</sup>
- A não discriminação na Educação está legalmente enquadrada na *Lei da Educação Pública* (1998), que proclama direitos iguais para todas as crianças à educação (escolas primárias, secundárias e de formação profissional), incluindo aquelas com necessidades educativas especiais; enquanto a *Lei do ES* proíbe a discriminação com base em dificuldades, mas não inclui uma obrigação explícita das faculdades e universidades de acomodar as necessidades dos estudantes Pessoas com Dificuldade<sup>43</sup>. A aprendizagem ao longo da vida e a educação inclusiva são definidas pela *Lei da Educação Pré-Escolar e Escolar* (2016) e pela *Portaria para a Educação Inclusiva* (2016)<sup>44</sup>. A maioria dos programas de educação inclusiva na Bulgária são financiados pela União Europeia.
- O *Código Geral do Trabalho* já introduziu o sistema de quotas e proteção contra o despedimento de pessoas com dificuldade, mas é apenas com a *Lei de Integração das Pessoas com Deficiência* (2005) e a *Estratégia de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* (2008-2015) que se menciona o emprego regular e se criam programas de procura de emprego e alojamento.<sup>45</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, ES e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério da Educação, Juventude e Ciência | <https://www.mon.bg/>
- Ministério do Trabalho e da Política Social | <https://www.mlsp.government.bg/>
- Agência de Emprego | [www.az.government.bg](http://www.az.government.bg)
- Agência Nacional para Pessoas com Deficiência sob o Ministério do Trabalho e Política Social | <https://ahu.mlsp.government.bg/>
- Conselho Nacional para Pessoas com Deficiência (Órgão Consultor sob o Conselho de Ministros) | [https://saveti.government.bg/web/cc\\_11/1](https://saveti.government.bg/web/cc_11/1)

### Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:

- Associação Búlgara para Pessoas com Dificuldades Intelectuais (BAPID) | <https://bapid.com/bapid/>

<sup>42</sup> Informação de: ANED European Semester 2018/2019 | Ficha do país sobre deficiência Bulgária | Autor: Slavka Kukova

<sup>43</sup> Informação de: ANED relatório de país sobre igualdade de oportunidades de educação e formação para jovens Pessoas com Deficiência | Bulgária | Autor: Kapka Panayotova

<sup>44</sup> Informação de: ANED 2016-17 -Task Social Pillar | Country Report Bulgaria | Autor: Slavka Kukova

<sup>45</sup> Informação de: ANED Report on tES employment of disabled people in European countries | Bulgária | Autor: Kapka Panayotova

- Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência na Bulgária (NCDPB)
- Aliança Nacional para a Responsabilidade Social (NASO) | <https://naso.bg/en/>
- União Nacional da Sociedade Cooperativa | <http://www.uniontpk.com/>
- Federação Nacional de Empregadores de Pessoas com Deficiência | <http://nfri.bg/>
- União de Pessoas com Deficiência na Bulgária



## Croácia

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Estratégia do Conselho da Europa para a Deficiência 2017-2023* fornecem o quadro internacional para implementar políticas inclusivas na Croácia, que são apoiadas nacionalmente pela *Lei Antidiscriminação e pela Estratégia Nacional de Equidade de Possibilidades para Pessoas com Dificuldade*.<sup>46</sup>
- O ensino inclusivo/mainstream está em vigor desde a *Lei da Educação no Ensino Básico e Secundário de 2008* e a sua operacionalização é definida pelos *Padrões Pedagógicos Nacionais* (existem ainda instituições de ensino especiais para situações excecionais)<sup>47</sup>. Os artigos 65 e 66 da Constituição da República da Croácia estabelecem os princípios básicos para a educação, e o artigo 67 garante a autonomia das universidades para decidir independentemente sobre a sua organização e funcionamento.<sup>48</sup>
- As políticas de emprego relativas a pessoas com deficiência são, principalmente, enquadradas pela *Lei de Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência de 2014*, onde o acesso ao mercado de trabalho aberto e esquemas de quotas são garantidos.<sup>49</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, ES e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ombudsman for Persons with Disabilities (Anka Slonjšak) | [www.posi.hr](http://www.posi.hr)
- Institute for Expert Evaluation, Professional Rehabilitation and Employment of People with Disabilities | [www.zosi.hr](http://www.zosi.hr)
- Ministério da Ciência e Educação | [www.mzo.hr](http://www.mzo.hr)
- Ministério do Trabalho e do Sistema de Pensões | [www.mrms.hr](http://www.mrms.hr)
- Serviço de Emprego Croata | [www.hzz.hr](http://www.hzz.hr)
- Gabinete para os Direitos Humanos e Direitos das Minorias Nacionais do Governo da República da Croácia | [www.ljudskaprava.gov.hr](http://www.ljudskaprava.gov.hr)

### Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:

- União Croata de Associações de Pessoas com Deficiência | [www.soih.hr](http://www.soih.hr)
- Federação Croata de Associações de Trabalhadores com Deficiência | [www.hsuir.hr](http://www.hsuir.hr)
- Associação Croata de Sociedades de Pessoas com Deficiência Intelectual | [www.savezosit.hr](http://www.savezosit.hr)
- União Croata de Jovens e Estudantes com Deficiência "SUMSI" | [www.savezsumsi.hr](http://www.savezsumsi.hr)

<sup>46</sup> Informação de: Ombudsman for Persons with Disabilities | [www.posi.hr](http://www.posi.hr)

<sup>47</sup> Informação de: ANED 2016-17 -Task Social Pillar (focus topics) | Country report Croatia | Autor: Tihomir | iljak

<sup>48</sup> Informação de: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva | Informação sobre o país para a Croácia - Legislação e política

<sup>49</sup> Informação de: ANED 2016-17 -Task Social Pillar (focus topics) | Country report Croatia | Autor: Tihomir | iljak

## Chipre

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- A *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e a *Carta Social Europeia* (revista) são as principais forças legais internacionais que impulsionam as políticas cipriotas nacionais para os direitos das Pessoas com Dificuldade. A *Lei das Pessoas com Deficiência* (Lei 127/2000 - A Law To Provide For Persons With Disabilities) reconhece direitos importantes e estabelece as obrigações de apoio do Estado, que foram operacionalizadas pela *Primeira Estratégia Nacional para a Deficiência 2018-2028* e pelo *Segundo Plano de Ação Nacional para a Deficiência 2018-2020*.<sup>50</sup>
- A *Lei da Educação e Formação de Crianças com Necessidades Especiais 113(I) de 1999* (Lei da Educação Especial 113(I)/1999) é sobretudo sobre necessidades educacionais especiais, mas estabelece também as bases para a inclusão da Educação Especial no ensino regular. Atualmente, no novo milénio, começou a emergir um equilíbrio entre a colocação no ensino regular e as escolas especiais, onde o Estado cipriota é legalmente obrigado a equipar escolas especiais ou escolas regulares onde o ensino especial é ministrado.<sup>51</sup>
- O *Regulamento para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais K.186(I)/2001* define que a formação pré-profissional e profissional de jovens com deficiência (ao abrigo da lei - idades 16-21) é colocada em escolas especiais (centros de ensino profissional) ou escolas técnicas, no caso de integração no ensino regular. O apoio aos estudantes universitários difere de acordo com as políticas internas da universidade, não do estado; no entanto, na transição para o trabalho existe o ES *quema de Recrutamento de Licenciados do ES (De Minimis) em Empresas*, que pode beneficiar apenas jovens com deficiência que tenham um diploma de ES.<sup>52</sup>
- O *Fundo especial para o Centro de Educação e Reabilitação da Lei da Deficiência (L.103 (I) / 2000)* é a principal legislação que assegura a formação, educação e colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho aberto. Existe também um sistema de quotas para o sector público em geral (não para o privado)<sup>53</sup>. No entanto, a sociedade civil relata uma lacuna entre a legislação e o acesso ao mercado de trabalho aberto, devido à falta de financiamento dos esquemas de emprego e às lacunas legais estabelecidas para os empregadores privados.<sup>54</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, ES e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério do Trabalho, Bem-estar e Segurança Social | [www.mlsi.gov.cy](http://www.mlsi.gov.cy)
- Departamento para a Inclusão Social de Pessoas com Deficiência | [http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/index\\_en/index\\_en?OpenDocument](http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/index_en/index_en?OpenDocument)
- Ministério da Educação, Cultura, Desporto e Juventude | <http://www.moec.gov.cy>
- Departamento de Ensino Superior | [www.highereducation.ac.cy/en/](http://www.highereducation.ac.cy/en/)

<sup>50</sup> Informação de: Departamento para a Inclusão Social das Pessoas com Deficiência | Legislação e Plano Estratégico DSID

<sup>51</sup> Informação de: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva | Informação do país para Chipre - Legislação e política

<sup>52</sup> Informação de: ANED 2016-17 -Task Social Pillar (focus topics) | Country report Cyprus | Autores: Katerina Mavrou, Anastasia Liasidou

<sup>53</sup> Informação de: Departamento para a Inclusão Social de Pessoas com Deficiência | Formação Profissional

<sup>54</sup> Informação de: Pancyprrian Alliance for Disability (2016) | Relatório alternativo: Primeiro Relatório da Sociedade Civil sobre a Implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Chipre.

- Comissão para a Administração e Proteção dos Direitos Humanos (Maria Stylianou-Lottidis) | [www.ombudsman.gov.cy](http://www.ombudsman.gov.cy)
- Conselho Pancyprian para Pessoas com Dificuldade

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Aliança Pancyprian para a Dificuldade
- A Confederação de Organizações de Pessoas com Deficiência de Chipre | [www.kysoa.org.cy](http://www.kysoa.org.cy)
- Fundação Christou Steliou Ioannou | <https://en.ioannoufoundation.org>
- Organização Pancyprian para a Reabilitação de Pessoas com Dificuldade
- Organização de Estudantes e Graduados do Centro de Reabilitação Vocacional
- Associação Pancyprian de Pais para Pessoas com Deficiência Intelectual

## República Checa

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Os artigos da *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* são as diretrizes para o *Plano Nacional para a Promoção da Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência 2015-2020*.<sup>55</sup>
- O ensino principal está em expansão na República Checa, enquadrado na *Lei da Educação* (2005) e na sequência das emendas<sup>56</sup>, no entanto, falta um quadro legislativo de apoio financeiro no ES e na aprendizagem ao longo da vida. Os estudantes com deficiência nas instituições de ES são geralmente integrados numa base individual.<sup>57</sup>
- O emprego de pessoas com deficiência no mercado de trabalho aberto tem um sistema de apoio ativo e passivo, tanto para pessoas com deficiência como para os seus empregadores, com uma combinação de incentivo e sanção. O principal ato legislativo que apoia este sistema é a *Lei do Emprego* (2004) e tem alcançado altas pontuações de pessoas com deficiência no emprego normal.<sup>58</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, ES e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais (MLSA) | <https://www.mpsv.cz/web/en>
- O Ministério da Educação, Juventude e Desporto | <https://www.msmt.cz/?lang=2>
- Conselho de Administração para Pessoas com Deficiência | <https://www.vlada.cz/en/ppov/vvzpo/uvod-vvzpo-en-312/>

### Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:

- Conselho Nacional Checo de Deficiência (CNDC) | <https://nrzp.cz/en/>
- Associação Checa de Apoio a Pessoas com Deficiência Intelectual - SPMP/Inclusion Czech Republic | [www.spmpr.cz](http://www.spmpr.cz)
- Associação Nacional de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência | <http://arpzpd.cz/>
- Associação de Empregadores de Pessoas com Deficiência na República Checa (AZZP) | <https://en.azzp.cz/>

<sup>55</sup> Informação de: Conselho do Governo para Pessoas com Deficiência | Plano Nacional para a Promoção da Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência 2015-2020

<sup>56</sup> Informação de: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva | Informação sobre o país para a República Checa - Legislação e política

<sup>57</sup> Informação de: ANED relatório de país sobre igualdade de oportunidades de educação e formação para jovens Pessoas com Deficiência | República Checa | Autores: Prof. Jan Saxónia, Dr. Libor Novosad

<sup>58</sup> Informação de: ANED Report on tES employment of disabled people in European countries | Czech Republic | Author: Dr. Jan Saxónia

## Dinamarca

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- A Dinamarca assinou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* a 30 de Março de 2007. De acordo com o Artigo 45 (2), a Convenção entrou em vigor para o Reino da Dinamarca a 23 de Agosto de 2009. Uma tradução dinamarquesa da Convenção foi publicada pelo *Conselho Central para as Pessoas com Deficiência* em Janeiro de 2009. A Dinamarca ainda não assinou o Protocolo Facultativo.
- Não existe uma lei sobre educação inclusiva, mas existe uma série de leis relevantes sobre educação: (1) *Folkeskoleloven* - A lei da escola pública; (2) *Gymnasieleven* - A lei da escola gramatical; (3) *Lov om Institutioner til almen gymnasiale uddannelser* - Lei das instituições para o ensino secundário; (4) *Lov om Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov* - Lei da educação para jovens com necessidades especiais; (5) *Lov om Erhvervsuddannelser* - Lei da educação profissional; (6) *Universitetsloven* - Lei da Universidade; (7) *Lov om åben uddannelse* - Lei sobre a Educação Especial; (10) *Bygningsreglementet* - Lei sobre o apoio à Educação Especial no ES; (8) *SU-loven* - Lei sobre o apoio à educação; (9) *Lov om åben uddannelse* - Lei sobre o ensino aberto; (10) *Bygningsreglementet* - Lei sobre o regulamento do edifício.<sup>59</sup>
- As políticas de emprego relativas a pessoas com deficiência são baseadas: (1) na Lei sobre compensação a pessoas com deficiência no emprego (*lov om kompensation til handicappede i erhverv* 2001, 2002, 2005, 2006) que oferece, entre outras coisas, assistentes pessoais a pessoas com dificuldade, se for necessário para o emprego; (2) na Lei sobre esforço activo de emprego (*lov om aktiv beskæftigelsesindsats*, 2005) que contém, entre outras coisas, disposições para empregos flexíveis, ou seja, empregos com apoio salarial permanente de 50 % ou 65 %; (3) e a Lei do Serviço Social (*den sociale servicelov*, 1998) que cobre, entre outras coisas, a assistência pessoal na vida diária, ajudas e equipamentos de assistência, adaptação ao lar, emprego protegido e pagamento de despesas especiais que se seguem à dificuldade.<sup>60</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- A Agência Dinamarquesa de Apoio à Educação | <https://ufm.dk/en/the-ministry/organisation/danish-agency-for-higher-education-and-educational-support/organisation-chart/centre-for-educational-support>
- Ministério do Ensino Superior e da Ciência | <https://ufm.dk/en>

<sup>59</sup> Informação de: <https://www.disability-europe.net/downloads/566-report-on-equality-of-educational-and-training-opportunities-for-young-disabled-people-denmark>

<sup>60</sup> Informação de: <https://www.disability-europe.net/downloads/349-dk-employment-report>

- Ministério da Criança e da Educação | <https://eng.uvm.dk/>
- O Instituto Dinamarquês para os Direitos Humanos | <https://www.humanrights.dk/what-we-do/our-work-denmark/disability/disability-index>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Organizações de Povos Pessoas com Deficiência Dinamarca (DPOD) | <http://www.handicap.dk/politik/rettigheder/rettigheder/fn-konventionen>
- Organização Guarda-chuva das Organizações Dinamarquesas de Dificuldade | <http://jobnu.dk>
- Conselho Dinamarquês de Dificuldade | <https://www.dch.dk/english>

## Estónia

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A adoção da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* pela Estónia, em 2006, contribui para a melhoria das políticas inclusivas e é utilizada como orientação para o *Plano Nacional de Desenvolvimento para a Proteção dos Direitos das Pessoas com Deficiência para 2014-2020*.<sup>61</sup>
- Os principais esforços para a inclusão de Pessoas com Deficiência são definidos pelo *Plano de Desenvolvimento do Bem-Estar* e desenvolvidos pelo *Programa de Proteção Social 2018-2021*, o *Programa de Cuidados Sociais*, o *Programa de Igualdade de Género*, o *Programa do Mercado de Trabalho* e o *Programa da Rede de Escolas*.<sup>62</sup>
- Os Objetivos gerais de educação para as Pessoas com Deficiência são os mesmos que para as outras crianças, não variam de acordo com o facto de a educação ter lugar no sistema de ensino regular ou em grupos especiais (escolas ou turmas), e os pais têm a prerrogativa de escolher entre a escola regular local e uma escola especial segregada (se necessário)<sup>63</sup>. Embora o ES não esteja incluído nestes objetivos gerais de educação, a *Estratégia para o ES Estónio 2006-2015* visava torná-lo mais acessível e incluir alunos não tradicionais - prevendo um crescimento no acesso ao ES para alunos com necessidades especiais.<sup>64</sup>
- Os esquemas de emprego específicos para Pessoas com Deficiência são definidos pela *Lei das Prestações Sociais para Pessoas com Dificuldade*, pelos *Serviços do Mercado de Trabalho* e pela *Lei das Prestações*, todos sob a supervisão do Ministério dos Assuntos Sociais<sup>65</sup>. Estes podem ser adaptação ao local de trabalho, ajuda de equipamento, emprego apoiado e benefícios financeiros, por exemplo, mas também permite às Pessoas com Deficiência que encontraram um emprego continuar a receber o subsídio de invalidez.<sup>66</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério dos Assuntos Sociais da Estónia | <https://www.sm.ee/en>
- Conselho de Segurança Social | <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/en>
- Fundo de Seguro de Desemprego da Estónia | <https://www.tootukassa.ee/eng>
- Ministério da Educação e Investigação | <https://www.hm.ee/en>

<sup>61</sup> Informação de: Centro de Direitos Humanos da Estónia | Proteção dos direitos das pessoas com deficiência na Estónia

<sup>62</sup> Informação de: ANED | Ficha de país do Semestre Europeu 2018/2019 sobre deficiência | Estónia | Autores: Luule Sakkeus, Asta Põldma, Tiina Tambaum e Liili Abuladze

<sup>63</sup> Informação de: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva | Informação sobre o país para a Estónia - Legislação e política

<sup>64</sup> Informação de: ANED | Relatório do país sobre igualdade de oportunidades de educação e formação para jovens Pessoas com Deficiência | Estónia | Autor(es): Meeli Murasov, Tiia Kurvits, Luule Sakkeus

<sup>65</sup> Informação de: ANED | Relatório sobre o emprego de pessoas com deficiência nos países europeus | Estónia | Autores: Luule Sakkeus, Katre Pall, Helmi Tampere, Mari Kreitzberg

<sup>66</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Estónia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

- Chanceler da Justiça | <https://www.oiguskantsler.ee/en>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Centro de Direitos Humanos da Estónia | <https://humanrights.ee/>
- Câmara de Pessoas com Deficiência da Estónia (EPIK) | <https://www.epikoda.ee/en>



## Finlândia

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- Ao ratificar a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2016), a Finlândia aprofunda o seu compromisso para com o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades civis das pessoas com dificuldade, assim como promove a sua implementação. O *Primeiro Plano de Ação Nacional* relativo à implementação da UNCRPD (2018-2019) está a ser substituído pelo *Segundo Plano de Ação* (2020-2023).<sup>67</sup>
- Os princípios centrais da política da deficiência (enraizados na *Constituição da Finlândia* e na *Lei da Assistência Social 1301/2014*, na *Lei dos Serviços de Deficiência 380/1987*, e na *Lei da Deficiência Intelectual 519/1977*) são igualdade e não discriminação; inclusão social na sociedade e participação na tomada de decisões; autodeterminação e mainstreaming; vida independente e serviços/suporte/plano individual necessário.<sup>68</sup>
- A Finlândia como em vigor serviços de mainstreaming para o emprego e educação de pessoas com dificuldade, sendo os serviços especiais para pessoas com deficiência o último recurso da assistência social<sup>69</sup>. São disponibilizados serviços de apoio ao emprego para pessoas com dificuldade, bem como atividades de trabalho de reabilitação para ajudar a manter a capacidade de trabalho, sendo isto operacionalizado a nível municipal<sup>70</sup>. O sistema educativo finlandês não tem becos sem saída, os alunos podem sempre continuar os seus estudos a um nível superior de educação. As instituições de ES são atores autónomos, mas o *Ministério da Educação e Cultura* dirige e financia as atividades das instituições de ES.<sup>71</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério dos Assuntos Sociais e da Saúde | <https://stm.fi/en/ministry>
- Ministério da Educação e Cultura - Divisão de Políticas de Ensino Superior | <https://minedu.fi/en/higher-education-and-degrees>
- Ministério dos Assuntos Económicos e Emprego | <https://tem.fi/en/frontpage>
- Instituição de Segurança Social da Finlândia (Kela) | <https://www.kela.fi/web/en/disability>
- O Provedor Parlamentar | <https://www.oikeusasiamies.fi/en/eoa>
- Instituto Finlandês de Saúde e Bem-Estar | <https://thl.fi/en/web/thlfi-en>
- Muitas cidades e vilas têm os seus próprios Provedores de Justiça para pessoas com dificuldade, por exemplo Helsínquia | <https://www.hel.fi/vammaiset/en/support-for-everyday-life/disability-ombudsman/>

<sup>67</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Hungria: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>68</sup> Informação de: Ministério dos Assuntos Sociais e da Saúde | Serviços de Deficiência | <https://stm.fi/en/disability-services>

<sup>69</sup> Informação de: Ministério dos Assuntos Sociais e da Saúde | Reabilitação | <https://stm.fi/en/rehabilitation>

<sup>70</sup> Informação de: Ministério dos Assuntos Sociais e da Saúde | Serviços de Deficiência | <https://stm.fi/en/disability-services>

<sup>71</sup> Informação de: Ministério da Educação e Cultura | Sistema Educativo | <https://minedu.fi/en/education-system>

- Municípios

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Fórum Finlandês de Deficiência | <https://vammaisfoorumi.fi/en/frontpage/>
- Fundação Vates | <https://www.vates.fi/en/vates-2.html>
- A Associação Finlandesa sobre DID (FADID ) | <https://www.kehitysvammaliitto.fi/in-english/>
- Inclusão Finlândia KVTI | <https://www.tukiliitto.fi>

## França

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- A França ratificou a Convenção (CRPD) a 18 de Fevereiro de 2010, não tomou imediatamente quaisquer medidas concretas para a aplicar, considerando que a lei aprovada em 2005 "para a igualdade de direitos e oportunidades, participação e cidadania das pessoas com dificuldade" foi além das disposições da CRPD. Só em Setembro de 2012 é que o Primeiro-Ministro fez a sua primeira referência à CRPD numa circular. A *Comissão Interministerial sobre Deficiência* reuniu-se finalmente a 25 de Setembro de 2013, pela primeira vez desde a sua criação em 2007. Em Março de 2014 todos os Ministérios franceses receberam pontos focais dando-lhes conselhos para a elaboração de legislação ou regulamentos, políticas ou planos de ação, e para avaliar o seu impacto nas pessoas com dificuldade. Uma circular do Primeiro-Ministro datada de 4 de Setembro de 2012 refere-se especificamente à Convenção e afirma que a deficiência deve ser considerada em todas as políticas públicas, e que disposições específicas para pessoas com deficiência devem, em princípio, ser incluídas em cada Projeto de lei parlamentar. Uma "folha de diagnóstico de dificuldade" será sistematicamente apresentada com cada novo ato. Os pontos focais serão encarregues de desenvolver estas fichas de diagnóstico. Elas representarão os pontos de contacto da sociedade civil para quaisquer questões relacionadas com a deficiência dentro da administração governamental que as nomeou.<sup>72</sup>
- Para a França, o ensino regular é uma prioridade (Art.º 112-2). A inclusão nas escolas nregulares pode ser organizada quer individualmente, com apoio específico do professor do ensino regular, situações pedagógicas e materiais adaptados, e/ou a orientação de uma ajuda escolar, dependendo das necessidades específicas da criança, quer através de um esquema de inclusão tratado por um professor especializado encarregado de organizar parte do ensino dentro de uma turma especial e de apoiar a inclusão nas aulas do ensino regular. Qualquer que seja a modalidade de ensino, as crianças com deficiência podem beneficiar do apoio de um serviço especializado de educação e cuidados, SESSAD (service d'éducation spéciale et de soins à domicile). A lei n.º 2013-595 de reformulação da escola foi votada em 2013.<sup>73</sup> Introduziu o conceito de inclusão no ensino escolar, o que implica que as crianças portadoras de deficiência estejam na sala de aula normal com ensino adaptado e reforçou a cooperação entre escolas nregulares e instituições especializadas cujo enquadramento foi definido no código da educação.<sup>74</sup> Os professores, assim como outras pessoas do ensino, beneficiam agora de uma formação relativa à deficiência e tendo em consideração a variedade dos alunos, e das crianças com deficiência em particular, a formação inicial dos professores também inclui módulos de dificuldade.<sup>75</sup> De facto, a proporção de crianças Pessoas com Deficiência é maior nas escolas primárias do que nas escolas secundárias<sup>76</sup> e está a aumentar nas escolas secundárias.<sup>77</sup>

<sup>72</sup> Informação de: <http://www.euroblind.org/convention/article-33/france>

<sup>73</sup> Informação de: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>.

<sup>74</sup> Informação de: Artigo L351-1-1.

<sup>75</sup> Informação de: Decreto de 27 de Agosto de 2013

| <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&categorieLien=id>.

<sup>76</sup> Informação de: DEPP-RERS-2016 | [http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Données\\_publicues](http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Données_publicues).

<sup>77</sup> Informação de: ANED 2016-17 - Pilar Social da Tarefa, França.

- Até 1 de Janeiro 2020, os empregadores em França com pelo menos 20 empregados devem ter trabalhadores com deficiência que representem 6% da sua força de trabalho total. Isto inclui empregados a tempo inteiro e a tempo parcial, estagiários, e trabalhadores temporários. As empresas que não cumprirem a quota anual terão de implementar um acordo de negociação coletiva que favoreça os trabalhadores com deficiência ou pagar a um fundo governamental para apoiar o seu emprego. Empresas com pelo menos 250 empregados devem nomear um empregado designado para orientar, informar e apoiar os empregados com dificuldade.

#### **Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- Ministério do Trabalho, Emprego e Inclusão Económica | <https://travail-emploi.gouv.fr/>
- Ministério do Ensino Superior, Investigação e Inovação | <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>
- Secretaria de Estado para as Pessoas com Deficiência | <https://handicap.gouv.fr/>
- Comissão Francesa para os Direitos e Autonomia das Pessoas com Deficiência (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées)
- Maisons départementales des personnes handicapées | <http://www.mdph.fr/>
- Comité Interministerial para a Dificuldade
- AGEFIPH (Responsável por apoiar o desenvolvimento do emprego de Pessoas com Dificuldade) | <https://www.agefiph.fr/>

#### **Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- APF France Handicap | <https://www.apf-francehandicap.org/>
- CLAPEAHA - Comité de liaison et d'action des parents d'enfants et d'adultes atteints de handicaps associés | <https://www.clapeaha.fr/>
- FNATH - Association des Accidentés de la Vie | <https://www.fnath.org/>
- Unafam - Union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapées psychiques | <https://www.unafam.org/>
- UNAPEI - pour une société solidaire et inclusive | <https://www.unapei.org/>

## Alemanha

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A *Convenção da ONU* e o seu *Protocolo Opcional* é vinculativo na Alemanha desde 26 de Março de 2009.
- A administração da Alemanha é largamente descentralizada. Cada *Gabinete Distrital* (Bezirksamt) tem alguém que trata de "questões de dificuldade" (Behindertenbeauftragter), que pode dar conselhos sobre a gama de apoio financeiro, educacional e profissional disponível aos cidadãos com deficiência no seu distrito. Para informação sobre integração na força de trabalho, as pessoas com deficiência devem contactar a equipa de reabilitação na *Agência de Trabalho local*.<sup>78</sup>
- Os 16 estados diferentes da Alemanha são responsáveis pelo sistema educacional. Pesquisas recentes mostram que ainda quase 60% das crianças com deficiência permanecem em escolas especiais.<sup>79</sup>
- Nenhuma pessoa será desfavorecida por causa de uma dificuldade". Esta disposição antidiscriminação está contida no Artigo 3.º da *Lei Básica para a República Federal da Alemanha*. A igualdade e a promoção da igualdade de oportunidades para permitir a participação autodeterminada na sociedade por pessoas portadoras de deficiência ou em risco de se tornarem Pessoas com Deficiência são, portanto, centrais para a política de deficiência do governo alemão.<sup>80</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- O Ministério Federal do Trabalho e Assuntos Sociais | <https://www.bmas.de/EN/Our-Topics/Participation-of-Persons-with-Disabilities/employment-of-people-with-severe-disabilities.html>
- Os 16 Estados diferentes dentro da Alemanha (Länder) têm cada um a sua própria política e estruturas, embora os diferentes Länder tentem trabalhar em conjunto e tentem coordenar tópicos.<sup>81</sup>

### Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:

- Associação Federal para Cegos e Amblíopes (Deutscher Blinden - und Sehbehindertenverband, DBSV)
- Associação Federal para Pessoas com Dificuldades Físicas e Múltiplas (Bundesverband für Körper und Mehrfachbehinderte, BVKM)
- Associação Federal para Pessoas com Deficiência (Bundesverband Selbsthilfe Körperbehinderter e. V., BSK)
- Associação Alemã para Surdos (Deutscher Gehörlosenbund)
- Associação Federal de Ajuda vitalícia para pessoas com dificuldades mentais (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung)

<sup>78</sup> Informação de: REHA-Team, Agentur für Arbeit

<sup>79</sup> Informação de: <https://www.eduserver.de/Special-needs-and-Inclusive-Education-Germany--4523-en.html>

<sup>80</sup> Informação de: <https://www.bmas.de/EN/Our-Topics/Participation-of-Persons-with-Disabilities/disability-policy.html>

<sup>81</sup> Informação de: <https://www.european-agency.org/country-information/germany>



## Grécia

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- O principal quadro legal para a inclusão na Grécia é expresso pela *Constituição Grega* (artigos 4 e 21) e pela adopção da *Convenção das Nações Unidas*. As ações orientadas para a deficiência encontram-se no *Quadro Estratégico Nacional para a Inclusão Social* (2014-2020), onde as medidas incluem o alargamento da prestação de serviços baseados na comunidade, a promoção da desinstitucionalização, a garantia de acesso à Educação Especial, o alargamento das tarefas fornecidas pelos serviços de ajuda ao domicílio, a promoção da participação das pessoas com deficiência em esquemas de EFP especificamente concebidos, programas ativos do mercado de trabalho, e esquemas de empreendedorismo social<sup>82</sup>.
- A desinstitucionalização e a escola normal ainda são um processo contínuo, onde, de acordo com a *Lei 4547/2018 - Reforma das Estruturas de Apoio no Ensino Primário e Secundário*, a decisão sobre se um aluno com dificuldades frequenta uma escola normal ou especial é determinada com base numa avaliação das necessidades e procedimentos de apoio. Para o ES, não existe legislação antidiscriminação, no entanto, existem certas medidas que visam permitir o acesso ao ES aos candidatos com dificuldade.<sup>83</sup>
- A *Lei 3304/2005* oferece proteção legal contra a discriminação com base na deficiência no acesso ao emprego, bem como a favor de uma acomodação razoável no local de trabalho. A *Organização de Mão-de-obra Grega* (OAED) é responsável pela promoção, desenho e implementação de programas e ações direcionados para a inclusão de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho, incluindo esquemas de trabalho público, autoemprego e aquisição de experiência para pessoas mais jovens no sector privado. Existe também um esquema de quotas do sector público.<sup>84</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério da Educação Nacional e dos Assuntos Religiosos | <https://www.minedu.gov.gr/>
- Ministério do Trabalho, Segurança Social e Bem-Estar Social | <http://www.ypakp.gr/>
- Organização da Mão de Obra Grega | <http://www.oaed.gr/home>
- Instituto Nacional do Trabalho e Recursos Humanos (EIEAD) | <http://www.eiead.gr/>
- Organização de Benefícios Sociais e Solidariedade Social (OPEP) | <https://opeka.gr/>
- Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional | <https://www.eoppep.gr/index.php/en/>
- Autoridade Helénica para o Ensino Superior (HAHE) | <http://www.hqaa.gr>

<sup>82</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Grécia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>83</sup> Idem

<sup>84</sup> Idem

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- A Confederação Nacional de Pessoas com Deficiência Grécia (NCDP) | <https://www.esamea.gr/>
- Centro de Apoio e Assistência Social para pessoas com deficiência Intelectual (ESTIA) | <https://www.eseepa.gr/>
- O ES PAP- Reabilitação para os Pessoas com Deficiência | <https://oESpap.gr/en/>
- Puzzle | <https://puzzle-se.eu/en/home/>
- A Ergastiri (Margarita) | <http://www.eeamargarita.gr/>
- Educação Especial | <http://www.specialeducation.gr/frontend/index.php>
- A Federação Panhellénica de Associações de Pais e Tutores de Pessoas com Deficiência (POSGAMEA) | <http://www.posgamea.gr/>



## Hungria

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- O quadro geral antidiscriminação que protege as pessoas com deficiência baseia-se na *Lei Fundamental (Constituição)*, mas é a *Lei da Igualdade de Tratamento* (Lei 125 de 2003) que fornece regras detalhadas antidiscriminação. A maioria dos esforços políticos para promover a inclusão das Pessoas com Deficiência estão atualmente enquadrados no *Programa Nacional de Deficiência 2015-2025* (Decisão do Parlamento n.º 15/2015) e no seu *Plano de Ação para implementar o Programa Nacional de Deficiência* (Decisão do Governo n.º 1653/2015)<sup>85</sup>, que ainda mantém várias características de apoio segregado às Pessoas com Dificuldade, no entanto, está a avançar para opções abertas e inclusivas em vários campos.<sup>86</sup>
- Em relação à educação inclusiva, a *Lei da Educação Pública Nacional* (Lei 190 de 2011) é o principal quadro legal, no qual fornece duas opções de educação para crianças com dificuldade: (a) escolas especiais ou (b) em pré-escolas e escolas regulares. Não existem programas especiais para incluir as Pessoas com Deficiência no ES, no entanto, existem esquemas de entrada especiais (pontos extra, mais tempo para exames, acessibilidade, etc.) para as Pessoas com Deficiência no ES. Isto, e a inclusão no *Programa Nacional de Deficiência 2015-2025* desta edição, pode explicar a duplicação dos números das Pessoas com Deficiência nas universidades e institutos de ES húngaros.<sup>87</sup>
- A *Lei da Igualdade de Tratamento* (125 de 2003) também estabelece as disposições gerais que devem ser aplicadas para a discriminação no emprego, enquanto que o Serviço de Emprego dos centros regionais de formação fornece formação para pessoas com deficiência de acordo com o tipo da sua deficiência (centros de formação especializados, por exemplo, em Székesfehérvár é especializado em pessoas com deficiência física; o de Pécs em pessoas com deficiência Intelectual; o de Miskolc em pessoas com deficiência visual; e o de Debrecen em pessoas com deficiência auditiva). Além disso, existe um sistema de quotas para as médias e grandes empresas empregarem pessoas com dificuldade, o qual proporciona incentivos financeiros (multas e isenção de impostos).<sup>88</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério das Capacidades Humanas | <https://www.kormany.hu/en/ministry-of-human-resources>
- Conselho Nacional da Deficiência (Országos Foglalkoztatási Tanács - OFT) | Conselho Oficial, mantido pelo governo, no qual os Membros são compostos por representantes do governo, organizações de Pessoas com Deficiência e outras organizações interessadas.
- A Autoridade de Igualdade de Tratamento (Egyenlő Bánásmód Hatóság - EBH) | <https://www.egyenlobanasmod.hu/en>

<sup>85</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Hungria: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>86</sup> Informação de: TES Equal Treatment Authority | <https://www.egyenlobanasmod.hu/en>

<sup>87</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Hungria: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>88</sup> Idem.

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Conselho Nacional das Associações de Pessoas com Deficiência (FESZT) | <http://www.feszt.eu/english/>
- A Associação Nacional para a Proteção dos Interesses das Pessoas com Deficiência Intelectual e seus Assistentes (ÉFOÉSZ) | <http://efoesz.hu/magunkrol/>
- Associação Nacional de Associações para Pessoas com Deficiência (MEOSZ) | <http://www.meoszinfo.hu/>

## Islândia

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A Islândia ratificou a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CRPD) a 23/09/2006, que é o principal quadro legal para a promoção dos direitos das Pessoas com Dificuldade, mas não existem planos claros sobre a ratificação do *Protocolo Opcional*<sup>89</sup>.
- O *Ministério da Educação, Ciência e Cultura* é responsável pela implementação da legislação relativa a todos os níveis escolares, desde o ensino pré-primário e obrigatório até ao ensino secundário e superior, bem como a educação contínua e a educação de adultos<sup>90</sup>. O sistema islandês de educação inclusiva foi auditado por uma entidade externa que elaborou o relatório final para a *Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva*.<sup>91</sup>
- Existe um plano de ação nacional para pessoas com deficiência que diz respeito à educação e emprego<sup>92</sup> e uma lei sobre serviços para pessoas com deficiência que necessitam de apoio intensivo.

93

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério dos Assuntos Sociais | <https://www.government.is/ministries/ministry-of-social-affairs/>
- Ministério da Educação, Ciência e Cultura | | <https://www.government.is/ministries/ministry-of-education-science-and-culture/>
- Direção do Trabalho: <https://www.vinnumalastofnun.is/en>

### Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:

- A Organização de Pessoas com Deficiência na Islândia | <https://www.obis.is/is/english>
- A Associação Nacional de Deficiência Intelectual | <https://www.throskahjalp.is/is/samtokin/english>
- O Centro para uma Vida Independente | <https://www.npa.is/>
- Átak (associação de pessoas com deficiência de desenvolvimento) | <http://www.lesa.is/>

<sup>89</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Islândia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>90</sup> Informação de: <https://www.government.is/topics/education/>

<sup>91</sup> Informação de: [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report\\_External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report_External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf)

<sup>92</sup> Informação de: <https://www.althingi.is/altext/146/s/1000.html>

<sup>93</sup> Informação de: <https://www.althingi.is/altext/stjt/2018.038.html>

## Irlanda

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- O quadro legal mais amplo para promover a inclusão de Pessoas com Deficiência na Irlanda é definido pela *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CRPD), ratificada em 2008, as *Leis da Igualdade de Estatuto* (2000 - 2018) e a *Lei da Deficiência* (2005).<sup>94</sup> Estes direitos são operacionalizados através de uma abordagem holística para melhorar a vida das pessoas com deficiência na *Estratégia Nacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência* (NDIS) 2017-2021.
- A política de educação atual na Irlanda é encorajar a máxima inclusão possível de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e é apoiada pela *Lei da Educação para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais* (2004). As escolas especiais são geralmente para crianças com necessidades especiais excessivamente complexas que não conseguiriam fazer parte de uma escola normal, mesmo durante parte da semana.<sup>95</sup>
- No ES existem vários programas de acesso para ajudar as pessoas com deficiência e esquemas alternativos de admissão. Estes focam-se em abordagens mais amplas de melhoria do ensino e da aprendizagem; promoção da equidade no acesso ao ES; melhoria da capacidade de resposta das instituições às necessidades da sociedade em geral; construção de capacidades de investigação; e internacionalização do ES Irlandês.<sup>96</sup>
- Tal como na Educação, o Emprego de Pessoas com Deficiência na Irlanda está a entrar numa narrativa aberta e corrente dominante. Vários esquemas de apoio e financeiros estão em vigor, mas abertos a todas as pessoas que precisam de uma ajuda específica para chegar ao emprego. No entanto, existem várias diretrizes de discriminação positiva: 3% dos empregos em organismos de serviço público são reservados a pessoas com dificuldade; *As leis de igualdade no emprego* (1998-2015) proíbem a discriminação numa vasta gama de áreas relacionadas com o emprego e o emprego, incluindo a obrigação de fazer adaptações razoáveis para o pessoal com deficiência e permitir que as pessoas com deficiência participem em esquemas de emprego, incluindo promoção e formação; A *Estratégia Integral de Emprego para Pessoas com Deficiência 2015* é uma estratégia de dez anos que visa assegurar que as pessoas com dificuldade, que podem e querem trabalhar, sejam apoiadas e habilitadas a fazê-lo.<sup>97</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Autoridade Nacional para a Deficiência | <http://nda.ie/>
- Comissão Irlandesa de Direitos Humanos e Igualdade | <https://www.ihrec.ie/>
- Departamento de Justiça e Igualdade | <http://www.justice.ie/>
- Conselho Nacional de Educação Especial | <https://ncse.ie/>

<sup>94</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Irlanda: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>95</sup> Informação de: <https://www.european-agency.org/country-information/ireland>

<sup>96</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Irlanda: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>97</sup> Informação de: [https://www.citizensinformation.ie/en/employment/employment\\_and\\_disability](https://www.citizensinformation.ie/en/employment/employment_and_disability)

- Departamento de Proteção Social | <https://www.gov.ie/en/organisation/departament-of-social-protection/>
- Serviço de Empregabilidade | <https://www.gov.ie/en/service/8578c4-access-the-employability-service/>
- Autoridade do Ensino Superior (HEA) | <https://hea.ie/>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- TES Irish Development Education Association (IDEA) | <https://www.ideaonline.ie/>
- Disability Federation of Ireland (DFI) | <https://www.activelink.ie/irish-links/disability>
- Associação para Acesso ao Ensino Superior e Deficiência (AHEAD) | <https://www.ahead.ie/>
- Emprego Apoiado Dublin Sul (DSSE) | <http://www.dsse.ie/>
- Employability Clare | <https://employabilityclare.ie/>

## Itália

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Apesar de algumas diferenças regionais de poder e responsabilidade, as políticas de inclusão das Pessoas com Deficiência em Itália são amplamente proativas e juridicamente vinculadas à ratificação da *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2009), proporcionando um *Observatório Nacional sobre o Estatuto das Pessoas com Deficiência e a Lei-Quadro para a Assistência, Integração Social e Direitos das Pessoas com Deficiência* (Lei 104 de 1992).<sup>98</sup>
- A educação é um bom exemplo da política pública inclusiva/mainstream, sendo, até agora, o único país europeu que atingiu 99,6% de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. De facto, por lei, não existem escolas ou classes especiais no sistema escolar italiano. A *Lei 170 de 2010* garante o direito à educação dos alunos e estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas, e a *Lei 62 de 2000* estabelece que qualquer escola pública ou privada, municipal ou regional em Itália que obtenha o reconhecimento oficial é obrigada a aceitar qualquer aluno com dificuldade, mesmo que necessite de apoio intensivo.<sup>99</sup>
- No ES, o esforço inclusivo também teve lugar. A *Lei 17/1999* integrou e modificou a legislação anterior, completando o padrão de inclusão obrigatória nas fases superiores do ensino e foi complementada com a *Lei 17/1999* que disponibiliza fundos às universidades para apoiar estudantes com deficiência de várias formas.<sup>100</sup>
- Os esquemas de emprego de Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho baseiam-se na *Lei 68 de 1999*, que estruturou as regras de emprego de pessoas com deficiência e promove a colocação e integração laboral de Pessoas com Deficiência através do apoio a serviços e emprego direcionado (isto pode incluir um sistema de quotas, reembolso parcial de despesas incorridas para adaptação do ambiente de trabalho e para financiar atividades destinadas a apoiar os trabalhadores em situação de trabalho). Mais recentemente, o *Decreto Legislativo 151/2015* ("Lei do Emprego") define os incentivos para as empresas que contratam pessoas com dificuldade<sup>101</sup>.

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca | <https://www.mUl.r.gov.it/>
- Ministero della Salute | <https://www.salute.gov.it/>
- Centri Territoriali di Supporto | <https://www.superabile.it/>
- Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità | <http://www.osservatoriodisabilita.gov.it/it/>

<sup>98</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Itália: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>99</sup> Informação de: <https://www.european-agency.org/country-information/italy>

<sup>100</sup> Idem

<sup>101</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Itália: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

- CNUDD - Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità | <https://www.cruil.it/cnudd.html>
- INVALSI - Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione | <https://www.INVALSI.it/>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali | <https://www.lavoro.gov.it/>
- Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro | <https://www.anpal.gov.it/>
- Istituto Nazionale per l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro | <https://www.inail.it/cs/internet/multi/english.html>
- Cliclavoro | <https://www.cliclavoro.gov.it/>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- ANFAS - Associazione Nazionale Famiglie Di Persone con Disabilità | <http://www.anffas.net/>
- RIDS - Rete Italiana Disabilità e Sviluppo | <https://www.ridsnetwork.org/>

## Letónia

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- A Letónia assinou a *Convenção das Nações Unidas* a 18 de Julho de 2008 e entrou em vigor a 31 de Março de 2010, desde então o Saeima (Parlamento Letão) obrigou o Governo a rever a legislação nacional existente de acordo com a Convenção. Não existe uma lei específica para a não discriminação com base na deficiência na Letónia, mas o Artigo 91 da *Lei da Constituição* (Satversme) estabelece que todas as pessoas na Letónia são iguais perante a lei e o tribunal, e que os direitos humanos serão realizados sem qualquer tipo de discriminação e as normas de não discriminação estão incluídas em várias leis, políticas e estratégias nacionais.<sup>102</sup>
- O direito à educação para todos os residentes da Letónia está determinado na *Lei Constitucional* (Satversme), que estabelece que cada cidadão tem o mesmo direito a adquirir educação independentemente do seu estado de saúde ou dificuldade. A *Lei da Educação* (1998) identifica a Educação Especial como a educação geral e profissional adaptada a pessoas com necessidades especiais e problemas de saúde. A *Lei da Educação Geral* (1999) define os tipos de educação implementados na Letónia, declara que a Educação Especial é um tipo específico de educação geral, as emendas a esta Lei (2011) declaram que os alunos com necessidades especiais devem receber apoio e reabilitação para o seu programa educacional, de acordo com o seu estado de saúde, capacidades e nível de desenvolvimento. As crianças normalmente começam a sua escolaridade num ambiente normal, exceto aquelas que são diagnosticadas com uma deficiência na primeira infância e cujos pais escolhem colocá-las numa instituição educativa especial. A 22 de Maio de 2014, o Parlamento aprovou as Diretrizes para o Desenvolvimento da Educação 2014-2020<sup>103</sup>.
- Não há subsídios, subsídios ou bolsas de estudo específicos disponíveis para estudantes e formandos com deficiência para efeitos de educação e formação na Letónia, embora as pessoas com deficiência ou os pais de crianças com deficiência recebam uma pensão por deficiência ou benefícios sociais do Estado e serviços sociais financiados pela segurança social (pensões por dificuldade) ou pelo orçamento do Estado.<sup>104</sup>
- Os direitos das pessoas com deficiência a receberem o apoio necessário aplicam-se também após a idade da escolaridade obrigatória, de acordo com a *Lei Constitucional* (Satversme). As *Diretrizes para o Desenvolvimento da Educação 2014-2020* (2014) incluem medidas que se aplicam a todos os estudantes (também aqueles com dificuldade). O *Plano de Implementação para 2018-2020* das Diretrizes inclui medidas para promover o aumento do acesso ao ES para as Pessoas com Dificuldade, o que melhoraria o seu crescimento pessoal e aumentaria a sua competitividade no mercado de trabalho. Está previsto que até 2020 3.000 pessoas de grupos vulneráveis receberão apoio financeiro para a obtenção de um ES nas *Diretrizes para o Desenvolvimento da Educação 2014-2020*<sup>105</sup>.

<sup>102</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Letónia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>103</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Letónia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom) e <https://www.european-agency.org/country-information/latvia/legislation-and-policy>

<sup>104</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Letónia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>105</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Letónia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom) e [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-34\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-34_en)



- A *Lei do Trabalho* (2002) fornece proteção contra todas as formas de discriminação, refere-se diretamente à deficiência e inclui uma cláusula de inversão do ónus da prova. A Lei não inclui as questões de discriminação por associação com dificuldade. As *Diretrizes para o Emprego Inclusivo 2015-2020* especificam as ações a realizar para apoiar a integração das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, promovendo simultaneamente a independência económica da pessoa e a sua inclusão social. A *Lei do Trabalho* (2002) define-a como um dever do empregador de assegurar uma acomodação razoável no local de trabalho. Equipamento técnico e ajudas técnicas para uso individual estão disponíveis para pessoas com dificuldade, de acordo com a *Lei de Serviço Social e Assistência Social* (2003). Relativamente ao desemprego, existem programas de motivação para a procura de emprego com um mentor social, determinação da aptidão profissional e emprego subsidiado fornecido pela Agência Estatal de Emprego. No mercado de trabalho aberto as pessoas com deficiência recebem o montante total da pensão por invalidez, existe uma provisão de apoio financeiro para o emprego de desempregados com deficiência com a duração máxima de 24 meses. Na Letónia não existe um sistema de quotas.<sup>106</sup>

#### **Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- Ministério da Educação e Ciência | <https://www.izm.gov.lv/en/>
- Centro Nacional de Educação | <https://www.visc.gov.lv/en>
- Ministério do Bem-Estar | <https://www.lm.gov.lv/en>
- A Agência Estatal de Integração Social (SIVA)

#### **Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Apeirons (Organização de pessoas com deficiência e seus amigos) | <https://www.apeirons.lv/>
- Zelda (Centro de Recursos para pessoas com deficiência mental) | <https://zelda.org.lv/en/>
- Associação Movimento Letão para a Vida Independente | <http://lkndz.lv/en/>
- SUSTENTO - Guarda-chuva Letão para Organizações de Deficiência | <http://www.sustento.lv/?lang=en>

<sup>106</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Letónia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

## Lichtenstein

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- O Liechtenstein ainda não assinou a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Como justificação, o Governo declarou que está previsto um processo para clarificar em detalhe os efeitos esperados da ratificação em cooperação com várias organizações e sociedade civil.<sup>107</sup>
- A *Constituição do Principado do Liechtenstein* não contém disposições relacionadas com a discriminação com base no sexo, etnia, idade ou dificuldade. No entanto, inclui o princípio básico da igualdade (artigos 27 e 31). A *Lei sobre a Igualdade das Pessoas com Deficiência* visa eliminar e prevenir a discriminação contra as pessoas com deficiência e garantir a igualdade de participação na vida quotidiana da sociedade. Em Abril de 2016, entrou em vigor uma alteração ao *Código Penal*, introduzindo uma proibição abrangente contra a discriminação, que inclui a incitação pública ao ódio ou à discriminação com base na língua, nacionalidade, origem étnica, religião, ideologia, género, dificuldade, idade ou orientação sexual.<sup>108</sup>
- A *Lei sobre a Igualdade das Pessoas com Deficiência* (2006) afirma que o Estado deve promover formas adequadas de formação para os alunos, bem como formação e apoio adequados aos professores para integrar as crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares. Embora na prática e em muitos casos, especialmente crianças e jovens com deficiência mental, frequentem o Centro de Educação Especial. De acordo com o Artigo 18º desta lei, o Estado deve assegurar uma intervenção precoce e uma formação básica personalizada para as necessidades específicas das pessoas com dificuldade. Relativamente à formação profissional, a *Lei da Formação Profissional* apoia a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência em qualquer área de formação. O Estado pode participar nas despesas relacionadas com a dificuldade, se estas não estiverem cobertas por seguros e outros benefícios.<sup>109</sup>
- Não existem medidas específicas para pessoas com deficiência no ensino universitário ou universitário. Contudo, disposições gerais da *Lei sobre a Igualdade das Pessoas com Deficiência* (2006), Artigos 11 e 12, garantem o acesso das Pessoas com Deficiência aos edifícios públicos e o Artigo 17 estabelece que a obrigação da sociedade é ter em consideração os requisitos especiais das Pessoas com Deficiência ao interagir com elas. Note-se que a maior parte da educação de nível universitário tem lugar fora do Liechtenstein, uma vez que existe apenas uma gama limitada de estudos que podem ser prosseguidos neste país.<sup>110</sup>
- A *Lei sobre a Igualdade das Pessoas com Deficiência* (no Art.º 10, §1 e §2) estabelece que as Pessoas com Deficiência não devem ser discriminadas como empregados nos sectores público e privado ou em qualquer outro local de trabalho, quer direta ou indiretamente. Existem exceções a esta regra geral

<sup>107</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Lichtenstein: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>108</sup> Idem.

<sup>109</sup> Idem.

<sup>110</sup> Idem.

prevista no artigo 10 §3 e §4 do mesmo ato, que declaram que a discriminação não se aplica se um atributo especial for necessário para cumprir as tarefas profissionais e a pessoa com deficiência em questão não se enquadrar nesse acordo específico. A *Lei do Seguro de Deficiência* garante às pessoas com deficiência a assistência quando estas procuram um emprego.<sup>111</sup>

- O *seguro de invalidez do Liechtenstein* tem como objetivo central a integração profissional das pessoas com dificuldade, afirmando que se uma pessoa com deficiência encontrar um novo emprego que torne necessário mudar-se para outro local (devido à dificuldade), os custos de transporte são cobertos pelo seguro de invalidez. A *Lei do Seguro de Deficiência* (1960) e o respetivo estatuto *fornece* incentivos financeiros para os empregadores adaptarem o local de trabalho para que uma pessoa com deficiência continue a ter um emprego, ou para integrar ou reintegrar uma pessoa com dificuldade. Além disso, no Artigo 45 desta lei, incentivos financeiros como subsídios aos salários e vencimentos são concedidos no caso de um emprego de uma pessoa com deficiência acima de 40%. O governo também tem o direito de conceder uma subvenção estatal aos salários das pessoas empregadas com deficiência sob certas condições.<sup>112</sup>

#### **Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- Gabinete para a Igualdade das Pessoas com Deficiência | <http://www.lbv.li/Buero-Gleichstellung.php>
- Gabinete para a Educação | <https://www.llv.li/inhalt/1425/amtstellen/besondere-schulbereiche>

#### **Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Association for Human Rights in Liechtenstein | <https://www.menschenrechte.li/category/themen/>
- Associação de Pessoas com Deficiência do Liechtenstein (LBV) | <https://www.lbv.li>

<sup>111</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Lichtenstein: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>112</sup> Idem.

## Lituânia

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A Convenção foi assinada a 30 de Março de 2007 e ratificada a 27 de Maio de 2010 quando os Seimas da República da Lituânia adotaram a *Lei sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Opcional* (N.º XI-854 a 27 de Maio de 2010).<sup>113</sup>
- Na Lituânia, a Educação Especial para crianças e jovens com deficiência está disponível em todas as instituições de educação formal e educação não formal (como assistência educacional). As escolas especiais funcionam em instituições especiais para crianças e jovens com deficiência que são segregadas, existem classes especiais em alguma parte das escolas regulares, mas que ainda assim são um modelo segregado. As crianças e jovens com necessidades educativas especiais são avaliadas pelos *Serviços Psicológicos Pedagógicos* dos municípios que recomendam uma escola para a criança (*Lei XI-1281 de 2011* - Artigos 34 e 35). Em 27 de Junho de 2017, o Ministro da Educação e Ciência adotou o Despacho n.º V-527 sobre a aprendizagem inclusiva da Criança e aprovação do *Plano de Ação para a Inclusão da Criança na Educação e Educação Multidimensional 2017-2022*, no qual se prevê que toda a educação de crianças e jovens com deficiência seja ministrada em escolas inclusivas. No entanto, a *Lei da Educação* não impede que as escolas recusem crianças portadoras de dificuldade.<sup>114</sup>
- A *Lei de Integração Social das Pessoas com Deficiência* (Lei 9, em lituano) afirma que todas as pessoas com deficiência têm o mesmo direito à educação que os outros cidadãos, embora a reabilitação profissional não seja acessível a todas as Pessoas com Dificuldade.<sup>115</sup> Relativamente ao ES, os estudantes com deficiência têm os mesmos direitos a frequentar instituições de ES e terão prioridade, pelo que preenchem as mesmas condições de admissão. As instituições de ES podem estabelecer condições e procedimentos adicionais para a admissão de estudantes com necessidades especiais (*Lei XI-1281 de 2011*, Artigo 13) e as Pessoas com Deficiência podem receber apoio financeiro ou técnico.<sup>116</sup>
- A *Lei de Apoio ao Emprego* (Nº X-694, 2014) engloba a monitorização do mercado de trabalho, a prestação de serviços gerais de apoio e a política ativa do mercado de trabalho. A *Bolsa de Trabalho Lituana* (no Ministério da Segurança Social e do Trabalho), assim como a *Autoridade de Formação do Mercado de Trabalho Lituano* e os *Centros de Emprego de Jovens*, são as instituições mais importantes que garantem a qualidade dos serviços de emprego. Os programas de emprego para as Pessoas com Deficiência na Lituânia têm dificuldades significativas e algumas disposições legais na legislação continuam a discriminar as pessoas com dificuldade. A oferta de formação profissional combinada com

<sup>113</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Lituânia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>114</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Lituânia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom) e <https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/systems-of-support-and-specialist-provision>

<sup>115</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Lituânia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>116</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Lituânia: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-44\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-44_en)

medidas de emprego apoiadas e empresas sociais são a principal medida de política ativa do mercado de trabalho.<sup>117</sup>

**Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- Ministério da Educação, Ciência e Desporto | [https://www.smm.lt/web/en/education\\_1](https://www.smm.lt/web/en/education_1)
- Agência Nacional para a Educação | <https://www.nsa.smm.lt/english/>
- Council for Disability Affairs | <http://www.ndt.lt/en/about-us/>
- Ministério da Segurança Social e do Trabalho | <https://socmin.lrv.lt/en/>
- Ombudsman para a Igualdade de Oportunidades | <https://www.lygybe.lt/en/>
- Serviço de Identificação de Deficiência e Capacidade de Trabalho | <https://ndnt.lrv.lt/en/disability-level-assessment>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- TES Lithuanian Disability Forum | <https://www.lnf.lt/en/>
- Associação Lituana de Pessoas com Dificuldade | <http://www.negalia.lt/en/>
- <http://www.kelmesnd.lt> Centro Cultural | [Kelmė](#)
- TES Association for the Physically Disabled of Lithuania | [www.draugija.lt](http://www.draugija.lt)

<sup>117</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Lituânia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

## Luxemburgo

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência:

- O Luxemburgo, como membro da *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CRPD) e da União Europeia, segue as políticas de não discriminação e de inclusão das pessoas com dificuldade. Além disso, mesmo que a *Constituição Nacional* não mencione explicitamente as Pessoas com Deficiência relativamente aos direitos humanos e à não discriminação, a *lei nacional* proíbe a discriminação contra pessoas com deficiência na educação, emprego, transporte, acesso a cuidados de saúde e prestação de outros serviços estatais. As medidas e disposições legais e administrativas são orientadas pelo *Plano de Ação em Favor das Pessoas com Dificuldade*.<sup>118</sup>
- A *Lei da Educação* (2009) criou um quadro de cooperação entre as escolas de ensino regular e especial, que favorece a inscrição escolar inclusiva, mas não aboliu o sistema de ensino Especial. Os pais decidem o tipo de escolaridade (Educação Especial ou *mainstreaming*) que querem para os seus filhos.<sup>119</sup>
- A Universidade do Luxemburgo é a única instituição nacional superior e na sua declaração de missão destaca a inclusão de estudantes com necessidades especiais. A *Lei do Ensino Superior na Universidade do Luxemburgo* estabelece várias medidas para o alojamento individual razoável (estabelecido por uma pessoa nomeada responsável pela compensação de desvantagens e alojamento razoável). O número de estudantes com deficiência na universidade luxemburguesa tem aumentado continuamente desde 2005<sup>120</sup>.
- O Luxemburgo disponibiliza oficinas protegidas e ateliers terapêuticos que oferecem formação profissional e formação adaptada a pessoas com dificuldade, no entanto, apesar da missão legal, a inscrição em centros especiais (centros de preparação e oficinas protegidas) não resulta na inclusão no mercado de trabalho aberto. No entanto, a ADEM (*Agence pour le Développement de l'Emploi*) mudou o termo anterior "trabalhador com dificuldade" para "trabalhador com deficiência"; como secção especial de aconselhamento e apoio a pessoas com deficiência no mercado de trabalho principal, no mercado de trabalho secundário e nas oficinas protegidas; e fornece esquemas financeiros que podem ir de 40 a 100% do salário. Além disso, existe um sistema de emprego por quotas para empresas privadas e serviços públicos (*Code du travail Livre V Art.º L. 562-3*), dependendo do número de empregados).<sup>121</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério da Educação, Infância e Juventude | <https://menej.gouvernement.lu/en.html>
- Universidade do Luxemburgo | <https://wwwfr.uni.lu>

<sup>118</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Luxemburgo: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>119</sup> Idem.

<sup>120</sup> Idem.

<sup>121</sup> Idem.

- Agência de Emprego (ADEM -Agence pour le Développement de l'Emploi) | <https://adem.public.lu/en.html>
- Ministério do Trabalho, do Emprego e da Economia Social e Solidária | <https://mteess.gouvernement.lu/en.html>
- Ministério da Família, Integração e a Grande Região | <https://mfamigr.gouvernement.lu/fr.html>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- "Gelado de Nëmme Mat"! ("Só connosco!") organização sem fins lucrativos de self-advocacy de incapacidade cruzada. Foi fundada por e para pessoas com deficiência | <http://www.nemmemateis.lu>
- Plataforma de Handicap - FEDAS | <http://www.fedas.lu/fr/espace/handicap/>
- Fundação APEMH (associação de pais de pessoas com DID ) | <https://www.apemh.lu/>
- Conseil National des Persons Handicapées | <https://info-handicap.lu>

## Malta

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A *Constituição de Malta* declara que todos os cidadãos malteses têm os mesmos direitos, incluindo as pessoas com dificuldade, mas só mais recentemente com a *Lei da Igualdade de Oportunidades (Pessoas com Dificuldade)* (2000) e a assinatura da *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) foi adotada uma legislação abrangente para agir sobre o princípio da antidiscriminação contra as pessoas com deficiência na educação, emprego, bens e serviços, acesso físico, alojamento e seguros. Muitas das leis e medidas para assegurar os direitos e a inclusão das Pessoas com Deficiência estão estabelecidas na *Estratégia Nacional para a Deficiência de Malta*.<sup>122</sup>
- A *Política de Educação Inclusiva* em 2000 permite que a maioria das crianças com deficiência frequentem escolas regulares, no entanto, os pais mantêm o direito de escolher se enviam os seus filhos para um centro de recursos educativos (escolas especiais reformadas) ou para uma escola regular. Em relação à formação profissional, o principal fornecedor é a *Malta College of Arts, Science & Technology (MCAST)*, financiada pelo Estado, que implementa uma política inclusiva.<sup>123</sup>
- A Universidade de Malta é a única universidade em Malta e, após a adoção da *Lei de Igualdade de Oportunidades*, sofre alterações para oferecer aos estudantes com dificuldade, incluindo um aumento da qualidade de acesso a certas áreas do campus e o estabelecimento de uma Unidade de Apoio à Dificuldade de Acesso (ADSU). Além disso, o *Programa PEKTUR* fornece bolsas de estudo para pessoas com deficiência que realizam pesquisas no campo dos Estudos sobre Dificuldade.<sup>124</sup>
- O *Employment and Industrial Relations Act* e o *Equal Opportunities Act* transpõem a Diretiva Europeia de Emprego e salvaguardam os direitos das pessoas com deficiência no emprego. Para além de um sistema de quotas, a agência estatal 'Jobsplus' oferece oportunidades de emprego e formação a Pessoas com Deficiência através de procedimentos regulares de recrutamento e medidas de emprego apoiadas como o *Bridging tES Gap Scheme*, o *Employment ADID Programme*, e o *Workplace Accessibility Scheme*, mas também através de Sheltered Employment Training programmes.<sup>125</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério da Inclusão e do Bem-Estar Social | <https://www.gov.mt/en/Government/Government%20of%20Malta/Ministries%20and%20Entities/Pages/Ministries%20Nov%202020/Inkluzjoni.aspx>
- Ministério da Educação | <https://education.gov.mt/en/Pages/educ.aspx>
- Comissão para os Direitos das Pessoas com Deficiência | <https://www.crpdp.org.mt/>

<sup>122</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Malta: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>123</sup> Idem.

<sup>124</sup> Idem.

<sup>125</sup> Idem.



- A Comissão Nacional de Pessoas com Deficiência | <http://www.knpd.org/>
- O Programa PEKTUR (Bolsa de Estudos para Pessoas com Dificuldade) | <https://www.crpdpd.org.mt/services/pektur/>
- Universidade de Malta | <https://www.um.edu.mt/>
- Jobplus (agência estatal de emprego e formação) | <https://jobsplus.gov.mt/>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Federação de Organizações de Malta Pessoas com Deficiência - MFOPD | <https://maltafederationoforganisationspersonswithdisability.wordpress.com/>
- Fundação Lino Spiteri (emprego sustentável de pessoas com dificuldade) | <https://linospiterifoundation.org/>
- Inspire - TES Foundation for Inclusion | <https://inspire.org.mt/>
- National Parents' Society of Persons with Disability | <http://www.npsdpd.org/>

## Holanda

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A *Convenção da ONU* entrou em vigor na Holanda no dia 14 de Julho de 2016. O seu principal objetivo é fortalecer a posição das pessoas com dificuldade, incluindo o direito a viver de forma independente, a ir à escola, a usar os transportes públicos ou a trabalhar. O governo holandês (município, província e governo central) deve assegurar que isto se realize. Na Holanda, o *Instituto de Direitos Humanos* supervisiona o cumprimento da convenção e a forma como a convenção é posta em prática (implementação).<sup>126</sup>
- A Holanda trabalha desde 2014 com a "*Lei da Educação Apropriada*". Isto deve assegurar que os alunos com deficiência frequentem o máximo possível uma escola normal. A escola especial está disponível para alunos que precisam de cuidados extra muito especiais. As escolas são responsáveis por colocar um aluno que precisa de apoio (extra) e devem sempre examinar primeiro se este pode dar apoio (extra) ao aluno. Se isto não for possível, a escola deve procurar outra escola onde o aluno receba apoio extra. A escola é obrigada a assegurar isto, é chamado "dever de cuidado". Em vários relatórios, o *Instituto dos Direitos Humanos* conclui que a educação inclusiva ainda não está disponível na Holanda (ver monitorização 2017-2019). O número de alunos no ensino especial e o número de crianças/jovens que ficam em casa continua a aumentar<sup>127</sup>.
- Porque os empregadores têm demasiadas vezes relutância em contratar pessoas com uma dificuldade, foram feitas duas leis para encorajar os empregadores a fazê-lo: a *Lei de Participação* e a *Lei do Acordo de Trabalho* e a *Lei de Cotas de Deficiência* (2015). Ambas as leis se enquadram na *Ampla Ofensiva*, um pacote de medidas que deve conseguir e manter mais pessoas com deficiência a trabalhar. Estas leis estabelecem que 100 000 empregos adicionais devem ser criados no sector privado durante os próximos dez anos e o governo no sector público deve fornecer 25 000 empregos adicionais<sup>128</sup>.

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Deficiência:

- TES Institute for Human Rights (College voor de Rechten van de Mens) | <https://mensenrechten.nl/nl/college-voor-jou>
- Ministério da Educação, Cultura e Ciência | <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>
- A Inspeção da Educação | <https://www.onderwijsinspectie.nl>
- Ministério dos Assuntos Sociais e Emprego | <https://www.Government.nl/ministeries/ministry-of-social-affairs-and-employment>

<sup>126</sup> Informação do Institute for Humans Rights: <https://mensenrechten.nl/nl/vn-verdrag-handicap>

<sup>127</sup> Informação do Institute for Humans Rights: <https://mensenrechten.nl/nl/subpage/onderwijs-met-een-beperking#:~:text=Naar%20inclusief%20onderwijs&text=Dan%20bestaan%20er%20dus%20geen,een%20'gewone'%20school%20gaan.>

<sup>128</sup> Informação do Institute for Humans Rights: <https://mensenrechten.nl/nl/subpage/werken-met-een-beperking>

- Agência de Seguros de Funcionários - UWV | <https://www.uwv.nl/overuwv/english/>
- Movisie (site de busca de municípios integrado) | <https://gemeenten.movisie.nl/doel/inclusie-bevorderen>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Coalitie voor Inclusie (Coligação para a inclusão) | [coalitievoorinclusie.nl](http://coalitievoorinclusie.nl)
- Ieder (in) | [iederin.nl](http://iederin.nl)
- Per Saldo (Associação Nacional de pessoas com orçamento pessoal) | [pgb.nl](http://pgb.nl)
- LFB (grupo de interesse nacional por e para pessoas com uma deficiência Intelectual) | [lfb.nu](http://lfb.nu)
- Wij Staan Op! (fundação de jovens adultos com uma deficiência física) | [wijstaanop.nl](http://wijstaanop.nl)

## República da Macedónia do Norte

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A *Constituição da República da Macedónia do Norte* e as leis antidiscriminação asseguram uma cláusula geral sobre igualdade e garantias para todos os cidadãos, sem qualquer enfoque específico nas Pessoas com Dificuldade. No entanto, ao assinar a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007), a legislação nacional começou a incluir explicitamente a discriminação com base na dificuldade, em particular no campo das relações laborais.<sup>129</sup>
- A *Estratégia Nacional para a Igualdade e Não-Discriminação 2016-2020* define os Objetivos, medidas, indicadores, decisores políticos chave para a promoção dos direitos e igualdade de oportunidades em vários campos, incluindo a dificuldade. Existem dois mecanismos quase judiciais à disposição dos cidadãos em caso de violação dos seus direitos devido a discriminação: a *Comissão de Proteção contra a Discriminação* e o *Provedor de Justiça*. Apesar da legislação e das políticas existentes, a discriminação é um fenómeno amplamente difundido no país, de acordo com inquéritos às Pessoas com Deficiência e aos pais de crianças com deficiência que consideram que são: não iguais a outros cidadãos (99,5%); não gozam de proteção igual perante a lei em comparação com outros cidadãos (83%); e que são discriminados (87%).<sup>130</sup>
- De acordo com a *Constituição*, a educação está disponível para todos em condições de igualdade. O ensino primário e secundário é obrigatório e gratuito, fornecido pelo Estado. No entanto, para as Pessoas com Deficiência, o ensino primário pode ser organizado nos hospitais e instituições de saúde. O ensino segregado ainda está em vigor, são providenciadas salas de aula separadas para alunos e estudantes padrão, com uma proporção de alunos | Pessoas com Deficiência e não Pessoas com Dificuldade. Os alunos com necessidades educativas especiais estão matriculados em escolas primárias especiais ou em classes especiais dentro das escolas regulares (fisicamente localizados nas mesmas instalações que os seus colegas sem deficiência, mas seguem currículos e instruções especiais).<sup>131</sup>
- A formação profissional das Pessoas com Deficiência é muito limitada e datada, enquanto a *Lei do Ensino Superior* oferece certos benefícios aos estudantes com dificuldade, tais como bolsas de estudo gratuitas, transporte gratuito para a escola, alojamento e refeições gratuitas no dormitório dos estudantes e acessibilidade.<sup>132</sup>
- Para além da proibição de todas as formas de discriminação previstas na *Lei das Relações Laborais* e na *Lei de Prevenção e Proteção contra a Discriminação*, as medidas de discriminação positiva por Pessoas com Deficiência são escassas. No entanto, o alojamento razoável nos locais de trabalho é financiado pelo Estado, assim como o apoio financeiro para o total de trabalhadores de empresas protegidas e

<sup>129</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País República da Macedónia do Norte: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>130</sup> Idem.

<sup>131</sup> Idem.

<sup>132</sup> Idem.

por trabalhador individual com deficiência em empresas regulares. O sector público está excluído destes incentivos financeiros<sup>133</sup>.

**Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- Ministério da Educação e Ciência | <http://mon.gov.mk/en/>
- Ministério do Trabalho e da Política Social | <https://www.mtsp.gov.mk/>
- Agência para o Desenvolvimento da Educação | <https://www.bro.gov.mk/>
- Agência de Serviços de Emprego da República da Macedónia do Norte | <http://av.gov.mk/home.nspx>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Conselho Nacional de Organizações de Deficiência do R.N Macedónia | <http://www.nsiom.org.mk/>
- O Centro da República de Apoio a Pessoas com Deficiência Intelectual - PORAKA | <http://poraka.org.mk/about-poraka/?lang=en>

---

<sup>133</sup> Idem.

## Noruega

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- A Noruega assinou a Convenção da ONU a 30 de Março de 2007, mas a principal lei que confere poderes aos direitos das Pessoas com Deficiência é a *Lei da Igualdade e Antidiscriminação* (2018). O modelo norueguês de deficiência concentra-se em fornecer tratamento baseado na comunidade e baseado no modelo social de deficiência (a deficiência ocorre na intersecção entre o indivíduo e o meio físico que não o ES tão devidamente ajustados às diferentes capacidades).<sup>134</sup> Devido a um conjunto integrado de políticas, a deficiência é incorporada em diferentes áreas de ação e tratada como uma política geral de discriminação positiva.<sup>135</sup>
- Todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola local (*Lei da Educação*), mas os pais podem candidatar-se a uma escola alternativa. O Estado providencia alguns regulamentos e apoios, mas em geral as autoridades locais (municípios) são responsáveis pelos serviços e financiamento da educação. A formação profissional é normalmente uma parte do sistema de ensino secundário, seguindo os mesmos regulamentos que os outros sistemas de ensino primário e secundário. A *Lei da Igualdade e Antidiscriminação* também se aplica ao ES, onde a *Lei das Universidades e Faculdades* engloba um amplo conjunto de medidas de acessibilidade e discriminação positiva em relação às Pessoas com Dificuldade.<sup>136</sup>
- A *Lei de Igualdade e Antidiscriminação* também fornece regulação no emprego, onde empregadores públicos e privados devem trabalhar ativamente para promover a igualdade e cumprir os requisitos de alojamento individual. O emprego é uma das quatro áreas prioritárias da *Estratégia para a Igualdade das Pessoas com Deficiência para o período de 2020-2030*. A *Administração Norueguesa do Trabalho e Bem-Estar Social* (NAV) é responsável pelos serviços de aconselhamento e apoio às Pessoas com Deficiência que procuram emprego (dentro ou fora da corrente dominante), no entanto, a tarefa da NAV não é ajudar as pessoas com deficiência como tal, mas sim ajudar as pessoas com problemas de emprego. Não existem esquemas de quotas na Noruega, mas existem vários incentivos financeiros e programas para melhorar as qualificações, adaptações do local de trabalho, aconselhamento aos empregadores, etc.<sup>137</sup>.

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério do Trabalho e dos Assuntos Sociais | <https://www.regjeringen.no/en/dep/asd/id165/>
- Ministério da Educação e Investigação | <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/id586/>
- TES Equality and Discrimination Ombudsman (Likestillings- og diskrimineringsombudet) | <https://www.ido.no/en/Ido-english-page/>
- O Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs (Bufdir) | <https://bufdir.no/en>

<sup>134</sup> Informação de: TES Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs | Pessoas com Deficiência na Noruega | [https://bufdir.no/en/English\\_start\\_page/Disabilities\\_in\\_Norway/](https://bufdir.no/en/English_start_page/Disabilities_in_Norway/)

<sup>135</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Noruega: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>136</sup> Idem.

<sup>137</sup> Idem.

- Universell - Coordenador nacional de acessibilidade no ensino superior | <https://www.universell.no/english/>
- TES Norwegian Labour and Welfare Administration (NAV) | <https://www.nav.no/en/home>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- A Federação Norueguesa de Organizações de Pessoas com Deficiência (FFO) | <https://www.ffo.no/Organisasjonen/About-FFO/>
- A Associação Norueguesa de Pessoas com Deficiência (NAD) | <http://nhf.no/english/>

## Polónia

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A Polónia assinou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* em 2007, mas fez reservas significativas e uma declaração interpretativa no que diz respeito aos artigos 12, 23 e 25. No entanto, em geral, a *Constituição polaca* (1997) contém a proibição contra a discriminação e a *Carta dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (1997) especifica ainda que as pessoas com deficiência têm direito a uma vida independente, ativa e livre de discriminação.<sup>138</sup>
- O direito à educação é um direito do cidadão (*Constituição polaca*) e obriga as autoridades públicas a assegurar o acesso universal e igualitário à educação para todos. O principal quadro legislativo para o sistema educativo escolar é a *Lei do Sistema Educativo* (2016), sobre a qual as escolas regulares têm a responsabilidade legal de inscrever todas as crianças que vivem nos seus distritos. Mesmo que haja uma recomendação para escolas especiais, os pais ainda têm o direito de enviar os seus filhos para a escola regular do distrito, neste sentido, o sistema de educação polaco está a ir firmemente no sentido de uma educação menos segregada e mais inclusiva. No entanto, a Educação Especial ainda faz parte do sistema educativo na Polónia, com escolas especiais separadas (incluindo escolas não públicas, ensino em casa e centros de reabilitação).<sup>139</sup>
- No ES, os estudantes com deficiência não têm uma política geral de discriminação positiva, mas cada faculdade ou universidade pode implementar a sua própria política de dificuldade, empregar um plenipotenciário de deficiência e estabelecer um gabinete para pessoas com deficiência (mas esta é sempre uma decisão autónoma da instituição). No entanto, os estudantes com deficiência têm o direito de se candidatarem a apoio financeiro na mesma base que os outros estudantes e têm ainda direito a uma bolsa de estudo Especial para pessoas com dificuldade<sup>140</sup>.
- O *Código do Trabalho* (1974), a *Lei sobre a Promoção do Emprego e das Instituições do Mercado de Trabalho* (2004) e a *Lei sobre a Reabilitação* (1997) são as principais peças legislativas que proíbem a discriminação no acesso ao mercado de trabalho (incluindo agências de emprego, serviços de aconselhamento de emprego e cursos de formação para os desempregados). No entanto, como muitos dos programas do mercado de trabalho se destinam apenas a pessoas registadas como desempregadas (as Pessoas com Deficiência que têm direito a pensões de invalidez não se podem registar como desempregadas) e os principais centros de emprego muitas vezes não são avaliados criticamente no que diz respeito ao apoio fornecido às pessoas com deficiência à procura de emprego (e alguns deles permanecem dificilmente acessíveis para pessoas com várias deficiências), a eficiência destas políticas de emprego para as Pessoas com Deficiência é muitas vezes questionada<sup>141</sup>.
- A discriminação positiva das Pessoas com Deficiência no emprego inclui uma acomodação razoável do local de trabalho, um sistema de quotas ativas (empresas públicas e privadas com 25 ou mais

<sup>138</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Polónia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>139</sup> Idem.

<sup>140</sup> Idem.

<sup>141</sup> Idem.



empregados a tempo inteiro são necessárias para assegurar que 6% da sua força de trabalho seja constituída por pessoas com deficiência ou que paguem contribuições para o Fundo Polaco para a Reabilitação de Pessoas com Dificuldade) e salários subsidiados de empregados com deficiência até 75% dos custos salariais dos empregadores no sector comercial e até 90% no caso de outros (por exemplo, organizações sem fins lucrativos/não-comerciais).<sup>142</sup>

#### **Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- Ministério da Família e da Política Social | <https://www.gov.pl/web/family/ministry1>
- Ministério da Ciência e do Ensino Superior | <https://www.gov.pl/web/science>
- Ministério do Desenvolvimento, Trabalho e Tecnologia | <https://www.gov.pl/web/gov/ministerstwa>
- O Comissário para os Direitos Humanos | <https://www.rpo.gov.pl/en>
- Gabinete Plenipotenciário do Governo para Pessoas com Deficiência | <http://niepelnosprawni.gov.pl/strona-glowna>
- Fundo do Estado para a Reabilitação de Pessoas com Deficiência | <https://www.pfron.org.pl/en.html>

#### **Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- INTEGRACJA | <http://www.integracja.org/>
- Associação Polaca para Pessoas com Deficiência Intelectual | <https://psoni.org.pl/>
- Associação Polaca de Pessoas com Deficiência | <https://www.pson.org.pl/en/index.html>
- Ordo Ulris Institute for Legal Culture (académicos e profissionais do direito com o objetivo de promover uma cultura jurídica baseada no respeito pela dignidade e direitos humanos) | <https://en.ordoUlris.pl/>
- A associação de mulheres Pessoas com Deficiência "One.pl | <http://www.onepl.org.pl/english.htm>

---

<sup>142</sup> Idem.

## Portugal

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- As políticas de Portugal em relação às Pessoas com Deficiência são enquadradas internamente pelos direitos, liberdades e garantias dadas pela Constituição (1976), pela Lei de Prevenção, Qualificação, Reabilitação e Participação das Pessoas com Deficiência (2004) e pela Lei Antidiscriminação em relação às Pessoas com Deficiência (2006). Além disso, Portugal ratificou em 2019 a UNCRPD e segue as Diretrizes da Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020, bem como dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.<sup>143</sup>
- A educação é obrigatória e gratuita para todas as crianças e jovens dos 5-18 anos de idade, desde a pré-escola até ao 12º ano (incluindo as Pessoas com Dificuldade). Uma lei aprovada em 2008 levou ao encerramento da maioria das escolas de Educação Especial e, hoje em dia, quase todas as crianças com deficiência frequentam as escolas regulares (em 2018 foi aprovada uma lei que reforça o compromisso com a educação inclusiva).<sup>144</sup>
- Em relação ao ES, e apesar de algumas políticas concebidas para aumentar o número de estudantes com dificuldade, todos os estudantes devem terminar a série 12<sup>th</sup> (ou equivalente) e cumprir os requisitos dos exames de acesso. Não existe uma diretiva unificada relativa a serviços e práticas que deva ser mobilizada para apoiar a inclusão destes estudantes em Instituições de ES (IES). Dados recentes mostram que apenas metade das IES têm regulamentos e serviços especiais para apoiar estudantes com dificuldade, e o apoio a estudantes com deficiência no ES continua a ser desigual em todo o país.<sup>145</sup>
- Tanto o Código do Trabalho como a Lei n.º 46/2006 proíbem a discriminação com base na deficiência no acesso ao emprego. Além disso, existem quotas para o emprego de pessoas com deficiência no sector público (5%) e no sector privado (1-2%) (ambos os sectores permanecem muito abaixo desta quota-),<sup>146</sup> e várias medidas e esquemas de emprego especialmente concebidos para pessoas com deficiência, incluindo qualificação profissional, adaptação do local de trabalho e emprego apoiado no mercado de trabalho aberto, bem como emprego protegido.<sup>147</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social | <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/area-de-governo/trabalho-solidariedade-e-seguranca-social>

<sup>143</sup> Informação de: National Strategy for the Inclusion of Persons with Disability 2021-2025 | INR:

<https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf/5bce7969-0918-4013-b95d-2a5a35a870c5>

<sup>144</sup> Informação de: Pinto, Teresa Janela (2019) Portugal Fact Sheet on Social Care & Support Services Sector for Persons with Disabilities, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH) (Observatório de Direitos Humanos (ODDH), Instituto de Estudos Sociais e Políticos (ISCSP), Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/445-oddh\\_easpsd\\_fichainfo](http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/445-oddh_easpsd_fichainfo)

<sup>145</sup> Idem.

<sup>146</sup> Idem.

<sup>147</sup> Informação de: Guia Prático - Os Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal | INR:

[https://www.inr.pt/documents/11309/283719/guia\\_pratico\\_acessivel\\_4\\_2\\_2020.pdf/6cc43949-c5f9-4658-9f9c-5b055b61ee97](https://www.inr.pt/documents/11309/283719/guia_pratico_acessivel_4_2_2020.pdf/6cc43949-c5f9-4658-9f9c-5b055b61ee97)

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior | <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/area-de-governo/ciencia-tecnologia-e-ensino-superior>
- Secretário de Estado para a Inclusão de Pessoas com Deficiência | <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/area-de-governo/trabalho-solidariedade-e-seguranca-social/secretarios-de-estado?i=inclusaodaspessoascomdeficiencia>
- Instituto Nacional para a Reabilitação | <https://www.inr.pt/>
- Dean Council of the Portuguese Universities | <http://www.crup.pt/>
- Direção Geral do Ensino Superior | <https://www.dges.gov.pt/en>
- Instituto Português de Formação Profissional e Emprego | <https://www.iefp.pt/reabilitacao-profissional>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- APD (Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldade) | <https://www.apd.org.pt/>
- CNOD (Confederação Nacional de Organizações de Pessoas com Dificuldade) | <http://www.cnod.pt/home.htm>
- Pais- em-Rede (rede de pais a nível nacional) | <https://paisemrede.pt/>
- HUMANITAS (Federação Portuguesa para as Dificuldades Mentais) | <https://humanitas.org.pt/>
- FORMEM (Federação Portuguesa para a Reabilitação Vocacional e Emprego de Pessoas com Dificuldade) | <https://www.formem.org.pt/en/>

## Roménia

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Estratégia do Conselho da Europa para a Deficiência 2017-2023* fornecem o quadro internacional para implementar políticas inclusivas na Roménia, que são apoiadas nacionalmente pela *Lei Antidiscriminação* e pela *Estratégia Nacional de Igualização de Possibilidades para Pessoas com Dificuldade*. A *Estratégia Nacional para as Pessoas com Deficiência* prevê ações específicas em matéria de emprego, educação e inclusão social para construir um apoio a longo prazo para o direito de viver de forma independente.<sup>148</sup>
- As escolas especiais, assim como as aulas de Educação Especial dentro das escolas regulares, são organizadas para todos os níveis e são reguladas pela *Lei da Educação n.º 1 de 5 de Janeiro de 2011*. A inscrição de alunos com deficiência em escolas especiais é decidida através do *Serviço de Avaliação Complexa*.<sup>149</sup> O Governo adotou uma *Portaria de Emergência para alterar a Lei da Educação* com a provisão de "Educação Especial integrada". O documento legislativo estipula que a "Educação Especial integrada" é organizada no ensino regular, incluindo todos os alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais em grupos, turmas ou formações de estudo regulares.<sup>150</sup>
- A formação profissional sob o sistema educativo obrigatório está disponível para as Pessoas com Deficiência que podem escolher entre uma escola profissional normal ou especial (conforme regulado pela *Lei da Educação 1/2011*). Relativamente ao ES, todos os provedores estão sujeitos à lei da não discriminação e os estudantes com deficiência beneficiam de um certo número de facilidades e adaptações nas universidades, em relação às suas necessidades e opções.<sup>151</sup>
- As pessoas com deficiência têm o direito de trabalhar, de acordo com a *Lei 448/2006 (Capítulo V, Artigo 75(1))*. Podem ser contratadas no mercado de trabalho aberto, assim como em locais de emprego apoiado e emprego protegido. Existe um sistema de quotas (4% dos postos de trabalho devem ser ocupados por Pessoas com Dificuldade, no caso de empresas com mais de 50 trabalhadores), tanto para instituições públicas como para empresas privadas, assim como medidas obrigatórias de adaptação do local de trabalho e de incentivos aos empregadores. Além disso, a *Lei 448/2006* estipula o direito das Pessoas com Deficiência que "procuram um emprego" a serem colocadas em cursos de formação e a serem financiadas através do orçamento do seguro-desemprego.<sup>152</sup>

### Instituições públicas que lidam com a Educação Inclusiva e Emprego de pessoas com dificuldade:

- Ministério do Trabalho e Justiça Social | <http://www.mmuncii.ro/>
- Ministério da Educação e Investigação | <https://www.edu.ro/>
- A Direção Geral de Assistência Social e Proteção da Criança | <http://www.raa.ro/>

<sup>148</sup> Informação recolhida de: Ombudsman for Persons with Disabilities | [www.posi.hr](http://www.posi.hr)

<sup>149</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Roménia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>150</sup> Informação de: Portal Legislativo da Roménia | [www.legislatie.just.ro](http://www.legislatie.just.ro)

<sup>151</sup> Idem.

<sup>152</sup> Idem.

- Autoridade Nacional para Pessoas com Deficiência (ANPD) | <http://anpd.gov.ro/>

**Organizações relevantes da sociedade civil que ajudam a implementar a Educação Inclusiva e o Emprego de pessoas com dificuldade:**

- Institute for Public Policy (IPP) | <http://www.ipp.ro/>
- O Conselho Nacional de Deficiência da Roménia (NDRC) | <https://www.fcndr.ro/>
- A Organização Nacional de Pessoas com Deficiência na Roménia (ONPHR) | <http://onphr.ro/>
- Associação RENINCO Roménia | <https://www.renincor.ro/>

## Sérvia

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A Sérvia assinou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) e entrou em vigor no dia 2 de Junho de 2009 com a *Lei de ratificação do Protocolo Facultativo à CRPD*. A 11 de Maio de 2017, o Governo da República da Sérvia adotou o relatório sobre a implementação da recomendação do Comité para "rever a prática da aplicação da lei para garantir que a legislação não é desvantajosa para as pessoas com deficiência em termos de emprego e participação no mercado de trabalho".<sup>153</sup>
- O Artigo 71 da *Constituição da República da Sérvia* declara que o ensino primário é obrigatório, gratuito para todos e dura 8 anos, e o ensino secundário é gratuito. A *Lei sobre a Fundação do Sistema Educativo e Educação* (2017) estipula a matrícula obrigatória de todas as crianças nas escolas primárias regulares.<sup>154</sup> Só após vários meses de frequência de uma escola regular e aplicação de todas as medidas disponíveis de educação inclusiva, pode ser recomendado transferir uma criança com deficiência para uma escola especial.<sup>155</sup>
- A principal lei relativa ao ES é a *Lei do ES* (2017), que estabelece que todas as pessoas que completaram o ensino secundário (independentemente, entre outras coisas, da sua dificuldade) podem frequentar o ES. Também garante que o equipamento e as condições necessárias para os estudantes com deficiência devem ser apoiadas, incluindo o direito de fazer um exame da forma adaptada a o ES. Além disso, a *Lei de Apoio a Alunos e Estudantes* identifica medidas para grupos vulneráveis no ES, incluindo as Pessoas com Dificuldade.<sup>156</sup>
- A *Lei sobre a Prevenção da Discriminação contra Pessoas com Deficiência* (2006) contém uma secção sobre "Discriminação relacionada com o Emprego e o Trabalho". Desde Maio de 2010, a *Lei de Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência* (2013) introduziu a obrigação de empregar pessoas com deficiência como princípio de ação afirmativa com o objetivo de aumentar a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.<sup>157</sup>
- A *Agência Nacional de Emprego criou Centros de Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência* como os principais prestadores de serviços de reabilitação profissional. Estes Centros também facilitam programas de medidas ativas do mercado de trabalho e vários incentivos, tanto financeiros como não financeiros, destinados a apoiar o emprego de pessoas com dificuldade, bem como a dar apoio aos empregadores.<sup>158</sup>

### Instituições públicas que lidam com a Educação Inclusiva e Emprego de pessoas com dificuldade:

<sup>153</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Sérvia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>154</sup> Idem.

<sup>155</sup> Informação de: TES European Agency for Special Needs and Inclusive Education | Country Profile Serbia: <https://www.european-agency.org/country-information/serbia>

<sup>156</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Sérvia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>157</sup> Idem.

<sup>158</sup> Idem.

- O Ministério da Educação, Ciência e Desenvolvimento Tecnológico trata da educação inclusiva <http://www.mpn.gov.rs/>
- Conselho Nacional de Educação da República da Sérvia <http://www.nps.gov.rs/en>
- Instituto para a Melhoria da Educação <https://zuov.gov.rs/o-zavodu/>
- Agência Nacional de Emprego <http://www.nsz.gov.rs/live/trazite-posao/svi-poslovi>
- Ministério do Trabalho, Emprego e Política Social <https://www.minrzs.gov.rs/sr>

**Organizações relevantes da sociedade civil que ajudam a implementar a Educação Inclusiva e o Emprego de pessoas com dificuldade:**

- A Associação de Estudantes com Deficiência (ASD) | <https://ush.rs/en/home/>;
- Organização nacional de pessoas com deficiência da Sérvia | <https://www.noois.rs/home>
- Independent Living Institute (ILI) | <https://www.independentliving.org/indexen.html>
- União de organizações para ajudar pessoas com dificuldades Intelectuais na Sérvia | <http://savezmnrosrbije.rs/>
- Associação Sérvia para a Promoção da Inclusão (SAPI)

## Eslováquia

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A República Eslovaca faz parte da *UNCRPD*, mas a *Constituição Eslovaca* (1992) já inclui amplos direitos às Pessoas com Dificuldade, nomeadamente o artigo 38º, onde se afirma uma proteção "extra" relativamente à saúde e condições de trabalho, relações laborais e formação profissional. Além disso, a *Lei Antidiscriminatória* (2004) e o *Programa Nacional de Deficiência para 2014-2020* fornecem um conjunto abrangente de medidas em áreas como os cuidados de saúde, emprego, educação, reabilitação, vida cultural, participação política e civil.<sup>159</sup>
- De acordo com a *Constituição Eslovaca*, todos têm o direito à educação e a frequentar a escola. Alunos com diferentes tipos de deficiência podem ser educados numa escola normal (com uma abordagem de integração individualizada ou uma abordagem de integração em sala de aula) ou numa escola especial. Por recomendação médica, a criança pode ser isenta da obrigação de frequentar a escola e pode cumprir a sua escolaridade obrigatória de duas formas: (1) educação individual ou (2) educação no âmbito de um plano de aprendizagem individual. As crianças a quem foi diagnosticada uma deficiência intelectual ligeira com base na sua formação cultural e preconceito face à etnia cigana não podem ser admitidas numa escola especial ou numa turma especial da pré-escola, escola primária ou escola secundária.<sup>160</sup>
- Universidades e colégios estão explicitamente sujeitos às leis de não discriminação e à implementação do princípio da igualdade de tratamento, que assegura o acesso à educação terciária através do apoio Especial a do estabelecimento e desenvolvimento de centros de assistência para estudantes com dificuldade. A *Lei do Ensino Superior* (2002) estabelece: (1) a obrigação geral das universidades/colégios de criar condições de estudo razoáveis para os estudantes com deficiência (condições razoáveis incluem a escolha de estudar sob um plano de estudo individual e, se necessário, de prolongar o período de estudo); (2) os estudantes com necessidades especiais têm um pedido de serviços de apoio em padrões mínimos; (3) as universidades nomeiam um coordenador de deficiência (legalmente falando, um coordenador para estudantes com necessidades especiais) e também nomeiam coordenadores de faculdades.<sup>161</sup>
- Os serviços de aconselhamento e apoio ao emprego das Pessoas com Deficiência são prestados pelos serviços públicos de emprego (*Gabinete Central do Trabalho, Assuntos Sociais e Família* e suas filiais) e são legalmente estabelecidos pela *Lei dos Serviços de Emprego* (2004). No entanto, os serviços de emprego devem ter um registo administrativo separado das Pessoas com Dificuldade, que para além dos dados básicos de identificação, cobre informação sobre o grau de deficiência e uma capacidade de trabalho reduzida (incluindo a justificação legal para o estatuto de pessoa com deficiência). A Eslováquia tem legislação específica para o emprego protegido, adaptação do local de trabalho e subsídios salariais (*Lei da Economia Social e das Empresas Sociais* - 2018), mas está a abrir caminho

<sup>159</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Eslováquia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>160</sup> Idem.

<sup>161</sup> Idem.



para medidas de mercado de trabalho que incluem: subsídios específicos para o emprego apoiado de Pessoas com Dificuldade; aplicação de quotas de emprego; e contribuições sociais reduzidas.<sup>162</sup>

**Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- O Ministério do Trabalho, Assuntos Sociais e Família | <https://www.employment.gov.sk/en/>
- Ministério da Educação, Ciência, Pesquisa e Desporto | <https://www.minedu.sk/about-the-ministry/>
- Escritório Central do Trabalho, Assuntos Sociais e Família | <https://www.upsvr.gov.sk/>
- Universidade Comenius (Bratislava) | <https://uniba.sk/en/>
- Universidade Técnica (Kosice) | <https://www.tuke.sk/wps/portal/tuke>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Conselho Eslovaco para Pessoas com Deficiência
- Associação para pessoas com deficiência de desenvolvimento (BIVIO) | <https://bivio.sk/en/about-us/>
- Aliança de Organizações de Pessoas com Deficiência Eslováquia
- O Centro Nacional Eslovaco para os Direitos Humanos | <http://www.snslp.sk/?locale=en#atual=1>

<sup>162</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Eslováquia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

## Eslovénia

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (PwDs):

- As principais garantias legais para as Pessoas com Deficiência na República da Eslovénia são a *Constituição da República da Eslovénia* (o Artigo 14 estabelece que a todos é garantida a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais independentemente das circunstâncias pessoais, incluindo a dificuldade); a *UNCRPD* (assinada em 2007); e a *Lei da Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (2010).<sup>163</sup>
- Na Educação, mesmo que o ensino regular esteja disponível para algumas crianças com deficiência e mais presentes na última década (*Children with Special Needs Act* - 2000), a educação segregada ainda está muito presente, nomeadamente no que diz respeito às pessoas com DID, que podem permanecer em escolas primárias especiais até aos 26 anos de idade e depois serem matriculadas em oficinas protegidas.<sup>164</sup>
- O acesso ao ES para as Pessoas com Deficiência é limitado e não tem fundamento legal para reclamar discriminação, uma vez que cada universidade, assim como muitas outras instituições de aprendizagem ao longo da vida, têm os seus próprios regulamentos sobre estudantes com necessidades especiais (que na sua maioria são definidos por condições baseadas em documentações médicas, avaliações médicas e diagnósticos).<sup>165</sup>
- O principal enquadramento legal e políticas para as Pessoas com Deficiência no emprego é a *Lei de Reabilitação Vocacional e Emprego de Pessoas com Deficiência* (2007). Contudo, e mais uma vez, o quadro legal inclui apenas pessoas com dificuldades físicas e sensoriais, não pessoas com dificuldades Intelectuais (a legislação impede as pessoas com deficiência mental de passarem do estatuto de beneficiários de assistência social para o estatuto de pessoas ativas à procura de emprego e vice-versa). O *Serviço de Emprego* oferece aconselhamento de reabilitação que termina em dois possíveis esquemas de apoio: reabilitação laboral e reabilitação do trabalho. Estes esquemas incluem emprego apoiado no mercado de trabalho aberto, adaptação ao local de trabalho, formação profissional e sistema de quotas (recompensa positiva para empregadores que empreguem mais Pessoas com Deficiência do que o ES tipulado pela quota).

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério do Trabalho, da Família, dos Assuntos Sociais e da Igualdade de Oportunidades | <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-delo-druzino-socialne-zadeve-in-enake-moznosti/>
- Ministério da Educação, Ciência e Desporto | <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-izobrazevanje-znanost-in-sport/>

<sup>163</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Eslovénia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>164</sup> Idem.

<sup>165</sup> Idem.

- Instituto de Bem-Estar Social | <https://www.irssv.si/>
- Serviços de Emprego | <http://english.ess.gov.si/>
- Instituto Nacional de Educação | <https://www.zrss.si/en/>
- Instituto de Reabilitação Universitária - Soča | <http://www.ir-rs.si/en/>
- Varuh - Ombudsman dos Direitos Humanos | <https://www.varuh-rs.si/en/>
- Zagovornik - Advogado da Igualdade de Oportunidades | <http://www.zagovornik.si/en/about-us/>

**Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- NSIOS - O Conselho Nacional de Organizações de Pessoas com Deficiência da Eslovénia | <https://nsios.si/o-nas/>
- Sožitje – Associação Eslovena para Pessoas com Deficiência Intelectual) | <http://www.zveza-sozitie.si/?lang=en>
- DSIS - Associação Eslovena de Estudantes | Pessoas com Deficiência | <http://www.dsis-drustvo.si/>
- ZIFS - Forum Slovenije (Associação de Pessoas com Deficiência - Fórum Esloveno) | <https://www.zifs.si/>
- Sklad SILVA (Fundo SILVA - Sociedade para a Qualidade de Vida das Pessoas com Deficiência) | <http://www.skladsilva.si/home>

## Espanha

### Narrativa pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- Espanha assinou a *UNCRPD* (2007) mas antes disso a Lei espanhola já se tinha adaptado à evolução do paradigma da deficiência para um modelo social, nomeadamente através da *Lei de Integração Social das Pessoas com Deficiência* (LISMI - 1982) e da *Lei de Igualdade de Oportunidades, Não Discriminação e Acessibilidade Universal das Pessoas com Deficiência* (LIONDAU - 2003). Além disso, a Estratégia Espanhola para a Deficiência 2012-2020 baseia-se na *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020* e na *Estratégia Europa 2020*, que visa melhorar o bem-estar das Pessoas com Deficiência e alinhar as políticas públicas para a inclusão e não discriminação.<sup>166</sup>
- A igualdade de tratamento e a não discriminação foram consolidadas como princípios básicos de todos os níveis de educação em Espanha, com uma ampla integração da educação para as Pessoas com Dificuldade. No entanto, ainda está previsto um sistema de Educação Especial, que pode ser temporário ou permanente, para as crianças portadoras de deficiência para as quais a frequência no sistema educativo normal é impossível. A legislação nacional estabelece que os Objetivos gerais para os estudantes com necessidades educativas especiais devem ser os geralmente estabelecidos para todos os estudantes, com as necessárias adaptações curriculares, contudo, cada *Comunidade Autónoma* (17 no total) regula a adaptação e aplicação destas leis aos seus territórios.<sup>167</sup>
- As universidades, enquanto instituições públicas, devem cumprir a *Lei LIONDAU* e garantir igualdade de oportunidades, não discriminação e acessibilidade universal para todos. Além disso, o *Real Decreto 1393/2007* organiza os estudos universitários e inclui medidas para garantir a igualdade de acesso aos estudantes Pessoas com Deficiência (incluindo a possibilidade de fazer adaptações curriculares, embora muitas destas adaptações fiquem ao critério de cada professor), e as universidades têm os seus próprios documentos normativos<sup>168</sup>.
- A legislação nacional espanhola aplica o princípio da não discriminação a todos os sectores de emprego e ocupação pública e privada, incluindo o trabalho por contrato, o trabalho independente e o exercício de cargos estatutários. O *Serviço Público de Emprego do Estado* (SEPE) fornece aconselhamento e serviços de apoio ao emprego de Pessoas com Dificuldade, numa abordagem de emprego mainstream. Estes SEPE funcionam de acordo com cada regulamentação e políticas específicas da *Comunidade Autónoma*, mas geralmente todos oferecem formação profissional e possibilidades razoáveis de alojamento no local de trabalho, bem como vários incentivos financeiros para o emprego de trabalhadores com deficiência no mercado de trabalho aberto (por exemplo, subsídios salariais, aplicação de quotas de emprego, benefícios fiscais), incentivos para a contratação em cooperativas e sociedades laborais e para o recrutamento em enclaves laborais.<sup>169</sup>

<sup>166</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Espanha: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>167</sup> Idem.

<sup>168</sup> Idem.

<sup>169</sup> Idem.

## **Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- Ministério das Universidades | <https://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.7eeac5cd345b4f34f09dfd1001432ea0/?vgnextoid=5203b385213a4610VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Ministério do Trabalho e da Economia Social | <http://www.mites.gob.es/en/index.htm>
- Ministério da Inclusão, Segurança Social e Migração | <http://www.inclusion.gob.es/en/index.htm>
- Ministério da Educação e Formação Profissional | <https://www.educacionyfp.gob.es/en/portada.html>
- Direção Geral de Políticas de Apoio à Deficiência | <https://www.mscbs.gob.es/organizacion/ministerio/organizacion/SEssi/dgpdF.htm>
- Conselho Nacional de Deficiência (CND) | <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/cnd/home.htm>
- Gabinete de Apoio à Deficiência (OADIS) | <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/proteccionDerechos/oficinaAtencionDiscapacidad.htm>
- Serviço Público de Emprego do Estado (SEPE) | <https://www.sepe.es/HomeSepe>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad - OED (Observatório Estadual da Dificuldade) | <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/>
- Instituto Universitario de Integración en La Comunidad | <https://inico.usal.es/>
- Serviço de Informação sobre Deficiência (SID) <https://sid.usal.es/>

## **Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Comité Espanhol de Representantes de Pessoas com Deficiência (CERMI) | <https://www.cermi.es/en>
- Plena Inclusion (organização guarda-chuva para pessoas com DID) | <https://www.plenainclusion.org/>
- Fundación Universia | <https://www.fundacionuniversia.net/es/index.html>
- Fundación ONCE | <https://www.fundaciononce.es/en/page/who-we-are>
- ILUNION (modelo de emprego de qualidade para Pessoas com Dificuldade) | <https://www.ilunion.com/es>

## Suécia

### Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):

- A *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* tem sido aplicada na Suécia desde 2009, mas antes disso a *Lei Sueca Antidiscriminação* (2008) já deu uma grande proteção legal aos direitos das Pessoas com Deficiência e foi aplicada pelo *Provedor de Justiça para a Igualdade*.<sup>170</sup>
- A educação inclusiva é a regra na Suécia, legalmente estabelecida pela *Lei Antidiscriminação* (2008) e pela *Lei da Educação* (2010),<sup>171</sup> de acordo com o princípio de igualdade de acesso para todos, desde os cuidados infantis até ao período de transição. Contudo, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem frequentar escolas obrigatórias para alunos com dificuldades de aprendizagem, como alternativa às escolas regulares. O sistema educativo sueco é descentralizado e gerido por Objetivos e regras gerais, sendo todas as decisões relativas à implementação da *Lei da Educação* e do currículo tomadas dentro das autarquias locais autónomas.<sup>172</sup>
- Não existe uma política para os estudantes com DID no ES (a política pública para estes estudantes termina com o ensino secundário superior).<sup>173</sup> No entanto, em todas as universidades e instituições do ES existe uma pessoa de contacto/coordenador que trabalha com questões relacionadas com o apoio educacional aos estudantes com dificuldade<sup>174</sup>.
- Os Serviços Públicos de Emprego (SPE) são responsáveis pelas políticas do mercado de trabalho relativas às Pessoas com Dificuldade, onde é oferecida uma série de medidas de reabilitação profissional e apoio ao emprego (incluindo apoio no local de trabalho em termos de dispositivos de assistência ou físicos até uma certa quantia de dinheiro e subsídios salariais). O emprego público protegido é oferecido a pessoas com deficiência que tenham uma capacidade de trabalho reduzida (esta medida de reabilitação profissional deve levar ao trabalho no mercado de trabalho aberto). O emprego público protegido e protegido é regulado pela *Portaria sobre Certos Apoios para Pessoas com Deficiência no Trabalho* (2000) e pela *Portaria sobre o Programa de Trabalho Político* (2000) e tem na *Samhall AB* o maior empregador.<sup>175</sup>

### Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:

- Ministério da Educação e Investigação | <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/>
- Ministério do Trabalho | <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-employment/>

<sup>170</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Suécia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>171</sup> Informação de: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567)

<sup>172</sup> Informação de: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva | Perfil do País Suécia: <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/legislation-and-policy>

<sup>173</sup> Idem.

<sup>174</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Suécia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>175</sup> Idem.

- Agência Nacional Sueca para a Educação | <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>
- Inspeção de Escolas da Suécia | <https://www.skolinspektionen.se>
- Agência Nacional de Educação e Escolas para Necessidades Especiais | <https://www.spsm.se>
- Conselho Nacional de Saúde e Bem-Estar | <https://www.socialstyrelsen.se/en/>
- Agência Pública de Emprego | <https://arbetsformedlingen.se/other-languages/english-engelska>
- Samhall AB (empresa estatal que emprega pessoas com dificuldade) | <https://samhall.se/in-english/>
- O Provedor da Igualdade | <https://www.do.se/other-languages/english/>

### **Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- A Federação Sueca dos Direitos das Pessoas com Deficiência | <https://funktionsratt.se/om-funktionsratt-sverige/in-english/>
- TES Swedish Down Association | <https://www.svenskadowndforeningen.se/#/>
- Associação de Pais para Crianças Disléxicas | <https://www.fdb.nu/>
- TES Independent Living Institute (ILI) | <https://www.independentliving.org/about.html>
- Funka (empresa privada no campo da acessibilidade) | <https://www.funka.com/en/>

## **Turquia**

### **Narração pública para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência (Pessoas com Dificuldade):**

- A Turquia assinou a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) mas tem na *Lei sobre Pessoas com Deficiência* (2005) a maior lei abrangente sobre os direitos das pessoas com dificuldade, proibindo abertamente a discriminação com base na deficiência e incluindo diferentes políticas públicas, nomeadamente, educação, formação profissional e emprego. A *Emenda Constitucional* (2010) ao Artigo 10 (igualdade perante a lei) fornece uma base legal para a discriminação positiva e a *Lei da Instituição dos Direitos Humanos e da Igualdade* (2016) introduz os termos de exclusão e discriminação múltipla na legislação nacional<sup>176</sup>.
- A *Ordem Executiva da Educação Especial* (1997) sublinha que a integração de crianças com deficiência nas escolas regulares tem sido uma prioridade nas políticas educacionais e tem havido um número crescente de estudantes com deficiência tanto nas escolas regulares primárias como secundárias desde 2002. Contudo, ainda existem escolas especiais segregadas públicas e privadas para crianças com deficiência e, além das escolas especiais públicas e privadas, existiam 2.437 centros de Educação Especial e reabilitação geridos pelo sector privado a operar na Turquia<sup>177</sup>. A opção tipificada para as Pessoas com Deficiência beneficiarem de Educação Especial (pública/privada/não formal) é frequentar: (1) escolas de Educação Especial separadas para tipos de dificuldade; (2) classes de

<sup>176</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Turquia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>177</sup> Idem.

Educação Especial das escolas do ensino geral; ou (3) salas de aula onde a formação de integração é aplicada na pré-escola, primária, secundária e instituições educacionais comuns<sup>178</sup>.

- O ensino vocacional é ministrado principalmente no âmbito do sistema educativo geral (tanto as instituições de ensino formal como não formal oferecem formação profissional a Pessoas com Dificuldade), enquanto o acesso ao ES é regulado pela *Diretiva sobre Aconselhamento e Coordenação para Pessoas com Deficiência em Instituições de ES* (2010). Mesmo que algumas universidades estejam empenhadas em políticas mais abrangentes e inclusivas para as Pessoas com Dificuldade, o foco geral tem sido a acessibilidade<sup>179</sup>.
- A República da Turquia tem em vigor medidas relativas ao emprego de Pessoas com Dificuldade, tais como adaptação ao local de trabalho e emprego protegido, mas a principal política de discriminação positiva neste campo é um amplo esquema de quotas públicas e privadas, com iniciativas financeiras e serviços públicos (Agência Turca de Emprego - İŞKUR) e privados de colocação de emprego<sup>180</sup>. O *Sheltered Workshop Project* só foi introduzido em 2013 e os locais de trabalho protegidos destinam-se especificamente a criar ambientes de emprego para indivíduos com deficiência mental que têm oportunidades limitadas de trabalhar no mercado de trabalho<sup>181</sup>.

#### **Instituições públicas que lidam com o Ensino Inclusivo, Ensino Superior e Emprego de Pessoas com Dificuldade:**

- Ministério da Educação Nacional | <http://www.meb.gov.tr/en/>
- Ministério da Família, do Trabalho e dos Serviços Sociais | <https://ailevecalisma.gov.tr/en-US>
- Conselho do Ensino Superior | <https://www.yok.gov.tr/en>
- Direção Geral de Serviços para Pessoas com Deficiência e Idosos | <https://www.ailevecalisma.gov.tr/eyhgm-en>
- Agência de Emprego Turca (İŞKUR) | <https://www.iskur.gov.tr/en>
- Instituto dos Direitos Humanos e da Igualdade da Turquia | <https://www.tihk.gov.tr/en/>

#### **Organizações relevantes da sociedade civil envolvidas na Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Dificuldade, com um enfoque especial nas pessoas com DID:**

- Confederação das Pessoas com Deficiência | <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/homepage-2/>
- Sociedade de Pesquisa e Direitos Sociais (TOHAD) | <http://www.tohad.org/tohad/>
- Fundação Sabanci (Fundação Haci Omer Sabanci) | <https://www.sabancivakfi.org/en>
- Associação para a Monitorização da Igualdade de Direitos - AMER (Eşit Haklar İçin İzleme Derneği - ESHİD) | [https://www.esithaklar.org/homepage\\_en/](https://www.esithaklar.org/homepage_en/)
- Demokratik Engelliler Federasyonu (Federação Democrática de Pessoas com Dificuldade)

<sup>178</sup> Informação de: Direção Geral de Serviços para Pessoas com Deficiência e Idosos | FAQ: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/eyhgm-en/faq/gdsde>

<sup>179</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Turquia: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>180</sup> Idem.

<sup>181</sup> Informação de: Direção Geral de Serviços para Pessoas com Deficiência e Idosos | FAQ: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/eyhgm-en/faq/gdsde>



- Federation of Associations for Barrier Free Living (Engelsiz Bileşenler Federasyonu) | <https://www.engelsizbilesenler.org.tr/en/>

## Reino Unido

### Quadro público para a Educação Inclusiva e Emprego de Pessoas com Deficiência:

- O Reino Unido (UK) faz parte da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) e o *Equality Act* (2010) deu um quadro legal nacional aos direitos das Pessoas com Deficiência no emprego, educação, acesso a bens e serviços, compra ou arrendamento de terras ou propriedades, funções de organismos públicos, e exige que as organizações do sector público tomem medidas para eliminar a desigualdade. No entanto, o Governo do Reino Unido não tem atualmente uma Estratégia Nacional para as Pessoas com Deficiência (2020) em ação<sup>182</sup>.
- A educação principal é a regra no Reino Unido. O *Special Educational Needs and Disability Act* (2001) reforçou o pressuposto de que os alunos serão educados nas escolas regulares, a menos que uma disposição mais "adequada" esteja disponível numa escola especial. Relativamente à formação profissional, não existe uma estrutura específica para as Pessoas com Dificuldade, embora existam vários fornecedores especializados<sup>183</sup>.
- As obrigações de não-discriminação (fazer ajustamentos razoáveis para assegurar que as causas de potenciais desvantagens sejam removidas) são impostas aos prestadores de educação pós-16 pela *Lei da Igualdade* (2010) e pela *Lei da Discriminação da Deficiência* (1995). Além disso, o *subsídio para estudantes com deficiência* foi introduzido em 2016-2017 para melhorar as disposições práticas inclusivas na prestação do seu ensino e aprendizagem pelas instituições de ES<sup>184</sup>.
- O Reino Unido utiliza um modelo social liberal (anglo-saxónico) para o emprego de Pessoas com Deficiência, com poucas medidas de discriminação positiva (sem esquemas de quotas ou subsídios financeiros diretos aos salários ou incentivos fiscais para os empregadores) e as já existentes enquadradas na rede normal de Centros de Emprego (geridos a nível nacional pelo *Jobcentre Plus*). No entanto, a *Lei da Igualdade* (2010) torna ilegal a discriminação por parte dos empregadores devido a dificuldades e estabelece deveres legais dos empregadores para fazer ajustamentos razoáveis (cobrir tanto os arranjos de trabalho, tais como horários e deveres, como o ambiente físico)<sup>185</sup>. Vestígios de uma abordagem diferente ao emprego de Pessoas com Deficiência podem ser reconhecidos na extinção em 2017 da *Corporação de Emprego de Pessoas com Deficiência* (DPEC)<sup>186</sup>.
- Num Centro de Emprego as Pessoas com Deficiência podem ser elegíveis para apoio extra dado pelo *Conselheiro de Emprego para Pessoas com Dificuldade*, incluindo os seguintes programas e bolsas: *Acesso ao Trabalho* (dinheiro para um trabalhador de apoio ou para o custo do equipamento ou de viajar para o trabalho); *Apoio ao Emprego Personalizado Intensivo* (formação individual e ajuda para

<sup>182</sup> Informação de: ANED | DOTCOM: a Ferramenta Online de Deficiência da Comissão | Perfil do País Reino Unido: [www.disability-europe.net/dotcom](http://www.disability-europe.net/dotcom)

<sup>183</sup> Idem.

<sup>184</sup> Idem.

<sup>185</sup> Idem.

<sup>186</sup> Informação de: Website do Governo do Reino Unido | Disabled People's Employment Corporation (GB) Ltd: <https://www.gov.uk/government/organisations/disabled-peoples-employment-corporation>

te colocar no trabalho); e *Programa de Trabalho e Saúde* (ajuda para encontrar e manter um emprego)<sup>187</sup>.

### **Instituições públicas que lidam com a Educação Inclusiva e Emprego de pessoas com deficiência:**

- Departamento de Educação | <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
- Departamento de Trabalho e Pensões | <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-work-pensions>
- A Unidade de Deficiência | <https://www.gov.uk/government/organisations/disability-unit>
- Comissão para a Igualdade e Direitos Humanos | <https://www.equalityhumanrights.com/en>
- Jobcentre Plus | <https://www.jobcentreguide.co.uk/jobcentre-plus-guide/4/what-is-the-jobcentre-plus>
- Academia para a Justiça Social | <https://www.gov.uk/government/organisations/academy-for-social-justice>
- Centre for Intellectual & Developmental Disabilities Research (University College of London) | <https://www.ucl.ac.uk/intellectual-developmental-disabilities-research/>

### **Organizações relevantes da sociedade civil que ajudam a implementar a Educação Inclusiva e o Emprego de pessoas com dificuldade:**

- TES Employers Network for Equality & Inclusion | <https://www.enei.org.uk/>
- ALLFIE (TES Alliance for Inclusive Education) | <https://www.allfie.org.uk/>
- Enabling Education Network | <https://www.eenet.org.uk/>
- Direitos das Pessoas com Deficiência no Reino Unido | <https://www.disabilityrightsuk.org/>
- CHANGE (ONG inclusiva liderada por Pessoas com Dificuldade) | <https://www.changepeople.org/>
- In Control (organização nacional de caridade inclusiva) | <https://in-control.org.uk/>
- Soluções Inclusivas | <https://inclusive-solutions.com/>
- Fundação para Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem | <https://www.learningdisabilities.org.uk/learning-disabilities>
- Fórum de Deficiência Empresarial | <https://businessdisabilityforum.org.uk/>
- Associação Britânica para o Emprego Apoiado | <https://www.base-uk.org/about-british-association-supported-employment>

<sup>187</sup> Informação de: Website do Governo do Reino Unido | À procura de trabalho se estiveres incapacitado: <https://www.gov.uk/looking-for-work-if-disabled>

## As Universidades Espanholas e as suas boas práticas

*Borja Jordán de Urríes Veja, Emiliano Díez Villoria, María Victoria Martín Cilleros e Patricia Navas Macho*

Apresentamos um sub-relatório sobre um dos intervenientes importantes para o Projeto HiLives, nomeadamente as instituições de ES. Neste importante sub-relatório, a equipa da Universidade de Salamanca forneceu uma descrição, uma evolução e uma análise da situação espanhola. Este relatório é interessante porque:

- A prática espanhola de pessoas com deficiência Intelectual que estudam no ES foi implementada há já alguns anos (o Relatório começa a descrever a situação de 2007-2018).
- O Projeto em Espanha não está limitado a uma instituição de ES, estão envolvidas mais de 20 Universidades.
- As oportunidades para jovens e adultos jovens com deficiência Intelectual estudarem no ES estão ligadas aos programas de Emprego para Jovens da UE. A ancoragem local poderia ser realizada através das atividades intermediárias da Fundação ONCE. Esta fundação formula a sua missão de promover a inclusão social de indivíduos com deficiência através de formação e emprego.
- Os programas académicos descritos permitem aos jovens participar plenamente na Comunidade Universitária, de tal forma que, para além dos objetivos académicos, também se pode trabalhar na "inclusão social e laboral".
- Este Projeto recebe também um acompanhamento científico do Prof. Dr. Francisco de Borja Jordan de Urríes e a sua equipa.

# Estrutura para desenvolver Programas de Educação Superior para pessoas com DID em Espanha

## Antecedentes

A 19 de Dezembro de 2013, o Governo espanhol apresentou à Comissão Europeia o Plano Nacional de Garantia Juvenil. Este plano está alinhado com a Estratégia Espanhola de Empreendedorismo e Emprego para Jovens que contém um conjunto comum de ações que serão desenvolvidas no contexto do Programa Operacional Emprego para Jovens, um dos principais recursos financeiros da UE para financiar a aplicação do Plano de Garantia para Jovens.

O Programa Operacional Emprego de Jovens (2014-2020) procura reduzir a taxa de desemprego juvenil em Espanha através da melhoria das qualificações e da promoção do emprego e do autoemprego. O público-alvo é a população jovem desempregada, com idades compreendidas entre os 16 e os 30 anos. Os estudantes não devem participar em nenhuma outra atividade de educação ou formação. A Fundação ONCE, cuja missão é promover a inclusão social de indivíduos com deficiência através de formação e emprego, foi designada como Organismo Intermédio do Programa Operacional Emprego de Jovens através de uma atribuição de funções datada de 26 de Julho de 2016. Como organismo intermediário, a Fundação ONCE procura envolver as Universidades como agentes decisivos na inclusão social dos indivíduos com deficiência inscritos no Sistema Nacional de Garantia Juvenil, desenvolvendo programas de ES focados na promoção de oportunidades de emprego e na promoção da inclusão social de jovens com deficiência intelectual, cujas oportunidades no acesso ao emprego são significativamente reduzidas quando comparadas com outras pessoas com deficiência. Para esse efeito, a Fundação ONCE anuncia anualmente uma *candidatura pública*. Os detalhes desta *candidatura* são explicados na secção seguinte.

## Finalidade da chamada

O objetivo e a finalidade do programa da Fundação ONCE é proporcionar fundos às universidades espanholas para desenvolver e implementar Programas de Educação Superior que promovam o emprego e a inclusão no meio universitário de jovens com DID inscritos no Sistema Nacional de Garantia Juvenil. Os programas devem ter os seguintes objetivos:

- Proporcionar formação universitária a jovens com DID, focada em melhorar a sua autonomia, formação académica e preparação para o trabalho.
- Proporcionar aos jovens com DID as habilidades e competências necessárias para aumentar a sua possibilidade de entrar no mercado de trabalho e aceder a empregos por meio de emprego apoiado ou emprego normal.
- Proporcionar experiências inclusivas dentro da Comunidade Universitária.
- Facilitar um treino abrangente e personalizado para que possam participar como membros de pleno direito na sua comunidade.
- Envolver as universidades espanholas na inclusão social das pessoas com DID através de formação e oportunidades de emprego.

## Beneficiários

Universidades espanholas (ou centros relacionados com elas), que estejam em condições e desejem desenvolver um programa universitário para jovens com DID inscritos no Sistema Nacional de Garantia Juvenil. Os indivíduos com DID inscritos nestes programas devem cumprir os seguintes requisitos:

- Ter uma DID, reconhecida oficialmente pelo órgão competente da sua Comunidade Autónoma após avaliação apropriada. Esta avaliação tem em conta diferentes fatores que podem afetar a vida diária, e termina com uma avaliação do grau em que as atividades diárias da pessoa são afetadas. Este grau é expresso como uma percentagem, sendo necessário 33% para que a deficiência seja oficialmente reconhecida.
- Ter completado 18 anos no ano em que o programa vai começar ou ter menos de 30 anos de idade.
- Ser um beneficiário do Sistema Nacional de Garantia Juvenil antes do início do curso. A documentação comprovativa da participação no Sistema Nacional de Garantia Juvenil deve ser emitida o mais tardar 15 dias antes do início do programa.

## Requisitos: Definição e características dos Programas

As universidades participantes devem cumprir os seguintes requisitos e desenhar os programas de acordo com os seguintes critérios:

- Os programas devem ser ensinados como graus universitários. Os programas devem ter como objetivo proporcionar cursos de formação académica para reforçar a empregabilidade, melhorar as competências sociais e de empregabilidade e promover a inclusão laboral.
- Cada Universidade deve apresentar apenas uma proposta (um programa) para a chamada. Se uma Universidade apresentar mais do que uma proposta, nenhuma delas será revista, devido ao não cumprimento das bases da chamada.
- A candidatura tem de ser assinada pelo Reitor da Universidade.
- O programa deve ter pelo menos quatro dias letivos por semana e deve ser ensinado dentro do Campus Universitário, para que os estudantes possam participar na vida universitária. Recomenda-se, devido às sinergias colaborativas que podem ser geradas, que as aulas decorram nas Faculdades de Educação, Psicologia, ou Serviço Social.
- O programa deve começar no primeiro trimestre do ano letivo, e o mais tardar até 15 de Novembro.
- Os docentes que irão lecionar os cursos poderão ter o correspondente reconhecimento na sua carga docente, de acordo com os critérios acordados internamente por cada universidade. Os docentes devem pertencer preferencialmente às seguintes áreas de conhecimento: Psicologia, Educação, Educação Social, Trabalho Social e/ou Relações Laborais, embora seja valorizada a participação de docentes de outras faculdades, dada a natureza interdisciplinar dos cursos.
- Tendo em conta as características dos alunos, o curso também deve ter o pessoal de apoio necessário. Entre as funções do pessoal de apoio, estarão a ação tutorial, gestão de documentos, adaptações, planos de apoio comportamental individualizados, entrevistas com famílias, apoio durante os estágios

e assistência na recolha de dados relativos a cada participante e o seu relatório à Fundação ONCE. Os programas apresentados devem especificar o pessoal de apoio que irão ter.

- O financiamento será utilizado para o programa a ser realizado durante o ano académico e cobrirá os custos de desenvolvimento do curso. Os alunos devem estar isentos do pagamento de quaisquer taxas.
- As bolsas da Fundação ONCE cobrirão o custo daqueles programas que, no início do curso, tenham um mínimo de 12 alunos e um máximo de 15. Excepcionalmente, a universidade pode admitir até um máximo de três alunos a mais, desde que assuma o seu custo.
- As universidades, referindo-se a esta *candidatura*, realizarão as ações publicitárias adequadas para dar a conhecer este programa aos potenciais beneficiários, indicando os requisitos para participar no mesmo, assim como os meios para realizar a inscrição. Não será um requisito essencial que os estudantes tenham uma certa qualificação académica prévia.
- A seleção dos alunos dependerá de cada universidade. Para o fazer, as universidades podem aproximar-se das organizações de Pessoas com DID da sua área, que devem concordar expressamente em colaborar no programa. As universidades avaliarão a idoneidade dos candidatos e tomarão decisões sobre a sua seleção. No entanto, os participantes devem ser capazes de se deslocar autonomamente para a universidade, ter competências académicas básicas com um mínimo de literacia e numeracia, expressar o desejo de serem ensinados e comportamentos sociais adequados para assegurar a inclusão num ambiente como a universidade. Da mesma forma, o equilíbrio entre homens e mulheres deve ser tido em conta na seleção.
- O programa deve consistir numa primeira parte focada no treino geral e numa segunda parte de formação especializada orientada para o emprego. Em geral, o programa deve ter como objetivo melhorar a empregabilidade das pessoas com deficiência Intelectual, adquirindo as capacidades e competências necessárias para que a sua incorporação no mercado de trabalho seja possível. Portanto, o programa deve estar focado na preparação do trabalho e organizado em disciplinas ou cursos funcionais e profissionais, assim como na formação emocional e habilidades sociais. O programa deve promover uma formação integral, para que os alunos possam alcançar o seu desenvolvimento pessoal e aumentar a sua autonomia.
- As universidades devem participar em pesquisas periódicas, a serem coordenadas pela Fundação ONCE, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento e o impacto dos programas e avançar para uma estratégia global de inclusão social das pessoas com deficiência Intelectual. As universidades assumirão a responsabilidade e reportarão dados sobre a situação profissional e pessoal de cada participante à Fundação ONCE. A informação deve ser fornecida no início do programa, no seu fim, e 6 meses após o seu término. A Fundação ONCE colocará à disposição das universidades uma ferramenta informatizada para a recolha de dados e relatórios. O fornecimento desta informação constitui um requisito obrigatório estabelecido pelo Fundo Social Europeu, pelo que qualquer incumprimento por parte das universidades resultará numa grave violação dos termos desta *candidatura*.

## **Duração e metodologia dos Programas.**

Os programas devem prever pelo menos 30 créditos ECTS por curso. O plano de estudos e as disciplinas devem promover os seguintes objetivos de aprendizagem:

- Adquire e aplica os conceitos, teorias e princípios da resolução de problemas e da tomada de decisões.
- Adquire compromissos sócio laborais que contribuem para o seu crescimento como cidadão pleno.
- Adquire e demonstra habilidades sociais e emocionais necessárias para participar com sucesso em diferentes ambientes e trabalhar em equipa.
- Adquire competências de gestão de tecnologias de informação e comunicação que lhe permita resolver eficazmente tarefas relacionadas com o seu trabalho.
- Desenvolve atitudes flexíveis e a capacidade de adaptação à mudança.
- Participa com sucesso em estágios em locais de trabalho regulares.

Estes objetivos de aprendizagem podem ser perseguidos nos seguintes temas:

- Formação específica / profissional.
- Formação em habilidades de trabalho.
- Formação em comunicação, habilidades sociais e emocionais, treino cognitivo.
- Estágios com supervisores de emprego que os introduzirão ao emprego apoiado para conseguirem um emprego normal. Os estágios podem ser oferecidos dentro do contexto da universidade.

O financiamento fornecido pela Fundação ONCE é limitado a *candidaturas* anuais. Os programas, no entanto, podem compreender dois anos académicos se forem concebidos para avançar na formação mais especializada dos estudantes. Nestes casos, os estudantes devem ser os mesmos em ambos os cursos. As universidades devem justificar cada ano letivo e solicitar financiamento para o segundo ano letivo no próximo convite à apresentação de propostas.

Metodologia:

- Sem prejuízo das metodologias que possam ser desenvolvidas pela equipa docente de cada universidade, pelo menos as seguintes questões metodológicas devem ser tidas em conta:
- *Desenho Universal para a Aprendizagem*: O ensino deve ser inclusivo, o que implica uma abordagem didática que responda às necessidades de formação de todos os alunos. Os materiais e atividades desenhados devem ser acessíveis a todos os estudantes.
- *Ações tutoriais*: Todos os alunos devem ter um tutor de referência. A função dos tutores será acompanhar e guiar os alunos e as suas famílias durante a sua fase formativa para um ótimo desempenho no programa.
- *Serviço de aprendizagem*: É recomendado promover o uso de metodologias que incentivem a aprendizagem a partir de experiências de voluntariado, conseguindo assim a participação social e a aprendizagem curricular.
- *Aprendizagem cooperativa*: Técnicas de ensino baseadas na cooperação são recomendadas para mostrar aos alunos como se apoiam uns aos outros e estabelecer objetivos de aprendizagem comuns que lhes permitam viver com pessoas diversas.



- *Aprendizagem baseada em problemas:* O Espaço Europeu do ES promove um modelo de aprendizagem baseado em competências. A aprendizagem de competências transversais é recomendada para ajudar os estudantes a tomar decisões sobre problemas específicos que possam ser encontrados no futuro.
- *Seminários de treino:* Os peritos convidados podem participar no programa e desenvolver seminários de formação específicos sobre um tema de interesse para os alunos. Estes seminários podem ser orientados para reforçar alguns conteúdos importantes para a futura empregabilidade dos estudantes.
- *Agrupamentos flexíveis:* A diversidade de competências dos alunos pode exigir que alguns cursos sejam desenvolvidos em grupos flexíveis.

## **Montantes de financiamento**

O programa é cofinanciado tanto pela Iniciativa Emprego dos Jovens como pelo Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Emprego dos Jovens, sendo a Fundação ONCE o Organismo Intermediário do referido Programa Operacional. As Universidades beneficiárias desta candidatura receberão um montante máximo de 4.000 euros por cada estudante que completar o programa (deve frequentar pelo menos 80% do total de horas do programa). Cada universidade poderá receber um máximo de 60.000 euros para o desenvolvimento de um programa de formação anual.

## Alguns dados do programa a nível nacional

O número de universidades que desenvolvem programas com o financiamento fornecido pela Fundação ONCE aumentou de 15 em 2017, para 23 em 2020.

Tabela 1.

Número de universidades que desenvolvem programas com o financiamento fornecido pela Fundação ONCE

Liga para 2017-2018	Liga para 2018-2019	Liga para 2019-2020
228 estudantes	323 estudantes	335 estudantes
15 universidades	21 universidades	23 universidades
U. de Alcalá	U. de Alcalá	U. de Alcalá
U. de Alicante	U. de Alicante	U. de Alicante
U. de Almería	U. de Almería	U. de Almería
U. de Burgos	U. de Burgos	U. de Barcelona
U. de Castilla La Mancha	U. Camilo José Cela	U. de Burgos
U. Complutense	U. de Cantábria	U. Camilo José Cela
U. da Extremadura	U. de Castilla La Mancha	U. de Cantábria
U. de Granada	U. CEU San Pablo	U. de Castilla La Mancha
U. de Jaén	U. da Extremadura	U. CEU San Pablo
U. de La Coruña	U. de Granada	U. de Gerona
U. de Málaga	U. de Jaén	U. de Granada
U. Miguel Hernández	U. de La Coruña	U. de Jaén
U. de Murcia	U. de Málaga	U. de La Coruña
U. Pablo Olavide	U. Miguel Hernández	U. de La Rioja
U. de Navarra	U. de Murcia	U. de Málaga
	U. Pablo Olavide	U. Miguel Hernández
	U. de Navarra	U. de Murcia
	U. Rey Juan Carlos	U. Pablo Olavide
	U. Rovira y Virgili	U. Politécnica de Madrid
	U. de Salamanca	U. de Navarra
	U. de Valência	U. Rovira y Virgili
		U. de Salamanca
		U. de Valência

## Empregar resultados do ment

As universidades participantes nas chamadas da Fundação ONCE incluíram nos seus programas de formação um estágio nas próprias universidades e/ou em empresas externas comuns. Até agora, as universidades têm desenvolvido estes estágios seguindo a metodologia do emprego apoiado, contratando supervisores de emprego para apoiar os estudantes.

Algumas das empresas externas nas quais os estudantes realizaram os seus estágios contrataram-nos no final do estágio. Os contratos feitos imediatamente após a conclusão do processo de formação demonstram a utilidade destes cursos para alcançar o objetivo final de autonomia e inclusão laboral de jovens com DID.

**Tabela 2.**

*Contratos feitos após o estágio.*

Universidade	2017-2018		2018-2019	
	Contratos	Empresas	Contratos	Empresas
Alcalá	3	Carrefour Embalagem Ondu Empresa de manipulação de alimentos	3	Orpea Sanchinarro Carrefour Ministério da Educação
Alicante	9	Sprinter Hotel Meliá Alicante Verduras Espais Câmara Municipal de Torrevieja Grupo Inditex Aprovado no exame público Jimten Alicante Associação Aspanias de Elche Painéis & Companhia	4	Corte Inglés (Centro Comercial) Hotel Meliá Alicante Nike Sprinter
Almería	3	Almería clube de natação - Clece empresa de limpeza Mc Donalds Lar de Enfermagem Ballesol	2	McDonald's Lar de Enfermagem Ballesol
Burgos	6	Bar Restaurante Loja da Universidade de Burgos Escritório de ambiente da Câmara Municipal de Burgos Serviços de Bússola Universidade e Aspanias Sprinter		
Camilo José Cela	Não participei nesta chamada		4	Dachser Envera Ceesur Orpea Ibérica
Cantabria	Não participei nesta chamada		3	Câmara Municipal de El Astillero Universidade de Cantábria Escola Kostka
Extremadura	4	"Lavandaria industrial" "Centro de la Luz" Serviços da empresa Câmara Municipal de Badajoz Cooperativa criada para promover um selo de qualidade da comida típica da Extremadura		
Granada	3	Leroy Merlin Hotel Meliá Granada Universidade de Granada	6	Ecoparque (Aspogrades) Grupo Hotéis de Porcelana Hotéis Grupo Lavandarias de Porcelana Carrefour

				Laboratórios Rovi Centro Reina Sofia
Jaén	4	Oficial SAS Câmara Municipal de Jaén Centro de jogos	6	Serviço de Saúde da Andaluzia Unidade de Residência e Estadia (Ilunion Baena) Câmara Municipal de Jaén Centro de Lazer Linares Bowling Workshop Aprompsi Sheltered
Málaga	4	Museu		
Miguel Hernández	5	Pikolinos Fundação Juan Perán Pikolinos Alcampo Carrefour Cabana de pizza	5	Tempe Fundação Juan Perán- Pikolinos Fundação Saúde da Criança Sprinter
Múrcia	4	Leroy Merlin Vidal Espinosa RTE favorita	1	Prosegur
Pablo Olavide	4	Crustum Panem Descarregar Everis	3	Empresa do sector da carne
Pública de Navarra	11	Transporte Feradetrans Gureak Fundação Caja Navarra Aspace Tasubinsa Programa de emprego da Síndrome de Down Oficial do Governo de Espanha Funcionário do Governo de Navarra ILUNION		
Rey Juan Carlos	Não participei nesta chamada		1	Fundação Roncalli
Rovira e Virgili	Não participei nesta chamada		5	Tarragona Governo Civil Aprodisca CRAI do URV
Salamanca	Não participei nesta chamada		3	Feltrero Discoteca Câmara Municipal de Salamanca Renfe (contrato Ilunion) CERMI
Valência	Não participei nesta chamada		4	Circo Finestra Nou Circ PANÁRIA MLV (Valencia Modular Logistics) do grupo Ilunion Muñoz e Bosch
Total	60 (26%)	60 (26%)	50 (15%)	50 (15%)

## Conclusão

A avaliação e impacto dos programas realizados até agora tem sido altamente positiva para todos os participantes envolvidos: jovens com DID, suas famílias, toda a comunidade universitária (professores, estudantes, pessoal de serviço, etc.), organizações dirigidas a pessoas com deficiência e empresas. Neste sentido, é de notar que o item mais valorizado (nota de 4,76 em 5) pelos estudantes no questionário final desenvolvido pela Fundação ONCE, corresponde à pergunta 9, que lhes pergunta sobre a opinião geral do

curso. A grande maioria dos alunos, 9 em cada 10, achou o curso interessante e recomendá-lo-ia a um membro da família, amigo ou conhecido.

Os jovens com DID estão a adquirir as competências e conhecimentos necessários para poderem ter acesso a um emprego normal. Os jovens sentem-se como qualquer outro estudante num ambiente de socialização privilegiada, como a universidade, e também se estão a formar como outros estudantes universitários, o que contribui para a sua autoestima, expectativas profissionais e oportunidades de emprego.

# **Abordagem desenvolvida pela Universidade de Salamanca:**

## **Programa Unidiversitas**

### **Programa Unidiversitas**

O programa UNIdiVERSITAS foi concebido para proporcionar formação universitária a jovens com DID, de forma a melhorar a sua autonomia e formação académica e laboral. O objetivo é melhorar as suas competências sociais e laborais, a fim de facilitar o acesso ao mercado de trabalho e o acesso a empregos em empresas comuns, utilizando, quando necessário, a modalidade de emprego apoiado. A sua estadia na Universidade também lhes proporciona uma experiência inclusiva na qual participarão como membros de pleno direito da comunidade universitária.

O desenho do programa UNIdiVERSITAS é consistente com o modelo de definição de DID, que afirma que as dificuldades nas DID estão relacionadas com competências conceptuais, sociais e práticas (Schalock et al. 2010, 2011; Verdugo, Schalock, Thompson e Guillén, 2013). Portanto, são estes tipos de habilidades que guiaram a organização e o desenvolvimento do programa. Além disso, o programa foi desenhado de acordo com as recomendações do "Report on Model Accreditation Standards for Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability": A Path to Education, Employment, and Community Living" desenvolvido pelo TES National Coordinating Center Accreditation Workgroup [NCCAW] do Think College<sup>188</sup>.

A principal metodologia de ensino do programa é a estrutura Universal Design for Learning (UDL). A UDL é um conjunto de princípios, Diretrizes e pontos de controlo para o desenho e desenvolvimento de currículos e instrução que procura assegurar a igualdade de oportunidades para as pessoas, independentemente das suas características e capacidades. Baseia-se na investigação nas ciências da aprendizagem, e os seus três princípios fundamentais centram-se na implementação de suportes e alternativas para o quê (redes de reconhecimento), o como (redes estratégicas) e o porquê (redes afetivas) da aprendizagem. A UDL permite o desenvolvimento de experiências de aprendizagem de formas flexíveis para satisfazer as necessidades dos aprendentes individuais, fornecendo múltiplos meios de representação (por exemplo, leitura fácil), envolvimento (por exemplo, métodos de avaliação variados) e motivação (por exemplo, implementação de várias metodologias de ensino ativas). Nas palavras de Rao, Smith e Lowrey (2017), "O EAD é considerado uma abordagem de conceção curricular para estudantes com e sem deficiência que tem o potencial de apoiar a inclusão significativa de estudantes com deficiência Intelectual em contextos educativos regulares". Além disso, as ideias de design universal para a transição foram aplicadas (Gabriels, Thoma, Bartholomeu & Scott, 2010). Juntos, o desenho curricular do grau baseia-se na consideração dos princípios de ambas as abordagens:

- Considera os múltiplos domínios da vida.
- Fornece múltiplas formas de avaliação.
- Promove a autodeterminação.
- Fornece múltiplos recursos e perspetivas.
- Fornece múltiplas formas de representação.

---

<sup>188</sup> <https://thinkcollege.net/>

- Fornece múltiplas formas de envolvimento e motivação.
- Fornece múltiplas formas de ação e expressão.

Com isto, a acessibilidade da informação foi assegurada (todos os conteúdos de ensino foram adaptados à leitura fácil), métodos de participação/avaliação adequados aos Objetivos (avaliações baseadas em diferentes critérios Objetivos, subjetivos e de participação) e permitiram a implementação de um conjunto de estratégias de ensino para melhorar a motivação (a variedade de métodos de ensino em si e o trabalho contínuo de tutoria e apoio dos supervisores de emprego contratados a partir do orçamento da licenciatura). Nas sessões presenciais, foi implementado um conjunto de metodologias de ensino com o objetivo de implementar da melhor forma possível os princípios do Design Universal para a Aprendizagem. O ensino tem sido levado a cabo numa sala de aula com uma disposição espacial não tradicional de mesas e cadeiras móveis; as aulas tradicionais (ou seja, aula magistral ou *master class*) têm sido reduzidas ao mínimo e a maioria dos professores tem usado a aprendizagem cooperativa e baseada em problemas. e focalizada Desde o primeiro dia, os alunos têm um guia académico (adaptado para facilitar a leitura) com informação essencial sobre o diploma. Além disso, através da plataforma de aprendizagem (Moodle) tiveram acesso a várias informações e recursos (subscrição do calendário, versão móvel da plataforma, Diretrizes de comunicação aluno-professor, vídeos, e materiais adicionais)

Na maioria das aulas, os alunos têm realizado trabalhos individuais e em grupo. A composição dos grupos dentro da sala de aula foi feita por cada professor com conselhos dos orientadores de trabalho, de forma a promover a ajuda entre os alunos. Além disso, foram criados grupos específicos para trabalharem as habilidades numéricas e a gestão de dinheiro com os alunos que não desempenharam bem estas atividades. Assim, os treinadores de trabalho forneceram apoio específico e individualizado para que estes alunos adquirissem estas competências.

O programa UNIdiVERSITAS é oferecido como um diploma (ou seja, uma certificação específica emitida por uma instituição de ES que oferece uma formação específica, não oficial) da Universidade de Salamanca. A sua primeira edição começou em 2018-2019. Dura um ano académico (38 ECTS) e é lecionado na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca. Na presente edição (2019-2020), há 17 alunos matriculados.

O programa é composto por duas partes. A primeira parte do programa (de Novembro a Março) centra-se no ensino de competências transversais que podem ser necessárias para realizar uma vasta gama de trabalhos. Estas competências estão divididas nas seguintes disciplinas:

- Comunicação Oral e Escrita aplicada a ambientes de emprego
- Competências para a comunicação digital
- Aprender a pensar e autogestão
- Inteligência Emocional e Trabalho de Equipa
- Competência Numérica Aplicada às áreas pessoal, académica e laboral
- Inglês
- Vida independente
- Relações Laborais e Gestão de Risco

Além disso, e de forma a melhorar ainda mais a sua empregabilidade e encorajar a motivação para a procura ativa de emprego, receberam formação em técnicas de procura de emprego. Nesta disciplina são ensinadas as seguintes competências: saber onde procurar ofertas de emprego, aprender como escrever um CV ou como fazer uma entrevista de emprego ou, por exemplo, *ou encontrar emprego através das redes sociais*. Desde o primeiro momento, a motivação e a importância de estar ativamente envolvido na procura de emprego foram trabalhadas.

Durante a segunda parte (Março a Maio) os estudantes fazem os seus estágios em diferentes empresas ou serviços universitários, dependendo das suas preferências. Assim, depois de analisar as preferências de trabalho de cada um, os estudantes realizam os seus estágios seguindo a metodologia do emprego apoiado. Os estudantes são formados por dois treinadores de trabalho nas tarefas e competências específicas relacionadas com o seu trabalho. Esta formação e apoio têm lugar quando estão no seu local de trabalho. Esta abordagem de formação enquadra-se no momento "do apoio ao trabalho", do emprego apoiado. Estes estágios têm uma duração de 150 horas, equivalente a uma disciplina de 6 ECTS.

Além disso, todos os alunos têm de escrever e apresentar em público, no final do programa, um "Projeto de Fim de Curso" que visa comunicar de forma estruturada os resultados obtidos durante o período de estágio.

A **Figura 5** mostra a estrutura do programa e a sua organização com base nessas habilidades de comportamento adaptativo que se pretende que os alunos melhorem.

**Figura 5.**

*Estrutura do programa UNIdiVERSITAS*

MODULE	MATTER	SUBJECT	38 ECTS
(1) CONCEPTUAL	(1.1) COMMUNICATION	(1.1.04) English	3
(1) CONCEPTUAL	(1.1) COMMUNICATION	(1.1.06) Oral and written communication applied to employment settings	4
(1) CONCEPTUAL	(1.1) COMMUNICATION	(1.1.07) Competences for digital communication	3
(1) CONCEPTUAL	(1.2) SELF DETERMINATION	(1.2.08) Learning to think and self-management	4
(2) SOCIAL	(2.1) SOCIAL SKILLS	(2.1.09) Emotional intelligence and teamwork	6
(3) PRACTICAL	(3.1) PERSONAL AUTONOMY	(3.1.01) Independent living	3
(3) PRÁCTICAL	(3.2) JOB SKILLS I	(3.2.02) Labor relations and risk management	2
(3) PRACTICAL	(3.2) JOB SKILLS I	(3.2.03) Job search	2
(3) PRACTICAL	(3.4) APPLIED NUMERICAL SKILLS	(3.4.05) Numerical competence applied to the personal, academic and labor areas	3
(4) INTERNSHIP (SUPPORTED EMPLOYMENT)	(3.3) JOB SKILLS II	(3.3.10) Support employment internships	6
(5) FINAL PROJECT			2

## Período académico

As aulas lecionadas na primeira parte do título, foram necessárias tanto para realizar os estágios de forma apropriada como para melhorar a empregabilidade dos alunos. De acordo com a opinião dos alunos (recolhida através de um inquérito no final do programa) as aulas permitiram-lhes demonstrar uma série de



competências e conhecimentos no local de trabalho. Especificamente, destacaram as seguintes competências como as mais úteis durante o período de estágio:

- Competências sociais
- Assertividade
- Empatia
- Dar e receber feedback
- Escuta ativa
- Competências digitais
- Trabalho de equipa
- Gestão do tempo
- Tomada de decisões
- Autonomia pessoal
- Comunicação oral e escrita
- Delegação
- Conhecimentos numéricos
- Gestão de riscos

## **Estágios de Emprego Apoiados**

Os estágios de emprego apoiados são desenvolvidos de Março a Maio, geralmente de manhã das 9.00 às 13.00, embora em alguns casos o horário de trabalho tenha sido ligeiramente diferente para garantir a coincidência entre o aluno e o tutor profissional.

Durante o período de estágio, quase todos os alunos tiveram o apoio de um supervisor de trabalho e dois tutores profissionais (colegas de trabalho). Apenas quatro estudantes tiveram um único tutor profissional e um supervisor de trabalho.

A metodologia utilizada durante o período de estágio é a do emprego apoiado. Todo o processo de estágio é desenvolvido a partir de uma Perspetiva individualizada e ajuste pessoal de interesses e habilidades para a escolha da posição a ser preenchida durante o período de estágio. Para esse efeito, é realizado um processo de orientação profissional com os técnicos de emprego. Assim, na fase de pré-internação, foram aplicadas ferramentas de recolha de informação profissional, em particular, foi realizado um inventário de preferências de emprego e preparada uma entrevista personalizada com elementos do Perfil Profissional - Modelo EUSE, ao qual foram acrescentadas algumas novas questões.

A entrevista final permite a recolha de dados das seguintes secções: (1) dados pessoais, (2) pessoas envolvidas em deliberações sobre os interesses profissionais dos estudantes, (3) estado de saúde e dados sobre dificuldade, (4) estudos realizados, (5) formação contínua recebida, (6) história do trabalho, (7) passatempos e interesses, e (8) preferências de emprego. Relativamente a este último aspeto, são recolhidos dados sobre: expectativas, carreira ideal, tarefas de trabalho preferidas, condições de trabalho preferidas, ambiente de trabalho preferido. Também se recolhem dados sobre (9) as competências e habilidades de cada aluno: habilidades da vida diária, habilidades de comunicação, habilidades de interação social, rotina diária e

informação adicional que cada aluno considera de interesse. Todas as perguntas sobre preferências de trabalho são reforçadas com novas perguntas formuladas de diferentes maneiras e com perguntas de reflexão sobre as suas capacidades e o ajuste do seu treino e capacidades às exigências da posição escolhida.

Assim que cada aluno decide em que trabalho quer treinar, e as competências/formação e requisitos do trabalho são verificados, o programa contacta as empresas selecionadas e os serviços universitários selecionados.

Com os serviços e empresas que aceitam participar, são feitos os protocolos do "acordo interno de cooperação educacional para a realização do estágio". Os acordos são geridos através do Serviço de Inserção Profissional, Estágio, Emprego e Empreendedorismo (SIPPE) da Universidade de Salamanca, no registo centralizado de acordos de cooperação educativa para estágios externos.

Uma vez assinados os acordos e protocolos de cooperação interna e após uma entrevista informativa com os responsáveis de cada empresa e os Serviços Universitários, é feita a análise do trabalho.

A análise de cada posto de trabalho, como explicado noutra secção deste relatório, é realizada em colaboração entre os trabalhadores das empresas ou serviços selecionados da universidade e os técnicos de emprego. O objetivo desta análise é identificar possíveis dificuldades que o aluno possa ter, a fim de desenhar os suportes necessários para o correto ajuste entre o desempenho do aluno e as exigências do posto de trabalho.

Durante o período de estágio, os treinadores de trabalho registam todos os procedimentos de trabalho para que os alunos aprendam as tarefas do trabalho sem dificuldades. Além disso, são concebidos diferentes apoios para as necessidades específicas de cada aluno. Os manuais de prevenção de riscos profissionais também são adaptados para facilitar a leitura.

Assim, para além das competências transversais estudadas no primeiro período do programa, cada aluno recebe treino adicional nas tarefas e competências específicas para a posição que ocupou durante o estágio de trabalho. Por exemplo, aqueles que completaram o seu estágio na posição de "oficial de serviço e informação" tiveram de demonstrar uma série de habilidades e aprender uma série de tarefas, que foram depois avaliadas pelos seus tutores profissionais. Exemplo de habilidades:

- Pontualidade
- Flexibilidade no local de trabalho
- Organização
- Responsabilidade
- Honestidade
- Solução de problemas, gestão de conflitos e contingências
- Capacidade manual para realizar tarefas
- Capacidade de trabalhar sem supervisão
- Capacidade de trabalho em equipa
- Competências comunicativas
- Observação

- Habilidades

## Resultados académicos

A estrutura geral do programa académico está organizada como um conjunto de módulos (competências conceptuais, competências sociais, competências práticas, estágio de emprego apoiado), e disciplinas. Para além disso, existe um catálogo de competências transversais e específicas que são especificadas num conjunto de resultados de aprendizagem. Os resultados de aprendizagem são declarações que descrevem os conhecimentos ou competências que os alunos devem adquirir até ao final de uma determinada disciplina. Estes resultados de aprendizagem são avaliados por cada professor usando uma variedade de metodologias de avaliação. Finalmente, uma vez que o programa deve estar em conformidade com o sistema de classificação numérica da Universidade de Salamanca, cada aluno tem uma nota média em cada disciplina que reflete mais ou menos o grau em que alcançou os resultados de aprendizagem. A classificação média geral dos participantes na primeira edição foi de 8.4 ( $SD = 0.6$ ) com um mínimo de 7.50 e um máximo de 9.23 em cada 10.

A nota média obtida pelos nossos alunos durante os seus estágios foi de 8.7 em 10 ( $SD = 0.9$ ). O seu desempenho foi avaliado pelos seus colegas de profissão.

Em relação a outros indicadores de desempenho, vamos descrever que a percentagem média de presença nas aulas foi de 96.7%, o que denota um elevado nível de envolvimento dos alunos.

Em resumo, o nível de aquisição de competências após este período foi muito adequado e de facto muitos participantes salientaram a utilidade deste primeiro período para o desenvolvimento de práticas de trabalho subsequentes.

## Resultados em termos de empregabilidade

No geral, o programa Unidiversitas cumpriu com sucesso os objetivos de emprego. Em primeiro lugar, porque tem servido para treinar todos os estudantes num conjunto de competências transversais ou soft que são úteis para qualquer trabalho, em qualquer sector, e para levar a cabo as tarefas de qualquer posto de trabalho. Em segundo lugar, o programa permitiu a cada aluno realizar um período de estágio de dois meses, durante o qual aprendeu as tarefas de um posto de trabalho específico. A posição foi escolhida pelo próprio aluno após um período de orientação e tendo sempre em conta os seus interesses profissionais. E o mais importante, os próprios estudantes salientaram que o programa lhes deu algo que não tinham, a confiança e a certeza de saber desempenhar as tarefas de uma posição.

Por exemplo, após a primeira edição do programa Unidiversitas (2018-2019):

Três estudantes (todos do sexo masculino) estão a trabalhar: um, primeiro, na posição de carpinteiro na empresa Feltrero, e depois numa discoteca; outro na posição de *concierge* num centro da Câmara Municipal de Salamanca, e o terceiro a assistir passageiros com deficiência na Renfe (empresa de comboios), contratado pela Ilunion.

- Um aluno (homem) trabalhou como oficial de mudanças e embora a empresa onde fez o seu estágio tenha oferecido um contrato, ele decidiu mudar a sua profissão e está atualmente a fazer um curso de manutenção de edifícios.
- Um aluno (homem), é um finalista num processo de seleção para um lar de idosos (Residência Clece Vitam Salamanca), cuja abertura está prevista para breve.
- Sete estudantes (cinco mulheres e dois homens) estão a preparar os exames para o cargo de Oficial de Serviços e Informação na Universidade de Salamanca. Para além disso, dois deles foram admitidos para concorrer como assistentes administrativos na Andaluzia. Além disso, um deles acaba de participar num processo de seleção de pessoal no El Corte Inglés, e está à espera dos resultados. A outra estudante completou um curso de Assistente de Negócios nos últimos meses e começará um estágio no Grupo Carrefour num futuro próximo.
- Quatro estudantes (dois homens e duas mulheres) estão a preparar os exames de acesso livre para obterem o grau de Ensino Secundário Obrigatório (ESO); preparam-no a partir de uma organização e nestes momentos de confinamento seguem as aulas através de uma plataforma online. Inicialmente, os exames seriam em Maio, mas com o atual estado da pandemia foram adiados. O objetivo destes estudantes é obter o diploma de ESO e depois prepararem-se para serem Oficiais de Serviço e Informação.

Quando os estudantes se formam, são colocados em contacto com diferentes organizações, agências de recrutamento e agências de emprego temporário para onde enviam os seus CVs. Além disso, a universidade informa-os de algumas ofertas de emprego ou formação de que tem conhecimento através de algumas associações e que podem ser adequadas para o estudante. Além disso, são-lhes fornecidos conteúdos de fácil leitura para preparar o concurso para um posto de oficial de serviço e informação.

## **Ligação a recursos da comunidade e empregadores**

Uma vez formados os alunos, foram dados os passos necessários para colocar os alunos em contacto com diferentes entidades que fazem parte da Plataforma de Entidades de Salamanca para o Emprego. Do grupo de entidades que compõem esta plataforma, foram selecionadas as que dedicam a sua atividade a pessoas com deficiência ou a jovens em risco de exclusão social. Entre elas: Accem, Adsis, Asecal, Cáritas, COCEMFE, Inserta, Asociación Tas e YMCA. Em todos, os estudantes que queiram participar são entrevistados e incluídos nas suas ofertas de emprego. Além disso, alguns dos alunos, que não tinham o Diploma de Ensino Secundário Obrigatório, participarão nas aulas de preparação para os testes ESO gratuitos na YMCA, através do programa de formação "Tu podes com ESO: segunda oportunidade para os jovens", que os ajudará a obter uma qualificação em ESO através de itinerários de formação individualizados.

Da mesma forma, foi fornecida informação aos alunos sobre novas chamadas para competições, fornecendo-lhes resumos e informação geral adaptada a uma leitura fácil.

## **Avaliação**

A avaliação da atividade do programa Unidiversitas tem sido desenvolvida a diferentes níveis e tem sido abordada com diferentes metodologias. Em primeiro lugar, a equipa de gestão e coordenação do próprio

diploma realizou reuniões regulares nas quais foram abordadas questões relacionadas com a avaliação dos diferentes aspetos do próprio diploma. No que diz respeito aos alunos, manteve-se sempre uma comunicação fluida com o grupo e o seu delegado sobre o progresso do curso, a metodologia de ensino e o funcionamento geral das diferentes disciplinas. Quanto ao pessoal docente, a comunicação direta tem sido mantida desde o início do curso, com reuniões de coordenação inicial conjuntas e mensagens com informação sob a forma de documentos para facilitar e normalizar os diferentes aspetos da implementação do curso. Uma vez terminada a participação de cada professor, realizaram-se reuniões informais para discutir a sua participação no curso, os problemas que surgiram e outros aspetos relacionados com a sua ação docente. A participação do corpo docente é muito variável e enquadra-se no seu desejo inicial (alguns ensinaram apenas 5 horas e outros mais de 20). A maioria dos professores não está apenas envolvida no ensino, mas também colabora em outras questões

Além disso, são administrados inquéritos de satisfação e opinião tanto a alunos como a professores, de modo a obter indicadores globais médios que permitam avaliar o grau do ponto de vista dos alunos e professores. Os principais aspetos da avaliação são resumidos a seguir. *Ferramentas de avaliação:*

- **Para estudantes:** Questionários desenvolvidos pelo programa para cada conteúdo.
- **Para professores:** A avaliação do corpo docente foi realizada com um inquérito baseado no utilizado pelo sistema de qualidade da Universidade de Salamanca. O modelo standard foi adaptado para se adaptar a alguns temas específicos do programa Unidiversitas.

## Pessoal do programa

A equipa da Unidiversitas é composta por cinco pessoas: dois codiretores, dois supervisores de trabalho e um professor da Faculdade de Psicologia, membro do instituto de investigação sobre deficiência da Universidade de Salamanca, INICO, que tem sido um apoio realmente importante em todas as fases do Projeto, desde o seu esboço até à sua conclusão. O programa envolve:

- Um total de 24 professores de diferentes cursos de graduação na Universidade de Salamanca (Educação, Psicologia, Serviço Social, entre outros) e serviços. A participação no programa é voluntária e varia de cinco a mais de 20 horas letivas, dependendo da sua disponibilidade.
- Vinte e sete tutores profissionais que têm desempenhado o papel de suportes naturais. Os tutores profissionais são colegas de trabalho, que ensinam a profissão ao aluno com dificuldade, atuam como modelos e dão apoio seguindo os conselhos dados pelos nossos treinadores de trabalho.
- 16 tutores académicos, associados às Faculdades de Educação e Psicologia, assim como a diferentes serviços da Universidade. Estes professores participam como professores no programa e também oferecem apoio aos estudantes com deficiência em diferentes aspetos académicos através do curso. Os estudantes podem contactar os seus tutores académicos para pedir explicações detalhadas sobre um conteúdo específico, para pedir ajuda ao fazer o seu Projeto final, ou para pedir apoio e aconselhamento em aspetos relacionados com a Universidade.
- Dezassete alunos sem dificuldades que aderiram ao programa de tutoria. O papel de mentor é entendido como uma figura de igualdade que promove espaços de participação fora da sala de aula. Os mentores são alunos de mestrado ou de licenciatura que frequentam principalmente a Faculdade

de Psicologia e que querem ser voluntários com indivíduos com DID que frequentam a Unidiversitas. O seu papel é de igual para igual, e dão apoio em aspetos relativos à vida universitária e também organizam atividades fora do campus da universidade.

A contratação de supervisores de trabalho foi feita através de uma chamada pública e processo de seleção, solicitando dois Licenciados Universitários (Grupo II) para o Título Próprio de Especialista em Competências Sócio Laborais, com o perfil, méritos e funções indicadas abaixo.

- **Conhecimento:**

- Conhecimento do emprego apoiado.
- Conhecimento dos recursos humanos.
- Conhecimento de leitura fácil.
- Conhecimento do sócio laboral e competências transversais.
- Conhecimentos de formação profissional para pessoas com dificuldade.

- **Habilitações:**

- Licenciatura ou Licenciatura em Psicologia, Terapia Ocupacional ou Educação.
- Formação em Gestão de Recursos Humanos.
- Treino como treinador de emprego Especializado com apoio.
- Experiência no design e entrega de formação online e presencial sobre procura de emprego e competências sócio laborais de natureza transversal.
- Experiência na formação em competências sócio laborais de natureza transversal a estudantes com deficiência.
- Treino e experiência na criação e adaptação de documentos para uma leitura fácil.

- **Funções:**

- Conduz a avaliação profissional dos alunos UNIdiVERSITAS.
- Realiza a prospeção de emprego.
- Realiza a avaliação do trabalho.
- Realiza formação teórica / prática complementar na UNIdiVERSITAS.
- Realizar trabalho de treinador de trabalho especializado com apoio durante as práticas de trabalho da UNIdiVERSITAS.
- Criar e adaptar conteúdos sobre competências sociais | transversais para uma leitura fácil.

## **Contacto com as famílias**

Relativamente ao contacto com as famílias, este só é realizado nos casos em que são necessários para a tomada de decisões, seja porque para o aluno não está claro sobre o que gostaria de trabalhar e precisa do apoio da família para identificar os seus pontos fortes e fracos, ou nos casos em que o aluno tem uma doença orgânica em que é necessário ter em conta se as tarefas que escolheu podem ser realizadas sem risco, pois por vezes é mesmo necessário discutir a decisão com os seus médicos.

Na primeira edição, os familiares foram consultados em apenas um caso e na edição atual em dois.

## **Ligações com organizações e empresas fora da universidade**

UNIdiVERSITAS submeteu o seu programa de design e formação às principais organizações do sector a nível nacional, que deram o seu apoio ao programa através de uma carta de endosso que o torna explícito e autoriza a UNIdiVERSITAS a exprimi-lo no seu website e nos materiais desenvolvidos. Estas organizações são:

- Plena Inclusión Espanha.
- Associação Espanhola de Emprego Apoiado

A nível local, a UNIdiVERSITAS estabeleceu sinergias e relações com as principais organizações locais, no quadro de uma estratégia de colaboração desenvolvida pelo INICO, que se reflete num Acordo de Colaboração entre a Universidade de Salamanca e as seguintes organizações:

- Asprodes.
- Plena Inclusión Salamanca.
- Em Salamanca.
- Insolamis.
- Ariadne.

As empresas que foram contactadas na primeira edição, foram as seguintes:

- Feltrero División Arte S. L. - dedica-se à mudança, armazenamento, desenho e fabricação de embalagens, transporte e exibição de obras de arte e fabricação de artigos de museu.
- O Grupo Limcasa, uma empresa de limpeza e serviços para pessoas e instituições.
- Cantor Labores. Uma pequena loja cuja atividade principal é a costura e bordado à medida.
- WebProgramación Consultoría Informática, dedicada ao desenvolvimento de aplicações personalizadas, páginas Web, lojas online, Acessibilidade Web, usabilidade.

Uma das principais conclusões após dois anos de implementação deste programa, é que ele constitui uma grande oportunidade, não só para promover o desenvolvimento académico dos estudantes com DID, mas também o seu desenvolvimento social e pessoal. Ao sentirmo-nos cidadãos plenos dentro da comunidade universitária, observamos melhorias na sua autodeterminação, bem como nas suas aspirações futuras. A universidade oferece um contexto ideal para que os estudantes sejam encorajados a continuar a estudar, procurar um emprego melhor, expandir a sua rede social e, acima de tudo, sentir-se parte de uma comunidade que também lhes pertence. Este programa também tem um impacto na própria comunidade universitária. Os serviços universitários perceberam que muitos dos apoios prestados aos nossos estudantes no seu local de trabalho são também úteis para outros empregados. Os empregadores têm valorizado a diversidade como um elemento que traz riqueza ao seu serviço. Os professores também experimentaram que, ao implementar o UDL, eles podem melhorar outros cursos que ensinam e beneficiar um leque mais vasto de estudantes.

Em resumo, ter indivíduos com DID a estudar na universidade melhora não só a sua empregabilidade, mas também o seu sentido de pertença à comunidade, uma vez que a universidade se torna um espaço muito mais facilitador quando os estudantes com DID estão e participam nela.

# **OS STAKEHOLDERS E AS SUAS PERSPETIVAS**



## O envolvimento dos empregadores no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar

*Mário Pereira, Aida Araújo Rebelo, Ana Margarida Melo e Tânia Figueiredo*

Gostaríamos de dar um lugar importante aos empregadores na análise com os stakeholders. Por toda a Europa, as pessoas com deficiência não parecem ter um acesso fácil ao mercado de trabalho. Além disso, em muitos países europeus, as pessoas com DID parecem estar (quase) completamente ausentes das estatísticas de emprego. Alguns frequentam um centro de atividades diurnas para adultos; outros ficam em casa com os seus pais ou vivem no campus numa instalação residencial.

Para além das flutuações no emprego num mercado de trabalho capitalisticamente organizado, a grande lacuna para as pessoas com deficiência Intelectual pode ser explicada principalmente por:

- as baixas expectativas em relação a crianças e jovens com DID.
- os programas e planos de transição muitas vezes inexistentes para jovens e adultos jovens com deficiência Intelectual que abandonam a escola.
- a falta de apoio específico relativamente ao emprego para este grupo (jobcoaching, programas de emprego apoiados,...) (Riches et.al., 2019).

Estamos por isso muito satisfeitos que a parceria HiLives tenha promovido que a ASSOL organizasse discussões com os empregadores sobre, entre outras coisas: a preparação para o emprego; programas de transição e o apoio necessário para o emprego.

## Sumário

Este texto reflete sobre a importância de desenvolver um processo de preparação para a integração socioprofissional de jovens com DID e outras limitações durante a frequência escolar.

O trabalho apresentado é uma investigação baseada na ação/trabalho previamente desenvolvido pela ASSOL na criação de parcerias com empregadores, tentando compreender as suas motivações, medos e os ganhos que possam ter com esta colaboração.

A discussão teórica em torno dos conceitos de inclusão socioprofissional baseia-se em dois autores que exerceram grande influência na filosofia e decisões da ASSOL ao longo dos anos: Os professores Ad Van Genneep da Universidade de Amesterdão, e Lou Brown da Universidade de Madison, Wisconsin USA, que foi um dos pioneiros dos programas de transição escolar para a vida adulta, implementando estágios em contextos de trabalho reais.

O trabalho de pesquisa realizado inclui dois questionários, um aplicado a 182 empregadores que colaboram com a ASSOL, respondido por entidades; o outro inquérito a 16 profissionais, cuja tarefa é apoiar a relação entre os empregadores e as pessoas atendidas. Estes profissionais trabalham em diferentes programas, nomeadamente: Transição de Vida Pós-Escolar, Formação Profissional, Emprego Apoiado e Atividades Ocupacionais, todos envolvendo experiências em contextos reais de trabalho.

A principal conclusão desta pesquisa é que os empregadores estão abertos a receber pessoas com dificuldade, nomeadamente jovens estudantes para realizarem atividades de formação num contexto real de trabalho e reconhecem que esta cooperação traz ganhos para a sua organização e para a pessoa.

A condição mais mencionada pelos empregadores para o sucesso destes processos é a existência de um apoio próximo e disponível.

A diversidade em tamanho e sector de atividade dos empregadores também é interessante, sugerindo que todas as atividades ou organizações podem acolher estudantes com algum tipo ou nível de dificuldade.

## Parte I - Transição da escola para a vida adulta e profissional

A primeira parte apresenta os conceitos e metodologias pedagógicas que a ASSOL considera essenciais para compreender os objetivos e o processo de transição da escola para a vida adulta e laboral.

Descrevemos a experiência de trabalho da ASSOL envolvendo as parcerias com empregadores, assim como algumas metodologias utilizadas no processo de transição no ensino secundário.

A segunda parte analisa os questionários e as suas possíveis conclusões.

### Quem é a ASSOL e porquê está envolvida neste projeto

A ASSOL é uma organização sem fins lucrativos com sede em Oliveira de Frades, com intervenção em vários municípios da Comunidade Intermunicipal de Viseu Dão-Lafões, cuja missão é promover a inclusão social das pessoas com deficiência e das pessoas com doenças mentais crónicas e incapacitantes.

A ASSOL depende principalmente de fundos públicos, mas também da cooperação de parcerias com empregadores. Não poderíamos fazer o nosso trabalho sem fundos públicos, mas sem as parcerias com empresas, não poderíamos alcançar o mesmo nível de qualidade e eficiência.

Este compromisso começou de uma forma natural, passo a passo.

A Tabela 3 mostra como a parceria se tornou indispensável em diferentes programas.

**Tabela 3.**

*Parcerias em diferentes programas*

Serviço	Parcerias com Empregadores
Centro de Recursos para a Escola e Inclusão (CRI) Alunos com Programa de Transição	44 alunos estão a fazer pequenos estágios em contextos de trabalho reais
Treino Vocacional	Todos os 180 estagiários fazem a sua prática em contextos de trabalho reais
Centro de Recursos de Emprego	128 pessoas estão em programas de apoio ao emprego, trabalhando em locais de trabalho regulares
Centro de Atividades Ocupacionais para Pessoas adultas com Deficiência	Cerca de 75 (de 86) pessoas estão a fazer algumas atividades em locais de trabalho regulares
USO (CrecES para pessoas adultas com doença mental)	Cerca de 25 (em 45) pessoas estão a fazer algumas atividades em locais de trabalho regulares
Community Support Program Offices (GAPRIC)	Todas as 32 pessoas apoiadas fazem algumas atividades em locais de trabalho regulares

A Tabela 4 mostra o número de parcerias ativas (com protocolo formal) em cada ano, assim como a taxa de renovação destes protocolos.

**Tabela 3.**

*Número de parcerias ativas em cada ano*

	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Número total de parcerias</b>	354	367	353	427	430
<b>Taxa de renovação dos protocolos de parceria</b>	99,5%	96,4%	96,6%	98,4%	97,56%

Assumimos o pressuposto de que não é possível aos alunos experimentarem uma boa transição da escola para o contexto laboral sem terem uma experiência efetiva neste mundo, mas nunca estudámos este problema do ponto de vista dos empregadores.

Podemos contribuir para o Projeto HiLives estudando as motivações, medos e necessidades destes parceiros. Esta análise também nos ajuda a organizar o apoio necessário para manter uma colaboração produtiva e positiva a longo prazo.

## **Inclusão: Conceitos e âmbitos**

De acordo com Ad Van Genneep (2019) a co-inclusão existencial reconhece a deficiência e, em vez de tentar alterá-la, a inclusão muda o estatuto do indivíduo na comunidade.

Este conceito exige o alargamento e a variabilidade das formas de interação humana, que é uma tarefa permanente e sem fim e requer um diálogo constante com pessoas que são "diferentes" e a quem é "permitido" continuar a ser diferente.

Este conceito assume a *diversidade* dos seres humanos; somos todos iguais porque somos seres humanos, mas somos tão especiais que cada ser humano difere de todos os outros. Portanto, cada um de nós é um ser humano único. A *igualdade* não é inata, mas sim o resultado de uma evolução social que igualou seres humanos que diferem uns dos outros de uma forma estrutural e inalterável. Este conceito de co 'inclusão' existencial precisa de ser a base principal da ação social e pedagógica para tornar a inclusão uma realidade.

A inclusão na escola, no local de trabalho ou na comunidade só pode acontecer se as pessoas lá estiverem. Só estando presentes se pode evoluir para um sentimento de pertença e só estabelecendo este sentimento, é possível participar em condições de equidade e com dignidade.

Infelizmente, o sistema de apoios leva a situações em que as pessoas com deficiência estão, com demasiada frequência, confinadas a situações em que apenas interagem com outras pessoas com deficiência e com pessoas que são pagas para se relacionarem com elas.

Lou Brown (2016) realça a ideia de que as relações valiosas são as que mantemos com pessoas que não são pagas por isso.

Uma tarefa central para profissionais que apoiam pessoas com deficiência em qualquer idade, mas particularmente em idade escolar, é promover o desenvolvimento destas redes de apoio dadas por não-profissionais, que são essenciais:

- Aumentar as hipóteses de as pessoas com DID experimentarem um sentimento de "pertença social" devido ao aumento de oportunidades para estabelecerem relações significativas com outros na comunidade.
- Aumentar a capacidade da população em geral para incluir pessoas com DID na vida comum.

Na verdade, inclusão é sempre inclusão numa rede social, que pode ser definida como uma rede dinâmica de relações que são importantes na vida diária da pessoa.

Quando um membro da rede social apoia uma pessoa com deficiência Intelectual para que esta possa realizar as atividades da sua escolha, pode ser um passo em direção à inclusão.

O conceito de inclusão co existencial é baseado na afirmação da individualidade da pessoa. A inclusão não deve transformar a pessoa, mas dá novas formas à vida da pessoa através das interações estabelecidas (Ad Van Genneep, 2019).

## **Emprego inclusivo uma condição para a dignidade e liberdade individual**

Ter um emprego e ganhar o dinheiro necessário para satisfazer as nossas necessidades pessoais é, na nossa sociedade ocidental, uma condição obrigatória para ser reconhecido como cidadão.

"Qual é o teu trabalho? O que fazes na vida" são as perguntas principais na apresentação pessoal de cada pessoa adulta.

A nossa experiência, com pessoas adultas com identificação ou com doença mental, mostra que quando lhes perguntam qual é o seu maior sonho, a resposta mais frequente é: ter um emprego.

Embora, em alguns países ocidentais, as pessoas com deficiência beneficiem de um bom apoio económico que lhes permite o acesso a condições de vida decentes, este não tem a mesma dignidade social ou significado que o dinheiro obtido por um trabalho remunerado.

Ter um emprego é uma condição para ter acesso a uma vida com liberdade pessoal. Não ter um emprego leva à pobreza, mas também contribui para reduzir as oportunidades de acesso a diversos contactos sociais.

A nível mundial, o desemprego das pessoas com deficiência constitui uma realidade muito negativa e preocupante. Em Portugal os dados não são fiáveis, mas os Censos 2001 (Instituto Nacional de Estatística, 2002) referem que em Portugal cerca de 6% da população tem algum tipo de deficiência e que deste universo apenas 26% trabalham, ou seja, 74% da população com algum tipo de deficiência não tem trabalho. De acordo com o relatório "Indicadores de Direitos Humanos" de 2019, do Observatório da Deficiência e dos Direitos Humanos, em 2018, de todos os desempregados registados, 3,85% tinham dificuldade.

Por outro lado, existem estudos em países ocidentais que apontam para taxas de desemprego na ordem dos 90%.

Isto significa que os adultos com deficiência estão a viver na pobreza e exclusão social.

Parece claro que a escola secundária não está a preparar os alunos para o mercado de trabalho. A grande questão é qual é ou deveria ser o papel da escola neste processo.

Não seria aceitável que as nossas escolas falhassem completamente na preparação dos melhores alunos para acederem ao ES. O nosso sonho é que, um dia, vamos ver a sociedade a mostrar a mesma preocupação com o fracasso escolar na preparação dos alunos com BI para conseguirem um emprego quando terminarem a escola. Certamente, esta situação está relacionada com o funcionamento da escola e com as opções de ensino que são feitas ao longo dos anos escolares, mas realça a importância de cuidar da preparação dos jovens para esta mudança nas suas vidas.

## **A importância da transição da escola para o trabalho**

Lou Brown foi um pioneiro no estudo da importância de preparar os alunos para o trabalho e define-o da seguinte forma: "A preparação para o trabalho consiste em garantir que os alunos com deficiência tenham experiências, competências, ética laboral, atitudes, valores e tudo o que é necessário para a sua formação, para que na escola possam realizar trabalho em situações e atividades reais, de acordo com padrões minimamente aceitáveis pelos empregadores" (Lou Brown, 2016).

O emprego depende não só da escola, mas também de muitas outras políticas pós-escolares. Mas apesar de não termos provas científicas, podemos assumir que o que acontece na escola tem repercussões nas políticas pós-escolares e na forma como a sociedade olha para este problema.

O papel da escola é fundamental como acelerador da mudança. Em Portugal pode dizer-se que a educação inclusiva foi estabelecida na década de 1980, mas só em 2015 seria publicada legislação que determinava que se desse o mesmo apoio ao emprego apoiado pelo mercado aberto, que se dava às instituições que existiam para o emprego protegido.

Esta mudança não pode ser dissociada do facto de só agora haver um grande número de jovens a terminar a educação "integrada".

O argumento de que não cabe à escola preparar os jovens para o mercado de trabalho é frágil e não resiste às críticas.

Tal como as escolas secundárias assumem que o seu trabalho é preparar bons estudantes para irem para a universidade, também devem preocupar-se em preparar outros estudantes para o que vem a seguir nas suas vidas: uma vida adulta e laboral.

O desafio central deve ser o de ensinar conhecimentos e experiências que a pessoa vai precisar de usar na sua vida adulta.

O Professor Lou Brown (2016) conta a história de um agricultor a quem tentou explicar que o seu filho com BI aprenderia muito menos do que entre 98%/99% dos estudantes. Depois de algum diálogo, disse o pai: "Se o meu filho vai aprender menos do que as outras crianças, por favor ensina-lhes as coisas mais importantes que ele precisa para ter uma vida decente na nossa comunidade".

Assim, a escola deve integrar no "currículo", especificamente em cada Programa Individual do aluno, objetivos de aprendizagem diretamente relacionados com as competências necessárias para realizar um trabalho, o que implica aprender nos contextos em que serão necessários.

Lou Brown (2014) introduz dois conceitos interessantes: "avaliação autêntica" e "instrução autêntica" e define-os como se segue:

- **A avaliação autêntica consiste** em colocar uma pessoa numa situação, atividade ou contexto da vida real e depois determinar as discrepâncias significativas entre o que a pessoa expressa e os requisitos para um funcionamento minimamente aceitável.
- **A instrução autêntica** consiste no ensino das habilidades necessárias para uma participação significativa em situações, atividades e contextos importantes.

Deixar o espaço físico das salas de aula tradicionais ainda é um grande problema para as escolas.

O nosso sistema educativo, tradicionalmente, não atribui o mesmo valor ao trabalho realizado dentro ou fora da sala de aula. Na nossa experiência, já aconteceu, mais do que uma vez, quando ensinamos alunos fora da escola, em sítios comunitários, para nos perguntarem se estamos apenas a andar por aí. Pior do que isso, é se fores visto num café ou restaurante com os teus alunos.

Mesmo em programas de formação profissional para pessoas com dificuldade, o formador das sessões na sala de aula ou na oficina precisa de ter uma acreditação especial, mas isto não é exigido aos formadores que acompanham os estágios práticos em situações reais de trabalho. Isto mostra que o valor ou importância dada às duas partes da formação profissional não é igual.

A ASSOL envolveu-se em planos de transição da escola para a vida adulta devido a este preconceito. Os professores de Educação Especial consideram que têm atividades mais importantes do que ir a uma empresa para preparar ou monitorizar um estágio de um estudante e a escola não tem recursos para pagar as viagens necessárias.

Portanto, o apoio que damos às escolas inclui a planificação, monitorização e controlo dos estágios fora da escola.

Quando ensinamos em situações da vida real, um dos muitos problemas levantados é que não é possível aprender por tentativa e erro, o que é uma estratégia de ensino muito comum dentro da sala de aula e em contextos escolares tradicionais.

Quando ensinamos em situações da vida real, temos de usar estratégias que evitem erros, porque um único erro pode ser muito problemático.

Se ensinarmos um jovem a descascar batatas, não podemos permitir que ES se corte com a faca. Se ensinarmos uma pessoa a passar a ferro, não podemos permitir que ela estrague a sua roupa. Casos ainda mais dramáticos podem acontecer se ensinarmos uma pessoa a atravessar uma rua, em que um único erro pode ser fatal.

Como os alunos não podem aprender por tentativa e erro, é necessário usar estratégias que:

- Dá o apoio necessário para que o aluno possa realizar a atividade sem erros;

- Organiza as atividades de forma a facilitar a sua implementação;
- Trabalha o ambiente de forma que este proporcione a alusão necessária de uma forma natural.

## **Transição (TVA) e aprendizagem ativa**

O processo de Transição da escola para a vida adulta (TVA) deve ter em conta as teorias e modelos de aprendizagem, ao mesmo tempo que vai ao encontro da especificidade e individualidade de cada aluno no seu processo de aprendizagem.

Neste contexto destacamos algumas das características dos alunos com identificação e o seu impacto na aprendizagem (Lou Brown, 2016):

- Os estudantes aprendem um número menor de habilidades;
- Os estudantes precisam de uma maior quantidade de tentativas e mais tempo para realizar uma aprendizagem;
- Os estudantes esquecem-se mais depressa e têm maiores dificuldades no processo de recuperação;
- Os estudantes têm dificuldades em generalizar e transferir conhecimentos;
- Os estudantes apresentam maiores dificuldades em atividades complexas;
- Os estudantes têm maiores dificuldades de síntese.

Desde os anos 70, as pessoas com DID, especialmente crianças e jovens, deixaram de ser vistas como doentes e incapazes de aprender, e começaram a ser vistas como alunos com capacidades para aprender e desenvolver.

A segunda mudança teve lugar nos anos 90 quando a AADID reviu a definição de deficiência mental dizendo que é, em primeiro lugar, um problema social e, portanto, a solução deste problema tem de ocorrer dentro da comunidade em que a pessoa vive. A pessoa com uma deficiência Intelectual deve ter o apoio necessário para se posicionar como um cidadão na sociedade, apesar das suas dificuldades.

Uma mudança que também depende da definição de DID é que a aprendizagem em contextos se tornou um direito e não uma gentileza que escolhemos dar.

Deste entendimento decorre que o principal resultado desejado do apoio é uma melhor qualidade de vida, nomeadamente: aumento das características ambientais tais como presença, escolha, competência, respeito e participação da comunidade.

A tradição diz que a pessoa precisa de estar preparada com antecedência para poder ter acesso a uma determinada situação de vida ou de trabalho. A partir do momento em que reconhecemos como objetivo do apoio aumentar a participação na comunidade, a questão já não é a preparação prévia, mas o apoio que damos para que a pessoa possa funcionar corretamente nestes contextos.

A intenção é admitir a pessoa na situação, deixá-la aprender com as experiências desta situação e providenciar o apoio necessário se a pessoa não tiver conhecimentos, habilidades ou relacionamentos suficientes.

O apoio deve ser dado de uma forma flexível: nem todas as pessoas precisam da mesma intensidade de apoio, nem apoio em todas as áreas; além disso, o apoio pode e deve ser gradualmente reduzido.



O apoio dado ajuda a permitir amizades, planeamento financeiro, apoio ao emprego, apoio comportamental, apoio na vida doméstica independente, acesso à comunidade, assistência na doença, etc...

Deve assumir-se que o apoio não é função exclusiva dos profissionais e que as atividades de apoio podem e podem ser realizadas por pessoas da rede social, que são assistidas, apenas quando necessário por profissionais.

O apoio também não se limita às áreas de qualquer currículo escolar, deve ser prestado em todas as áreas da vida de uma pessoa.

O que fazemos com e para as pessoas com deficiência pode ser considerado um apoio se e quando aumenta as oportunidades de integração e participação e aumenta a sua liberdade pessoal.

Se isso não acontecer, temos de nos questionar se o nosso trabalho está a ser útil a esta pessoa.

Em suma, a educação deve apoiar o desenvolvimento pessoal como parte do processo que te permite moldar e dar conteúdo à tua vida independente, de acordo com as tuas necessidades básicas. Quando o fazemos em circunstâncias de vida normais e de acordo com os padrões de vida normais, de tal forma que estes sejam alcançados, então apoiamos a qualidade de vida da pessoa.

A quantidade, intensidade e retirada do apoio são pontos muito importantes.

As pessoas podem falhar porque o apoio adequado não é dado durante o tempo necessário. Precisamos de perceber que os indivíduos podem precisar ou precisar de diferentes tipos e intensidades de apoio. Muito pouco é mau, mas muito também não é bom. O equilíbrio é o desafio constante.

## APRENDIZAGEM ATIVA

A aprendizagem ativa oferece uma maior possibilidade de desenvolver habilidades, uma vez que, através da estimulação multissensorial, permite uma maior capacidade de aquisição e mobilização de conhecimento.

Assim, o processo de TVA promove esta aprendizagem em contextos através do desenvolvimento de estágios práticos em contexto real de trabalho.

O sucesso dos processos de TVA, formação e integração profissional depende da motivação e empenho da pessoa servida, mas também do envolvimento dos técnicos e da consciência e abertura do tecido empresarial. A integração de pessoas com deficiência na formação deve ter em conta os seus interesses e necessidades, assim como o mercado de trabalho.

A prática da ASSOL tem vindo a corroborar os princípios da aprendizagem ativa e cooperativa na medida em que as experiências reais no contexto do trabalho mostram o seguinte:

- **Fornecer oportunidades que podem facilitar:**
  - uma satisfação crescente com a sua própria vida;
  - um sentimento de amor, afeto e pertença que vem das relações amorosas;
  - uma sensação de segurança que deriva da capacidade de decidir as suas ações e controlo sobre o próprio ambiente;
  - oportunidades de escolha e controlo.
- **Proporcionar bem-estar, onde estão os fatores importantes:**

- físico: saúde e segurança pessoal;
  - materiais: conforto material e segurança financeira;
  - atividades sociais: atividades cívicas e comunitárias;
  - estimulação intelectual: trabalho útil, interessante e gratificante;
  - lazer e recreação numa Perspetiva de obtenção de prazer.
- **Promove a estabilidade, previsibilidade e controlo:**

A estabilidade do ambiente é uma condição importante, mas ao mesmo tempo deve haver variabilidade na intensidade dos suportes. Ter oportunidades, bem-estar e estabilidade contribui certamente para melhorar o funcionamento da pessoa. Quanto melhor for o funcionamento da pessoa na sua comunidade, maior será o reconhecimento da qualidade da pessoa como cidadão que é igual aos outros na sociedade.

## FORMAÇÃO EM LOCAIS DE TRABALHO NATURAIS

A presença e a participação do aluno num local de trabalho implicam a aprendizagem de um enorme repertório de comportamentos, na sua maioria de uma forma informal, que vão muito para além das capacidades de executar tarefas.

No questionário dado aos empregadores, achámos curioso que uma das suas motivações mais fortes seja: "O desafio de ajudar alguém a desenvolver-se como pessoa e como trabalhador", o que reforça a importância destas aprendizagens informais e muitas delas relacionadas com valores morais.

- **A aprendizagem das capacidades de trabalho globais e a generalização dessas capacidades**

Em "*TES Own Initiative Model*" Timmer e De Vries (2014) dizem que "experiências práticas num contexto real de trabalho, no mercado aberto" é um bom modelo para esta preparação, aumentando a aprendizagem de competências gerais: orientação (capacidade de pensar sobre as coisas necessárias para elaborar e desenhar um plano); implementação (capacidade de pensar sobre o que é feito) e avaliação (capacidade de verificar se os objetivos são alcançados, aprendendo de e através deles).

- **A aprendizagem de técnicas de trabalho específicas**

Os empregadores não têm a perícia ou a obrigação de dar as boas-vindas aos nossos alunos. Por isso, este trabalho requer o apoio de um profissional, para se preparar para a integração num ambiente de trabalho normal.

Este apoio profissional tem uma vasta gama de pontos, nomeadamente:

- **Avaliação da** personalidade, capacidades e desejos da pessoa servida, relativamente ao trabalho.
- **Apoio à colocação:** a análise do trabalho, do contexto e das estratégias que melhoram tanto o ambiente como o trabalho e a adaptabilidade da pessoa.
- **Apoio e treino no local de trabalho:** treino, com o apoio de um profissional, para melhorar o desempenho em tarefas específicas com base num plano de apoio.
- **Apoio pós-colocação** - acompanhamento e apoio a longo prazo para facilitar o processo de manutenção das capacidades previamente adquiridas. Quando o trabalhador apoiado demonstra que está a ganhar e a melhorar as suas capacidades profissionais, o técnico de apoio começa a passar

menos tempo com ES no local de trabalho, reduzindo a sua presença durante os períodos em que o trabalhador pode desempenhar as suas tarefas de forma autónoma. Esta diminuição progressiva no apoio irá continuar até que o trabalhador demonstre a sua capacidade de executar tarefas no local de trabalho por conta própria. Durante este tempo, o profissional trabalhará de perto com o supervisor do trabalhador e, se apropriado, também com os colegas de trabalho, no sentido em que estes assumem a responsabilidade e supervisão - passando do apoio técnico para o apoio natural e comunitário.

- **Apoio natural na comunidade:** o princípio da igualdade de direitos implica que as necessidades de cada pessoa são igualmente importantes. Estas necessidades devem ser o ponto de partida para a forma como a comunidade está organizada e implica que todos os meios disponíveis na comunidade sejam utilizados de tal forma que todas as pessoas tenham iguais oportunidades de participação (inclusão).

## APOIO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

O apoio deve promover a melhoria da qualidade de vida, resultando numa maior autonomia, participação e inclusão. A pessoa não precisa de preencher uma determinada condição para poder participar numa determinada atividade ou situação. O apoio deve ser flexível e temos de avaliar constantemente se são necessários ajustes. A rede social da pessoa tem um papel importante neste apoio.

Ser um cidadão igual não requer que a pessoa com identificação funcione a um determinado nível. Na verdade, significa a necessidade da sociedade respeitar a dignidade humana, dando a todos os seus membros um estatuto igual. Considerando este estatuto, os membros da sociedade com limitações biopsicossociais têm direito a todo o apoio de que necessitam. O respeito e proteção da dignidade humana implica tratar com dignidade as pessoas com dificuldades Intelectuais e assumir que têm direito a uma vida digna.

O foco é colocado na diferença, singularidade, a sensação de que todos são insubstituíveis e diferentes. No entanto, as pessoas também têm algo em comum: todas as pessoas têm a mesma dignidade, mas cada uma difere da outra de uma forma permanente e fundamental. A dignidade social leva à valorização da pessoa como membro da comunidade a que a IES pertence (Ad Van Genneep, 2019).

## Sem um currículo, o que podemos fazer?

Neste processo de transição, o padrão é a individualização.

Se o padrão é *não ter um padrão*, isto pode criar um sentimento de insegurança dentro dos profissionais envolvidos.

Ensinar sem um currículo também coloca grandes desafios aos professores e outros profissionais, em programas como a formação profissional e, no limite, até mesmo trabalhar com adultos com dificuldades muito graves.

De facto, se não houver currículos ou padrões de referência, os profissionais podem sentir-se inseguros. Mais do que ajudar uma pessoa a cumprir um currículo, o desafio é fazer com que um programa responda às aspirações, motivações, necessidades e sonhos de cada pessoa.

Na ausência de padrões coletivos, as diretrizes no processo de tomada de decisões, que podem afetar dramaticamente a vida de uma pessoa, têm sobretudo uma natureza moral.

Sem padrões a seguir e sem uma referência que nos diga o que está certo ou errado, os dilemas morais serão uma constante. Neste processo também é comum afirmar que o que é bom para uma pessoa e muito desejado por ela, pode ser prejudicial para outra.

Daí a importância de uma clara compreensão dos valores morais, e a necessidade de utilizar técnicas pedagógicas alinhadas com estes valores.

Quando ensinamos, há duas questões importantes: **O que ensinar e porquê**. Decidir o "o quê" pode ser fácil se tivermos um currículo ou programa a seguir.

Sem este currículo pré-estabelecido, apenas poderemos responder à questão "**o quê**" respondendo à questão "**porquê**".

Lou Brown (2016) propõe uma lista de "**bons porquês**", que reproduzimos porque nos parece uma boa lista de *mandamentos* para os profissionais:

- É apropriado para a idade cronológica;
- É funcional: irá reduzir as exigências feitas aos outros;
- É uma preferência do próprio estudante/formando: pediu que o ajudassem a aprendê-la;
- É uma preferência claramente expressa pelos pais/guardiões;
- É uma preferência profissional justificável;
- Aumentará o número de ambientes e atividades experimentadas;
- Aumentará o seu alcance de relacionamento social;
- Irá melhorar o estado físico, a aparência e a resistência;
- Há uma hipótese razoável de ele/ela o poder aprender;
- Há transferência razoável, prática e oportunidades naturais de supervisão;
- Vai ajudar a gerar equilíbrio curricular;
- É importante em termos vocacionais;
- Aumenta a privacidade, as escolhas, o respeito, o orgulho e o estatuto social;
- Irá reduzir o envolvimento do Estado na sua vida;
- Vai aumentar as expectativas;
- Irá aumentar os sentimentos de pertença e ligação;
- É logisticamente viável;
- Pesquisa resultados de apoio de qualidade aceitável, ensinando-o;
- Quando os pais os virem fazer isso, as lágrimas correrão pelas suas faces.

## PLANEAMENTO CENTRADO NA PESSOA

O Planeamento Centrado na Pessoa é uma abordagem desenvolvida nas décadas de 1980 e 1990, concebida para promover a inclusão social de pessoas institucionalizadas a longo prazo.

Esta abordagem permite-nos desenhar Programas Educativos, nomeadamente programas de transição, alinhados com as expectativas, esperanças e sonhos da pessoa servida e da sua rede social.

O centro é a pessoa e não as suas limitações. A importância é dada ao que as pessoas querem para o seu futuro.

O diagnóstico clínico e as dificuldades que a pessoa possa ter são colocados a um nível secundário. O foco são as preferências, desejos e sonhos de cada pessoa servida.

Nesta metodologia, a vida é vista como uma viagem, na qual os nossos objetivos se ajustam à medida que caminhamos. O importante é o caminho que temos pela frente, não o que já foi deixado para trás.

Estar consciente dos desejos, interesses, motivações e direção que a pessoa quer tomar na sua vida, dá-nos a capacidade de negociar com ela e definir um conjunto de apoios coerentes e alinhados com o seu Projeto de vida.

O Planeamento Centrado na Pessoa ajuda a aumentar a consciência do futuro desejado de e para a pessoa servida e para a sua comunidade. Além disso, dá-nos ferramentas para planear ações para este futuro desejado, nomeadamente o PATH<sup>189</sup> (Pearpoint, O'Brien & Forest, 1993) e o MAPA (Falvey et al., 1997). No entanto, as principais ferramentas são:

**Ouvir e dialogar** para nos certificarmos de que compreendemos corretamente a direção que as pessoas querem tomar e quais são as escolhas que são capazes de fazer atualmente.

Este entendimento é necessário para que possamos ajustar o apoio de acordo com os desejos da pessoa. A negociação do apoio é a ferramenta necessária para conseguir este ajuste.

A participação das pessoas no processo de planeamento é indispensável, assim como a sua família, amigos e rede social. É muito importante que os prestadores de cuidados diretamente envolvidos também participem no planeamento.

Relativamente a esta metodologia, a ASSOL traduziu e editou dois livros em Portugal:

- PATH: Planning Alternative Tomorrows with Hope (2009).
- Toda a minha vida é um círculo (2011).

Esta abordagem e as suas ferramentas são muito úteis quando ajudamos uma pessoa ou uma família a pensar num futuro com esperança. É esta visão de futuro que dá uma direção à vida da Pessoa e nos permite organizar o apoio necessário e possível.

## **Transição da educação secundária para a vida pós-escolar: a nossa experiência**

Um Plano de Transição Individual (PIT) foi concebido para estudantes que beneficiam das adaptações curriculares mais restritivas. De acordo com a nossa legislação, os estudantes devem iniciar um processo de transição três anos antes do termo da escolaridade obrigatória, ou seja, estudantes de 15 anos e/ou no início dos primeiros três anos do ensino secundário/secundário (Ferreira & Pereira, 2015).

---

<sup>189</sup> PATH - Planning Alternative Tomorrows with Hope (Pearpoint, O'Brien & Forest, 1993).

Através do Centro de Recursos para a Escola e Inclusão (CRI), a ASSOL tem uma história de cerca de 25 anos de cooperação com oito escolas secundárias em Transição Pós-Escolar (TVA) para estudantes com as adaptações curriculares mais restritivas.

Ao longo deste tempo aconteceram algumas frustrações, mas também vivemos muitas situações muito boas, o que nos estimula a seguir em frente.

A experiência mostra que existe uma grande disponibilidade de empregadores o que nos permite encontrar locais de estágio para todos os formandos que o queiram, e quase sempre nas áreas da sua preferência.

As condições geográficas estão a limitar o leque de atividades que os formandos podem escolher fazer nos seus estágios porque a sua localização deve ser muito próxima da escola. Na maioria das vezes, os formandos devem ir a pé, porque não temos uma rede de transportes disponível.

Uma das grandes dificuldades colocadas é que estas etapas são vistas como uma atividade secundária do Programa Educativo Individual.

Ainda com demasiada frequência, o estágio é visto como uma forma de ocupar um aluno nas horas em que a escola tem dificuldade em encontrar atividades para ele.

A importância de preparar estas pessoas para a vida pós-escolar não está enraizada na cultura da escola, o que torna difícil que estes estágios durem mais tempo, de acordo com os desejos e necessidades do aluno e da empresa.

Lou Brown (2016) menciona que no último ano de escolaridade estes estágios devem ocupar metade do horário escolar. Na nossa realidade tem sido difícil conseguir mais do que duas tardes ou duas manhãs porque as atividades académicas têm precedência, incluindo o apoio de professores de "Educação Especial".

Apesar das dificuldades, tem sido possível dar passos no que pensamos ser a direção certa, mas é importante garantir:

- **Uma ligação entre o Plano de Transição Individual (PIT) e o Programa Educativo**

A transição deve ser um processo contínuo de desenvolvimento do aluno, o que significa realizar atividades para promover a autonomia e várias habilidades pessoais e essenciais ao longo do seu percurso escolar, que são essenciais em ambientes fora da escola.

É obrigatório na nossa legislação garantir que o PIT continua a ser uma componente da PEI e não um instrumento autónomo e desconectado. O técnico de transição deve trabalhar em estreita coordenação com a escola para que todo o trabalho possa ser devidamente enquadrado no documento que discrimina as adaptações curriculares (PEI) e ligado ao trabalho dos seus professores de turma e de Educação Especial, aceitando sempre o princípio de que a escola é a entidade responsável pelo processo educativo do aluno (Ferreira & Pereira, 2015).

- **Esse estudante deve fazer uma escolha bem informada**

O processo de escolha do local de estágio é condicionado pela vontade do aluno, mas também por fatores externos, tais como a disponibilidade da empresa escolhida, bem como a proximidade ou existência de transportes compatíveis.

Para identificar e respeitar os desejos e sonhos dos formandos, mas também as expectativas da família, é necessário criar uma rede de apoio que possa envolver o uso de todo o tipo de apoio natural existente na comunidade, e um apoio ainda mais específico a ser assegurado pela família, envolvendo-os ativamente.

O processo de sensibilização do local do estágio implica uma flexibilidade para que os técnicos se possam ajustar aos horários e disponibilidade das empresas, o que nem sempre é fácil para os professores, devido à rigidez dos horários escolares. No entanto, a flexibilidade e a vontade de apoiar sempre que necessário é ainda um fator crucial para o sucesso deste processo.

- **Aspetos práticos: fases do processo, negociação, mediação, trabalho em parceria**

O processo de transição (TVA) envolve vários passos que descrevemos de forma sintética (Ferreira & Pereira, 2015).

- **Rastreio Vocacional:** o elemento central é o diálogo com os estudantes e as suas famílias, assim como visitas a diferentes empresas e serviços comunitários. O estudante precisa de estar devidamente informado para poder fazer escolhas. Estas visitas podem ser mais abertas (quando o aluno ainda não tem uma área de preferência) ou mais direcionadas (quando o aluno já tem alguma ideia do que quer).
- **Negociação do estágio:** Envolvimento do aluno, da escola e da empresa.
- **Procura por locais de estágio:** A procura do local certo para cada aluno, de acordo com o seu interesse e possibilidades.
- **Preparação do PIT:** O processo só começa quando todos os atores - escola, aluno e família - chegam a um entendimento comum. Nesta fase é definido o local do estágio, são decididas as tarefas a realizar, assim como os horários, o transporte para o local e as responsabilidades de cada parte.
- Para cada estágio é organizada uma lista de tarefas que o aluno pode realizar, que, na prática, funciona como o currículo da atividade, além de servir de guia para todos os elementos envolvidos.
- É importante que o técnico da TVA tenha algum conhecimento de análise de tarefas para poder identificar tarefas que sejam acessíveis ao aluno e ajudar a estabelecer Objetivos de aprendizagem adaptados às capacidades e motivações dos formandos. Esta questão é essencial para que o aluno não fique preso ao desempenho rotineiro de algumas tarefas demasiado simples, e para evitar que, pelo contrário, o aluno seja continuamente confrontado com requisitos que excedem as suas capacidades, o que gera frustração e desistência da tarefa. Manter altos níveis de motivação no aluno é fundamental para um processo de TVA bem-sucedido.
- **Apresentar o aluno à companhia:** Temos de ter cuidado com aspetos como a apresentação do aluno à empresa e o protocolo escrito.
- **Monitorização do estágio:** O técnico deve ajustar a frequência das visitas de acordo com cada situação, equilibrando a sua presença para que esta não seja entendida como inacessível ou distante e, por outro lado, evitar que seja sentida como incómoda.
- O seguimento visa ajudar a resolver problemas logísticos, mediar situações que possam surgir, planear a aprendizagem e a sua avaliação contínua e periódica e articular-se com a escola.
- **Transmissão de informação entre a empresa e a escola:** A escola deve estar ciente de todo o processo, por isso o profissional da TVA transmite a informação relevante sobre o estágio aos

professores, e informa o local de estágio sobre as matérias relevantes que envolvem o aluno (Ferreira & Pereira, 2015).

O processo também inclui:

- Avaliação no final dos períodos escolares.
- A Autoavaliação do aluno.
- Avaliação da satisfação da família.
- Avaliação dos formandos pela empresa/entidade (Ferreira & Pereira, 2015).

## Parte II - Colaboração dos empregadores

### *Disponibilidade, Motivações, Medos e Condições*

A Parte II deste estudo visa processar os dados obtidos através dos questionários aplicados tanto aos empregadores que recebem pessoas apoiadas como aos empregados da ASSOL que medeiam e dão apoio aos empregadores.

### **Questionário aos Empregadores**

O questionário do empregador foi especificamente concebido para o presente estudo e é composto por três partes essenciais. A primeira parte permite a caracterização dos empregadores a nível sociodemográfico e o âmbito da sua colaboração com a ASSOL. A segunda parte procura reconhecer a apreciação que os empregadores fazem das suas motivações, medos e condições. A terceira e última parte, avaliada através de uma pergunta aberta, quer conhecer a opinião dos empregadores sobre a integração das pessoas com deficiência no mundo do trabalho.

### **METODOLOGIA DE PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

Para a análise dos dados relacionados com o questionário dos empregadores, foi utilizada uma análise descritiva, que se baseia num estudo das características não uniformes das unidades observadas ou experientes. É utilizada para descrever os dados através de estatísticas, pelo que no presente estudo utilizámos as medidas absolutas (n) e relativas (%) de tendência central e dispersão como é o caso da média (M) e desvio padrão (DP), sempre que necessário (Pestana & Gageiro, 2014).

Da pergunta 3, os sujeitos responderam a cada afirmação numa escala de *Likert* que varia de 1 (nada importante) a 5 (totalmente importante). Como as classificações provaram ser muito semelhantes, não permitindo mostrar diferenças muito claras entre a importância dos fatores, entendeu-se completar a análise criando um sistema de pontuação das várias respostas, o que permitiu perceber algumas diferenças interessantes a serem sublinhadas.

Tendo em conta o acima exposto, as respostas são apresentadas ou distribuindo o número de respostas, com a sua percentagem em cada nível da escala, ou ordenando os fatores hierarquicamente. Tomámos a liberdade de realizar uma operação que consiste em multiplicar o nível da escala (1, 2, 3, 4 ou 5) pelo número de respostas registadas e fazer a respetiva soma. Esta pontuação, não tendo um significado



Especial, porque mantém uma pontuação muito equilibrada, permite uma leitura mais fácil e também evidencia algumas nuances. Os fatores em cada uma das tabelas já estão ordenados, de acordo com esta pontuação ponderada.

## Amostra e disponibilidade

O questionário foi enviado a 272 empregadores que estabeleceram protocolos de cooperação com a ASSOL para integrar pessoas com deficiência nas suas atividades.

Um total de 182 entidades responderam, e descobriu-se que:

- 136 (74,7%) são entidades privadas, 19 (10,4%) são IPSS/NGO e 27 (14,8%) são sector público/municípios.
- Estas 182 entidades estão distribuídas em 41 diferentes campos de atividade económica.
- Estas entidades empregam uma média de 28 trabalhadores.
- Cada entidade acolhe, em média, uma pessoa com dificuldade.
- 50% das entidades têm vindo a colaborar com a ASSOL há mais de 5 anos (Tabela 4).

Estes dados levam a concluir que todos os tipos de entidades e todos os tipos de atividades económicas têm o potencial de acomodar pessoas com deficiência e/ou algum nível de incapacidade.

Além disso, por constituírem a maioria das pessoas apoiadas pela ASSOL, há uma predominância de empregadores que recebem estagiários em formação profissional (60,4%), logo seguidos pelos pequenos estágios realizados no contexto da transição de vida pós-escolar (30,8%) (

Tabela 5).

Também é possível inferir que uma vez estabelecida, a cooperação tende a continuar, uma vez que apenas 22,5% das entidades colaboram há um ano ou menos.

É de salientar que os empregadores estão localizados na zona da CIM (Comunidade Intermunicipal Viseu Dão Lafões), uma região marcada pela interioridade, em que a atividade económica é muito desigual entre os diferentes municípios. Segundo o estudo sobre o "Poder de Compra Concelhio - 2017" (Instituto Nacional de Estatística, 2017), a região de Viseu Dão-Lafões tem um poder de compra *per capita* de 80,4% da média nacional, e verifica-se que em alguns municípios este valor se situa entre 60 e 65%.

**Tabela 4.**

*Caracterização sociodemográfica*

	N	%	Média	DP	Gama
<b>Entidade</b>					
<b>Companhia</b>	136	74.7			
<b>IPSS/ONG</b>	19	10.4			
<b>Município/sector público</b>	27	14.8			

<b>Nº de trabalhadores</b>	133	----	28.56	70.36	01 - 600
<b>Anos a colaborar com a ASSOL</b>					
<b>Cerca de 1 ano</b>	41	22.5			
<b>Mais de 2 anos</b>	49	26.9			
<b>Mais de 5 anos</b>	37	20.3			
<b>Mais de 10 anos</b>	22	12.1			
<b>Mais de 15 anos</b>	20	11			
<b>Mais de 20 anos</b>	13	7.1			
<b>Nº de pessoas com deficiência acoIES entidade</b>	177	----	1.59	1.55	0-10

**Tabela 5.**

*Âmbito da colaboração com a ASSOL*

		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Transição para Estágio de Vida Pós-Escolar</b>	n	56	126
	%	30.8	69.2
<b>Treino Vocacional</b>	n	110	72
	%	60.4	39.6
<b>Estágios ou contratos de integração</b>	n	46	136
	%	25.3	74.7
<b>Emprego Apoiado</b>	n	22	160
	%	12.1	87.9
<b>Experiências socioprofissionais</b>	n	46	136
	%	25.3	74.7

## Motivações

Nesta edição procurámos conhecer as motivações dos empregadores para a manutenção de parcerias e não tanto as motivações iniciais, porque muitas vezes o envolvimento começou com alguma persistência e insistência dos trabalhadores da ASSOL. A amostra assegura que as motivações resultam de uma experiência vivida.

A Tabela 6 mostra a frequência e percentagem das respostas, com uma importância idêntica para quase todos os fatores. No entanto, pode salientar-se que os empregadores foram unânimes na sua opinião,

mencionando as variáveis como totalmente importantes: "ASSOL garante apoio sempre que há alguma dificuldade" (59,9%), "É uma forma de ajudar quem precisa" (57,7%), "O desafio de ajudar alguém a desenvolver-se como pessoa e como trabalhador" (56%). Para os empregadores, os fatores "Algumas pessoas com dificuldade, devido ao seu entusiasmo pela vida, são uma fonte de inspiração" (36,3%) e "A sua presença dá uma imagem positiva da organização" (30,8%), foram considerados muito importantes na manutenção da parceria.

Através da pontuação ponderada que tivemos a audácia de realizar, é possível hierarquizar mais claramente, os fatores pelo nível de importância que revelam aos empregadores. Assim, percebe-se que as duas afirmações com maior pontuação ponderada são de natureza moral, pessoal e de responsabilidade social e a terceira é a confiança do apoio prestado pela ASSOL. É de salientar que a importância do trabalho realizado aparece apenas em sétimo lugar (em oito possibilidades), o que torna possível assumir que o acesso dos empregadores não depende da capacidade de trabalho da pessoa.

**Tabela 6.**

*Fatores que levaram a manter uma parceria com a ASSOL.*

		1	2	3	4	5	WS	NR*
O desafio de ajudar alguém a desenvolver-se como pessoa e como trabalhador.	n	--	--	18	54	102		8
	%	--	--	9.9	29.7	56	780	4.4
É uma forma de ajudarmos os necessitados.	n	1	--	20	46	105		10
	%	0.5	--	11	25.3	57.7	770	5.5
A ASSOL fornece apoio sempre que há alguma dificuldade.	n	--	--	21	41	109		11
	%	--	--	11.5	22.5	59.9	754	6
Algumas pessoas com dificuldade, devido ao seu entusiasmo de vida, são uma fonte de inspiração.	n	--	8	44	66	47		17
	%	--	4.4	24.2	36.3	25.8	625	9.3
A sua presença dá uma imagem positiva da organização.	n	4	14	47	56	40		21
	%	2.2	7.7	25.8	30.8	22	597	11.5
A pessoa servida cria um bom ambiente de trabalho.	n	--	15	55	55	36		21
	%	--	8.2	30.2	30.2	19.8	595	11.5
O trabalho que as pessoas fazem.	n	8	11	67	44	34		18
	%	4.4	6	36.8	24.2	18.7	586	9.9
A coexistência entre os empregados, em geral, melhorou.	n	5	17	61	57	20		22
	%	2.7	9.3	33.5	31.3	11	550	12.1

\* 1 (sem importância) 2 (ligeiramente importante) 3 (importante) 4 (muito importante) 5 (totalmente importante) WS (pontuação ponderada) NR (não correspondente)

Perante a questão "o que ganham as pessoas com deficiência que são atendidas na tua empresa/instituição", os empregadores apresentam consistência e coerência nas suas respostas, pelo que existe acordo ao nível da importância (totalmente importante) que atribuem aos seguintes fatores: "Sentem-se importantes porque têm um emprego" (61%), "São acarinhados pelos seus colegas" (49,5%), "Ganham um lugar na sociedade" (48,4%), "São vistos de uma forma mais positiva" (45,6%), "O trabalho ajuda-os a estabilizar as suas vidas" (44,5%) e "Há sempre alguém que se torna amigo deles" (44%) (Tabela 6).

Através da pontuação ponderada e da hierarquização dos fatores pelo nível de importância que revelam aos empregadores, verifica-se que os três primeiros itens com pontuações mais elevadas estão diretamente relacionados com a questão da inclusão na comunidade e na sociedade. Os empregadores consideram que,

sendo uma rede de apoio, alargam o leque de possibilidades das pessoas com deficiência Intelectual para aumentar as oportunidades de estabelecer relações significativas com os outros, desenvolver sentimentos de pertença social, bem como permitir o aumento do número de pessoas que estão empenhadas em ajudar ao sucesso da pessoa apoiada. Estes resultados também indicam que o apoio natural na comunidade é baseado no princípio da igualdade de direitos, o que implica que as necessidades de cada pessoa são da mesma importância. Mais uma vez, verifica-se que a questão financeira é o item que se revela menos importante para os empregadores, estando posicionado no final da tabela (Tabela 7).

**Tabela 7.**

*Benefícios que as pessoas com deficiência ganham em entidades*

		1	2	3	4	5	WS	NR <sup>+</sup>
Os participantes sentem-se importantes porque têm um emprego.	n	--	--	18	47	111	797	6
	%	--	--	9.9	25.8	61		3.3
Os participantes são acarinhados pelos seus colegas.	n	--	--	24	59	90	758	9
	%	--	--	13.2	32.4	49.5		4.9
Os participantes encontram o seu lugar na sociedade.	n	--	--	20	62	88	748	12
	%	--	--	11	34.1	48.4		6.6
O trabalho ajuda-os a estabilizar as suas vidas.	n	--	1	23	65	81	736	12
	%	--	0.5	12.6	35.7	44.5		6.6
A sua saúde física e mental melhorou.	n	1	1	23	72	75	735	10
	%	0.5	0.5	12.6	39.6	41.2		5.5
Agora são vistos de uma forma mais positiva.	n	--	1	24	61	83	733	13
	%	--	0.5	13.2	33.5	45.6		7.1
Há sempre alguém que se torna amigo dos participantes.	n	--	1	24	61	80	718	16
	%	--	0.5	13.2	33.5	44		8.8
Os conselhos fornecidos pelos colegas de trabalho ajudam-nos a resolver melhor os problemas diários.	n	--	3	30	69	67	707	13
	%	--	1.6	16.5	37.9	36.8		7.1
Os participantes melhoraram o seu comportamento.	n	--	5	23	68	71	706	15
	%	--	2.7	12.6	37.6	39		8.2
Os participantes podem ganhar mais dinheiro.	n	2	5	41	51	68	679	15
	%	1.1	2.7	22.5	28	37.4		8.2

Os empregadores dizem que, se deixassem de receber pessoas com deficiência nas suas empresas, iriam perder alguém que é importante para eles (56,1%) e que o ambiente seria mais triste (39,5%). Por outro lado, nota-se que as pessoas com deficiência não são consideradas um fator negativo, porque a maioria discorda totalmente da afirmação "Não teríamos mais preocupações" (57,1%). Estes dados estão de acordo com as pontuações totais obtidas, o que permitiu verificar esta mesma hierarquia ao nível dos fatores mais e menos importantes para os empregadores (Tabela 8).

**Tabela 8.**

*Consequências de não receber pessoas com deficiência na empresa*

		1	2	3	4	5	WS	NR <sup>+</sup>
Perderíamos alguém que é importante para nós.	n	1	8	52	54	48	629	19
	%	0.5	4.4	28.6	29.7	26.4		10.4
O ambiente de trabalho seria mais triste.	n	5	17	70	47	25	562	18
	%	2.7	9.3	38.5	25.8	13.7		9.9
Perderíamos alguém que executasse tarefas indispensáveis.	n	24	31	56	27	9	407	35
	%	13.2	17	30.8	14.8	4.9		19.2
Perda de produtividade.	n	33	37	60	13	3	354	36
	%	18.1	20.3	33	7.1	1.6		19.8
Já não teríamos qualquer preocupação.	n	57	47	33	10	5	315	30
	%	31.3	25.8	18.1	5.5	2.7		16.5

## Medos

Ao analisar as respostas relativas à questão relacionada com os receios que os empregadores tinham antes de iniciar a experiência, verifica-se que os fatores mais frequentemente mencionados estão diretamente relacionados com o bem-estar psicológico e a integridade física, nomeadamente "Magoar-se" (46,7%) e "Não se adaptar" (44,5%) (Tabela 9). Por outro lado, é possível verificar, ordenando os fatores, que aqueles que se revelam com um nível de menor importância para os empregadores são aqueles que se relacionam com as questões da discriminação e da possibilidade de algum tipo de lesão, no sentido em que as pessoas apoiadas poderiam estragar máquinas ou materiais. Talvez, devido à experiência que os empregadores têm com a ASSOL, estes resultados possam ser um reflexo da confiança depositada no trabalho que tem sido realizado ao longo do tempo, na forma como a empresa forma e ajusta o perfil do sujeito às funções a desempenhar, sendo os técnicos de acompanhamento os agentes facilitadores. É um processo de escolha e preparação da "pessoa certa para o lugar certo", procurando o equilíbrio entre as exigências do trabalho e o perfil da pessoa, que como trabalhador pode efetivamente desempenhar a sua função num posto que justifique o lugar que ocupa.

Quanto às questões da não discriminação, acredita-se que a mudança de mentalidades foi feita através da multiplicação de experiências bem-sucedidas.

Tabela 9.

Medos mencionados antes de começar a experiência

		1	2	3	4	5	WS	NR <sup>+</sup>
Que eles não se adaptaram ao local de trabalho.	n	9	15	70	54	27	600	7
	%	4.9	8.2	38.5	29.7	14.8		3.8
Que eles se iriam magoar.	n	14	19	52	48	37	585	12
	%	7.7	10.4	28.6	26.4	20.3		6.6
Que eles precisavam de muita ajuda para completar as tarefas.	n	9	35	67	40	17	525	14
	%	4.9	19.2	36.8	22	9.3		7.7
Que eles tiveram momentos ou comportamentos agressivos com que não conseguimos lidar.	n	19	31	57	41	15	491	19
	%	10.4	17	31.3	22.5	8.2		10.4
Que eles iriam interferir com o trabalho do colega.	n	26	48	52	26	9	427	21
	%	14.3	26.4	28.6	14.3	4.9		11.5
Que eles destruiriam máquinas e materiais.	n	35	48	51	22	8	412	18
	%	19.2	26.4	28	12.1	4.4		9.9
Que os nossos trabalhadores não aceitariam e os ajudariam.	n	43	31	42	31	11	410	24
	%	23.6	17	23.1	17	6		13.2
Que os clientes não aceitariam a sua presença.	n	49	38	43	22	8	382	22
	%	26.9	20.9	23.6	12.1	4.4		12.1

\* 1 (sem importância) 2 (ligeiramente importante) 3 (importante) 4 (muito importante) 5 (totalmente importante) WS (pontuação ponderada) NR (não correspondente)

## Condições

A maioria dos empregadores declara que, para manter a parceria, é essencial que a pessoa goste de estar na empresa (68,7%), que o apoio ASSOL esteja sempre disponível (62,6%) e que os colegas de trabalho se deem bem com as pessoas apoiadas (52,2%). Embora o apoio financeiro do governo represente algum peso, uma grande parte da amostra desvaloriza-o (31,8%) (Tabela 10).

Ao analisar os fatores ordenados pela pontuação ponderada obtida, verifica-se que a condição mais importante ainda se refere ao facto de a pessoa apoiada gostar do local de estágio/trabalho. Ao mesmo tempo, os fatores relacionados com o apoio ASSOL também têm um elevado grau de importância, porque a experiência mostra que esta disponibilidade de apoio é essencial para assegurar uma boa mediação entre a pessoa apoiada e o empregador. Este acompanhamento tem como principal objetivo ajudar a resolver problemas logísticos, mediar situações que possam surgir, planear a aprendizagem e a sua avaliação contínua e periódica e articular-se com a escola/empresa. Na ordenação hierárquica dos fatores, a questão financeira ainda não revela um elevado nível de importância, e os empregadores parecem valorizar aspetos relacionados com o desenvolvimento emocional e pessoal positivo e sadio das pessoas apoiadas.

Das 182 empresas que responderam ao questionário, 114 colaboram com estágios da TVA, formação profissional ou experiências socioprofissionais para as quais não há apoio financeiro do governo. Das restantes 68 empresas, 46 colaboram em contratos e estágios de inserção profissional nos quais existe apoio financeiro relevante e 22 têm pessoas empregadas, ao abrigo das medidas de emprego apoiadas que têm uma componente financeira.

**Tabela 10.**

*Fatores imprescindíveis para manter a parceria*

		1	2	3	4	5	WS	NR*
Que a pessoa servida gosta de estar na companhia.	n	--	--	12	40	125	821	5
	%	--	--	6.6	22	68.7		2.7
O apoio da ASSOL.	n	1	2	20	41	112	789	6
	%	0.5	1.1	11	22.5	61.5		3.3
Que o suporte da ASSOL está sempre disponível.	n	--	--	22	38	114	788	4.4
	%	--	--	12.1	20.9	62.6		4.4
Que os colegas de trabalho se deem bem com a pessoa incluída.	n	--	--	21	53	95	750	13
	%	--	--	11.5	29.1	52.2		7.1
Apoio financeiro do governo.	n	24	11	23	40	62	585	22
	%	13.2	6	12.6	22	34.1		12.1

\* 1 (sem importância) 2 (ligeiramente importante) 3 (importante) 4 (muito importante) 5 (totalmente importante) WS (pontuação ponderada) NR (não correspondente)

Na opinião dos empregadores, a participação de pessoas com incapacidade e/ou deficiência nas suas entidades ajuda a transformar a sociedade. Por isso, para esta transformação, os empregadores consideram os fatores: "Trabalhar é melhor do que viver de subsídios" (56%) e uma maior consciência do seu valor (45,6%). Os empregadores classificam como "muito importantes" os seguintes fatores para a transformação da sociedade: habituariam-se a ser e a falar com diferentes pessoas (42,9%), têm uma visão mais positiva delas (40,7%), são mais recetivos a acolhê-las (39,6%) e dão uma contribuição importante para a economia (34,6%) (Tabela 11).

Ao analisar os dados tendo em conta a pontuação ponderada, o padrão anteriormente mencionado é verificado, assim como o ganho de consciência do valor das pessoas apoiadas e o facto de estarem a trabalhar é melhor do que viver de subsídios, continuam a revelar os fatores que os empregadores consideram mais importantes na transformação da sociedade. Isto pode permitir-nos concluir que tem havido um reconhecimento progressivo da deficiência e um aumento da capacidade de compreender o termo inclusão (Tabela 11).

**Tabela 11.**

Opinião sobre os fatores que ajudam a transformar a sociedade com a participação do PDI nas empresas

		1	2	3	4	5	WS	NR*
Tomamos consciência do seu valor.	n	--	--	21	69	83	754	9
	%	--	--	11.5	37.9	45.6		4.9
Trabalhar é melhor do que viver de subsídios.	n	1	5	21	42	102	752	11
	%	0.5	2.7	11.5	23.1	56		6
Estamos mais receptivos a recebê-los e a apoiá-los.	n	1	--	28	72	70	723	11
	%	0.5	--	15.4	39.6	38.5		6
Temos uma visão mais positiva sobre eles.	n	--	--	25	74	69	716	14
	%	--	--	13.7	40.7	37.9		7.7
Habituaamo-nos a ser e a falar com pessoas diferentes.	n	1	--	22	78	62	689	19
	%	0.5	--	12.1	42.9	34.1		10.4
Eles dão uma contribuição importante para a economia.	n	1	7	37	63	60	678	14
	%	0.5	3.8	20.3	34.6	33		7.7
Tornou-se mais comum conhecer pessoas com deficiência em vários locais e sob diferentes circunstâncias.	n	--	3	38	64	57	661	20
	%	--	1.6	20.9	35.2	31.3		11

\* 1 (sem importância) 2 (ligeiramente importante) 3 (importante) 4 (muito importante) 5 (totalmente importante) WS (pontuação ponderada) NR (não correspondente)

## Opiniões sobre a integração de pessoas com deficiência no mundo do trabalho

A última pergunta, solicitando uma resposta aberta, visava conhecer a opinião dos empregadores, como síntese, sobre a sua opinião sobre a integração das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Um total de 98 respondentes.

As respostas mais frequentes foram: oportunidade de integração profissional e social (9,9%), valor acrescentado/benefício para ambas as partes (8,8%), valorização pessoal e profissional das pessoas com deficiência (6,6%), promoção da inclusão, integração no mercado de trabalho, independência económica e valorização pessoal (4,9%), aumento da autoestima e sentimento de utilidade no trabalho (4,9%) e um Projeto positivo para a sociedade (4,4%) (Tabela 12).

**Tabela 12.**

Opinião sobre a integração de pessoas com deficiência no mundo do trabalho

	n	%
É uma oportunidade de integração profissional e social	18	9.9
Valor acrescentado/benefício para ambas as partes	16	8.8
É uma apreciação pessoal e profissional da pessoa com dificuldade	12	6.6
Promove a inclusão e a integração no mercado de trabalho, a independência económica, apreciação pessoal	9	4.9
Aumento da autoestima e do sentimento de utilidade no trabalho das pessoas com dificuldades.	9	4.9
Projeto positivo para a sociedade	8	4.4
A integração como uma forma de capacitação equitativa no mundo do trabalho é importante	5	2.7
Eles têm uma ocupação	3	1.6

Apoio no uso socioprofissional e humano	3	1.6
As relações interpessoais da equipa são fortalecidas	3	1.6
Tem de haver disponibilidade para o apoio	2	1.1
É um fator que minimiza a segregação e as questões de discriminação	2	1.1
A integração permite que as pessoas com deficiência assumam responsabilidades e não sejam vistas de forma diferente	2	1.1
Aprende-se a lidar com pessoas diferentes, mas elas são muito úteis	2	1.1
As pessoas têm de mostrar uma vontade de serem mais necessárias na sociedade	1	0.5
Cria oportunidade de acesso a formação certificada com equivalência técnica ou superior	1	0.5
A integração no sector público ainda não é adequada	1	0.5
A integração é uma missão de solidariedade, partilha e generosidade	1	0.5
Não-respondente	84	46.2
Total	182	100

## QUESTIONÁRIO AOS TRABALHADORES DO ASSOL

O objetivo deste questionário é essencialmente compreender as nuances do processo de mediação nas relações entre empresas e pessoas com dificuldade. Ao mesmo tempo, este questionário também valida as respostas dos empregadores.

### AMOSTRA

O questionário foi respondido por 16 trabalhadores da ASSOL, cujo papel é apoiar pessoas que desempenham atividades num contexto real de trabalho.

### METODOLOGIA

O questionário consiste em 14 perguntas abertas, onde os inquiridos foram convidados a responder a cada uma de forma apropriada.

O processamento dos dados está baseado na contagem das respostas.

Dado que existem respostas diferentes, mas com significado semelhante, estas foram agrupadas, gerando várias categorias.

As tabelas seguintes mostram as questões e categorias mais mencionadas:

**Tabela 13.**

*Que razões achas mais relevantes ao sugerir uma dada companhia a uma pessoa servida?*

Que razões achas mais relevantes ao sugerir uma dada companhia a uma pessoa servida?	
Ambiente da empresa, capacidade de resposta e sensibilidade da empresa	9
Encontrar a preferência da área profissional	9



Características, habilidades e preferências da pessoa	6
Encontro com os sonhos da pessoa apoiada	5

**Tabela 14.**

*Que aspetos tens em consideração quando te aproximas das empresas pela primeira vez?*

<b>Que aspetos tens em consideração quando te aproximas das empresas pela primeira vez?</b>	
Sensibilidade para "lidar" com a pessoa apoiada e/ou aceitação da pessoa apoiada	11
Disposição para ouvir e compreender a importância de incluir pessoas com deficiência e o papel da empresa neste processo	10
Disponibilidade para experimentar/receber e ensinar a pessoa apoiada	6
Perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal	6
Condições físicas, clareza na articulação e possibilidade de emprego futuro	3

**Tabela 15.**

*Que características é que um trabalhador da empresa deve demonstrar para se tornar uma referência para a pessoa servida?*

<b>Que características é que um trabalhador da empresa deve demonstrar para se tornar uma referência para a pessoa servida?</b>	
Transmite empatia, confiança ou segurança	16
Compreender os problemas da pessoa apoiada	8
Disponibilidade para ensinar/apoiar a pessoa apoiada	5
Aceitação e apreciação da pessoa apoiada	4
Responsabilidade social	2

**Tabela 16.**

*Que estratégias usas para ajudar a criar uma ligação entre a pessoa servida e o trabalhador de ligação da empresa?*

<b>Que estratégias usas para ajudar a criar uma ligação entre a pessoa servida e o trabalhador de ligação da empresa?</b>	
Valorizar as características, nomeadamente os pontos fortes da pessoa apoiada	11
Cria pontes ao transmitir confiança, segurança e proteção	9
Escuta ativa, conversa e cuidados de comunicação	3
Participação ativa na receção da pessoa apoiada na entidade	2
Compreensão e empatia para com a pessoa apoiada	2

Faz a pessoa sentir-se útil e válida para a comunidade	1
--	---

**Tabela 17.**

*Quais são os problemas mais frequentes que encontra nos passos iniciais do processo de integração?*

Quais são os problemas mais frequentes que encontra nos passos iniciais do processo de integração?	
Dificuldades de adaptação às regras e rotinas da empresa, por parte da pessoa apoiada	9
Falta de compreensão das limitações das pessoas apoiadas por colegas de trabalho e/ou tutores.	8
Dificuldades na ligação e comunicação entre a empresa e a pessoa apoiada	3
Falta de tarefas para a pessoa suportada executar (o que resulta em desmotivação)	3
Medos de adaptação, não poder "fazer", falta de autoconfiança da pessoa apoiada	2
Criar grandes expectativas em relação à profissão	2
Gama limitada de empresas na região com vontade de colaborar	2

**Tabela 18.**

*Que tipo de apoio é que as empresas mais solicitam à ASSOL?*

Que tipo de apoio é que as empresas mais solicitam à ASSOL?	
Gestão de conflitos e apoio nas relações interpessoais	9
Questões pessoais (higiene, iniciativa, gestão de emoções)	7
Apoio em conformidade com as regras da empresa, pela pessoa apoiada	4
Apoio na comunicação entre a pessoa apoiada e a entidade	4
Informação sobre medidas de apoio ao emprego	3

**Tabela 19.**

*Que tipo de assistência é que a pessoa servUI mais requisitado pela ASSOL?*

Que tipo de assistência é que a pessoa servUI mais requisitado pela ASSOL?	
Resolução de problemas/ Situações de vida pessoal	11
Orientação para a resolução de situações no local de trabalho	5
Apoio social (por exemplo, preenchimento e interpretação de documentos para apoio social, consultas de acompanhamento, questões burocráticas para os financiadores)	4
Integração na comunidade, na sociedade	3
Equipamento de proteção pessoal	2
Aumento da bolsa de formação	2

**Tabela 20.**

*Que tipo de assistência é que as pessoas atendidas mais pedem às famílias da ASSOL?*

<b>Que tipo de assistência é que as pessoas atendidas mais pedem às famílias da ASSOL?</b>	
Ajuda com o futuro, apelando à integração no mercado de trabalho	7
Apoio social (por exemplo, integração em uma das respostas sociais da ASSOL)	4
Gestão de Conflitos	2
Integração comunitária	2
Outros	3

**Tabela 21.**

*Que tipo de apoio é que a pessoa que serviu os colegas/trabalhadores da empresa mais solicita à ASSOL?*

<b>Que tipo de apoio é que a pessoa que serviu os colegas/trabalhadores da empresa mais solicita à ASSOL?</b>	
Apoio na resolução de problemas, gestão de conflitos ou cumprimento de regras (por exemplo, assiduidade, pontualidade)	10
Sugestões para lidar com uma determinada situação/atitude/comportamento da pessoa apoiada	7
Apoio para construir relações interpessoais salutaras	3
Colabora na ajuda a situações da vida pessoal	2

**Tabela 22.**

*Quais as práticas que fazes cumprir para assegurar a continuidade da pessoa servida na empresa?*

<b>Quais as práticas que fazes cumprir para assegurar a continuidade da pessoa servida na empresa?</b>	
Apoio contínuo e próximo, nomeadamente estar presente nos momentos mais vulneráveis	7
Ouvir e observar o seu comportamento, intervir sempre que necessário e prevenir outros problemas	4
Habilitando e ajudando o processo de integração	3
Apelando à sensibilidade, compreensão e aceitação por parte da companhia	3
Dialogar com a pessoa apoiada sobre os seus pontos fortes profissionais e os que devem melhorar	3
Honestidade	2
Aplicar as estratégias de Ensino Suave e Planeamento Centrado na Pessoa	2

**Tabela 23.**

*Nomeia exemplos de assistência relevante dada pelos colegas/colegas de trabalho da pessoa servida.*

<b>Nomeia exemplos de assistência relevante dada pelos colegas/colegas de trabalho da pessoa servida.</b>	
Ensiná-los e encorajá-los a desempenhar as tarefas corretamente	8
Apoio material (ex.: ajuda económica/alimentação/gratificações/carga)	7
Tratar a pessoa apoiada como qualquer outro colega de trabalho	5
Apoiar a integração em atividades comunitárias	3
Apoiar as rotinas da vida diária	2
Participação em eventos da comunidade, contando com o apoio dos colegas de trabalho	2
Estar atento a sinais de desmotivação	1

**Tabela 24.**

*Na tua opinião, quais são os aspetos chave para o sucesso da integração?*

<b>Na tua opinião, quais são os aspetos chave para o sucesso da integração?</b>	
Acreditar em ti (pessoa apoiada), a motivação e o sentimento valorizado e útil	11
A persistência, compromisso, proatividade e dedicação da pessoa apoiada	5
Adaptação às tarefas	4
Relações saudáveis entre todas as partes (empresa, pessoa apoiada, trabalhadores ASSOL, família)	4
Apoio prestado no local de trabalho pelos empregados da entidade	5
Defender a causa/sensibilidade para a diferença	3
Apoio familiar da pessoa apoiada	2
Bem-estar físico e emocional da pessoa apoiada	2

**Tabela 25.**

*Na tua opinião, quais são os aspetos chave para o fracasso da integração?*

Na tua opinião, quais são os aspetos chave para o fracasso da integração?	
Falta de motivação e empenho da pessoa apoiada	9
Não Adaptação da pessoa e/ou entidade	8
Falta de sensibilidade por parte da entidade	5
Comportamentos e hábitos disfuncionais	2
A saúde da pessoa apoiada	2
Incerteza e falta de investimento por parte dos empregadores	2
Outros	5

**Tabela 26.**

*Quais são as expectativas das empresas com o apoio da ASSOL?*

Quais são as expectativas das empresas com o apoio da ASSOL?	
Acompanhamento ativo do trabalhador ASSOL (por exemplo, sempre presente)	11
Positivo, pois reconhece o trabalho desenvolvido pela ASSOL	2
Ajuda na integração da pessoa/sucesso na inclusão da pessoa apoiada na comunidade	2
Outros	4

## Possíveis conclusões

A análise dos questionários permite-nos tirar algumas conclusões, nomeadamente

- Foram identificados cerca de 41 sectores de atividade económica, onde estão inseridas pessoas apoiadas. Isto é contrário à ideia de que existem atividades particularmente convenientes para as pessoas com deficiência e mostra essencialmente que todos os sectores e atividades são possíveis, sendo a questão decisiva a adaptação da pessoa às tarefas, mas acima de tudo ao ambiente físico, mas acima de tudo humano do lugar.
- A preparação ou treino prévio nas tarefas a realizar não é uma condição, confirmando as ideias expressas por Lou Brown e Van Gennep, que preconizam que é possível aprender em contextos sem que seja exigido que uma pessoa tenha um alto nível de competência prévia para realizar as tarefas em diferentes locais de trabalho. Segundo estes autores, o que é necessário não é o treino prévio, mas sim dar à pessoa o apoio de que necessita para o desempenho da atividade durante o tempo que for necessário.
- A certeza da disponibilidade de apoio técnico adequado é uma condição importante para os empregadores. Por conseguinte, quando planeamos estes estágios, particularmente em estágios com ligações a escolas, é essencial assegurar um apoio que vá muito para além do treino de tarefas. Como

evidenciado no questionário dado aos empregados da ASSOL, o apoio pode ser mobilizado para resolver uma vasta gama de problemas.

- A disponibilidade de apoio que assegura uma boa e suficiente mediação entre a pessoa apoiada e o empregador, é apontada como indispensável pelos empregadores.
- A monitorização tem como objetivo ajudar a resolver problemas logísticos, mediar situações que possam surgir, planear a aprendizagem e a sua avaliação contínua e periódica e articular com a escola ou empresa. Para a ASSOL o apoio deve ser dado de forma flexível: nem todas as pessoas precisam da mesma intensidade de apoio ou apoio em todas as áreas; além disso, o apoio pode e deve ser gradualmente reduzido. A essência do apoio é permitir à pessoa escolher e executar as coisas por si própria, tornando-a mais capaz de aceder aos recursos, informação e relações integradas nos ambientes em que vive e trabalha.
- A eficácia do apoio ASSOL traduz-se na elevada taxa de renovação de parcerias (cerca de 98%) que tem sido registada ao longo dos anos.
- O Planeamento Centrado na Pessoa é uma abordagem metodológica que melhora o ajustamento entre a pessoa, o local de apoio e os apoios disponíveis.
- O Planeamento Centrado na Pessoa permite-nos saber o que fazer, indicando a direção que a pessoa quer dar à sua vida, aos seus desejos, interesses e motivações e com isso podemos negociar com ela um conjunto de apoios coerentes e alinhados com o seu Projeto de vida.
- Não encontramos críticas ou comentários negativos sobre a presença de pessoas com deficiência no local de trabalho. De facto, há um reconhecimento generalizado da sua importância na sociedade, no trabalho e no subsequente impacto socioeconómico positivo.
- Estes dados concordam com Van Genneep, que argumenta que uma abordagem comunitária próxima das pessoas e em entidades pequenas e familiares é essencial para alcançar qualidade de vida para este grupo de pessoas. Este apoio dentro da comunidade onde vivem permite uma posição em pé de igualdade como cidadão na sociedade, apesar das suas dificuldades.
- A presença contínua de pessoas com deficiência é um fator decisivo na sensibilização dos empregadores (e do campo socioeconómico em geral) que se traduz no número de vezes que a presença de pessoas com deficiência é referida como: *um valor acrescentado/benefício para ambas as partes*.
- Os empregadores classificam os incentivos económicos que recebem do governo com baixos níveis de importância, favorecendo em vez disso o aumento da autoestima da pessoa apoiada, o facto de se sentirem úteis, bons e vistos como uma mais-valia no seu local de trabalho, nas tarefas que executam e no ambiente que criam à sua volta.
- A motivação da pessoa é o fator decisivo e os empregadores estão disponíveis para ajudar as pessoas a desenvolver o seu potencial, mas não tanto para cuidar ou educá-las. Este ponto é confirmado pelos empregados da ASSOL a quem foi perguntado "Na tua opinião, quais são os aspetos chave para o fracasso da integração?". 9 dos 16 entrevistados mencionaram: "Falta de motivação e empenho da pessoa apoiada".
- A presença de pessoas apoiadas no local de trabalho é crucial para melhorar o acesso ao emprego das pessoas com dificuldade. Isto é evidenciado pelo facto do Centro de Emprego Dão Lafões, cuja

área geográfica coincide com a área de intervenção da ASSOL ser a nível nacional uma das poucas em que o desemprego das pessoas com deficiência já não é um problema endémico.

## CONCLUSÃO GERAL

- A disponibilidade dos empregadores é positiva;
- As motivações são muito variadas;
- Os medos tendem a desvanecer-se;
- A principal condição mencionada pelos empregadores é sentires-te apoiado;
- O questionário dos funcionários da ASSOL confirma que a disponibilidade deste apoio é um fator crítico para o sucesso.

Em resumo, os resultados mostram que os empregadores têm uma forte vontade de cooperar com as escolas na realização de estágios para jovens com dificuldade, nomeadamente ID, pelo que é uma condição necessária para que os cursos para estudantes com DID tenham uma forte componente de experiência em contexto real de trabalho.

## Perspetiva dos Stakeholders: Pais e Familiares de Pessoas com DID

*Isabel Catarina Martins, Oksana Tymoshchuk e Eulália Albuquerque*

No seu influente estudo, Blacher (2001) apresentou um modelo para compreender a ligação e a importância das famílias durante a transição do final da adolescência para a idade adulta jovem das pessoas com deficiência Intelectual. Dentro deste período de transição - onde o ensino secundário formal termina e as mudanças no estatuto residencial e social estão a tornar-se tópicos proeminentes, o envolvimento familiar é da maior importância.

As colegas da AVIS PT21 e Pais-em-Rede envolvidos no Projeto HiLives conseguiram trabalhar com 22 pais tendo em profundidade discussões e diálogos sobre o futuro dos seus filhos e a possibilidade de ter acesso em instituições de ES.

Como podemos aprender neste relatório, as experiências desta amostra de pais são ricas, cheias de sonhos, mas também muito variadas. Aprendemos (mais uma vez) que a família existe e que devemos ouvir atentamente as experiências e perguntas de cada pai/mãe/família.



## Resumo

*Tornar o ES mais inclusivo para os estudantes com DID, pode ter benefícios significativos tanto para os próprios estudantes como para a comunidade académica em geral. O envolvimento familiar é essencial para o sucesso da transição para a vida pós-escolar, nomeadamente para o ES.*

*Este estudo apresenta e discute a pesquisa e os resultados de um estudo realizado com quatro grupos focais com 22 pais portugueses de jovens com DID. O principal objetivo era compreender as Perspetivas e expectativas dos pais sobre a inclusão dos seus filhos com DID no ES. Este estudo é realizado no âmbito do Projeto HiLives, que tem como um dos seus Objetivos criar estratégias que permitam a inclusão dos estudantes com DID nas Instituições de ES e a transição para uma vida ativa e independente.*

*Os resultados do estudo mostraram a prevalência de perceções positivas dos pais sobre a possibilidade de os jovens frequentarem o ES e permitiram identificar os modelos e métodos de ensino preferidos, necessidades de apoio, barreiras e incentivos no processo de transição dos jovens para a Universidade. Este documento traz algumas recomendações finais para melhorar o processo de transição e a organização da inclusão de estudantes com DID no ES.*

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais; Inclusão; Perspetivas dos pais

Os resultados de vários estudos longitudinais indicam que, após o ensino secundário, os estudantes com deficiência têm valores mais baixos de empregabilidade, menor probabilidade de completarem o ensino secundário e continuarem os seus estudos, e menos sucesso na sua formação profissional (Patrick & Edwards, 2010; Wagner et al., 2005). Estas dificuldades levam a maior parte do tempo à inatividade e ao isolamento social, afetando o bem-estar destes jovens. A este respeito, um relatório da OCDE (OCDE, 2011) mostra que a falta de possibilidades após o ensino secundário tem um forte efeito de desvincular os jovens da comunidade, restringindo a sua participação e privando-os da independência social e económica, bem como do seu bem-estar.

A educação e as possibilidades pós-escolares dos estudantes com deficiência são mais escassas quando comparadas com as dos seus pares (Garrison-Wade, 2012). As melhores práticas para serviços de transição têm sido consideradas experiência de trabalho, preparação para o emprego, envolvimento familiar, inclusão na educação geral, formação em competências sociais, formação em competências de vida diária, formação em competências de autodeterminação, e colaboração entre agências ou comunidades (Landmark et. al., 2010).

Em Portugal, as possibilidades de transição para a vida pós-escolar mostradas aos adolescentes e suas famílias, normalmente incluem emprego protegido, participação em atividades comunitárias, experiências de vida diária ou inclusão em centros de atividades ocupacionais. Além disso, existe uma tendência crescente de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para ingressarem no ES. Por exemplo, em 2019, houve um aumento de 28% em relação ao ano anterior em Portugal (GTAEDS, 2019). Embora um número crescente de estudantes com deficiência considere, atualmente, possibilidades de educação pós-secundária, estes estudantes muito raramente têm DID.

Vários estudos realizados em Portugal mostram também que a falta de programas de transição e a baixa participação social foram os fatores que mais afetaram a qualidade de vida das pessoas com deficiência (Fânzeres et al., 2017; Ferreira, 2019; Veiga et al., 2014). Há uma falta de atividades a realizar por aqueles indivíduos que são autónomos para realizar tarefas socialmente úteis, mas não têm acesso a um emprego e não querem (ou não precisam) de apoio institucionalizado (Martins, Albuquerque, & Pereira, 2020).

A responsabilidade pelos momentos de transição, assim como todo o processo educativo, deve ser partilhada pela família e pela escola. As atividades preparatórias para a vida pós-escolar têm sido consideradas como sendo da responsabilidade dos professores, famílias e dos próprios formandos (Garrison-Wade, 2012). Embora a maior importância da sua participação em programas de preparação pós-secundária e no desenvolvimento de competências de self-advocacy (Skinner & Lindstrom, 2003), os formandos raramente estão envolvidos nestas atividades e decisões. Contudo, a educação obrigatória e as práticas académicas dos alunos com deficiência muitas vezes não os preparam para experiências de sucesso pós-secundário e os pais relatam frequentemente expectativas baixas por parte do pessoal da escola. A maioria das famílias debate-se com muitos desafios e frequentemente referem-se a sentir-se sozinhas durante este processo de transição.

Os pais têm, normalmente, expectativas baixas em relação a esta fase das suas vidas e todos sabemos, a partir de pesquisas anteriores (Doren et al., 2012), que as atitudes, crenças, expectativas e envolvimento dos pais influenciam fortemente os processos de transição. As suas perceções sobre o processo de transição podem

ter uma enorme influência na educação e continuidade e nos estudos posteriores. Por tudo isto, é importante ouvir as vozes dos pais sobre as possibilidades de uma transição bem-sucedida para a vida pós-secundária.

Devido à grande importância que as famílias têm nos processos de transição e à influência que as suas Perspetivas têm nas experiências pós-escolares de sucesso, pareceu-nos de grande importância ouvir as suas preocupações, sonhos e conceções.

## Ouvir as vozes/Perspetivas das Famílias

Para compreender os processos de transição, devemos usar múltiplas fontes: professores, alunos, agentes sociais, e pais. Os pais podem ser uma importante fonte de informação, pois têm o melhor conhecimento sobre as características, capacidades e necessidades dos seus filhos. Os planos de intervenção terapêutica e educacional, nos quais a transição está incluída, devem incluir os pais na sua construção.

As famílias devem ser encorajadas e apoiadas para capacitar os estudantes com deficiência a fazer opções e a envolverem-se nas decisões relativas às suas vidas. Considerando a importância de apoiar as famílias, Dunst et al. (1988, 1998) introduziram os conceitos de "empoderamento" e "habilitação". "Capacitar" implica a criação de oportunidades para os membros da família adquirirem competências que reforçam o funcionamento da família. O conceito de "empoderamento" (Dunst et al., 1998) propõe a implementação de intervenções para que os membros da família mantenham ou adquiram um sentimento de controlo sobre aspetos importantes da vida familiar, como o resultado do seu próprio esforço para atingir objetivos. Neste sentido, o *empowerment* é um processo no qual a família se torna mais competente e mais capaz de mobilizar recursos que podem influenciar positivamente o funcionamento da criança e dos pais, e a capacidade da família de satisfazer as necessidades das suas necessidades, promovendo assim um sentido de controlo em aspetos importantes do funcionamento da família.

Estudos também mostram que é essencial considerar os desejos e sonhos dos jovens na transição para a idade adulta, adaptando uma metodologia centrada na pessoa (Caldwell et al., 2020; Clark, 2018). Estes autores mostram a eficácia da aplicação da metodologia de *Planeamento de Tomorrows Alternativos com Esperança* (PATH) (Pearpoint, Forest, & O'Brien, 1993)

PATH é uma metodologia de planeamento e resolução de problemas para indivíduos e escolas. Segundo Pearpoint et al. (1993), PATH consiste em "uma visão de um mundo justo, rico em diversidade, onde os dons de cada pessoa são reconhecidos, apoiados, valorizados; um mundo onde todos estão incluídos, pertencem e fazem contribuições valiosas" (p. 1). Assim, esta metodologia centra-se na qualidade de vida do indivíduo, no seu crescimento e desenvolvimento, e nos pontos fortes que permitem a um indivíduo prosperar. PATH é um processo criativo para o planeamento estratégico, que incentiva os participantes a visualizar um futuro baseado em valores e crenças partilhadas. Portanto, o PATH consiste num processo estruturado que é sustentado por um foco em encontrar uma forma alternativa para alcançar uma visão desejada para o futuro (Wood et al., 2019). Assim, o processo PATH visa criar uma mudança significativa para os indivíduos colocando as suas aspirações e desejos na vanguarda dos processos de decisão.

Os autores também sugerem a adaptação da abordagem *Gentle Teaching* como uma metodologia que pode promover a transição dos estudantes com DID para a vida pós-secundária (Beirne-Smith, Ittenbach, & Patton, 2002). O *Gentle Teaching* é um método não-aversivo que visa estabelecer uma relação mútua entre o indivíduo e os cuidadores, permitindo-lhes apoiar as pessoas, mesmo em situações de stress e emoção negativa. A premissa principal do ensino suave baseia-se na análise da pessoa, proporcionando ao cuidador uma compreensão profunda das suas necessidades e motivações, e trazendo uma mudança interativa, caracterizada por uma expressão mais intensa e frequente da apreciação incondicional da pessoa (McGee, 1987; Van de Siepkamp, 2010). Apesar de ter nascido como uma abordagem terapêutica no contexto institucional, na última

década, o Gentle Teaching tem sido apresentado como uma abordagem válida e eficaz nas relações com os alunos no contexto escolar (Cullen & Mudford, 2005; Marques et al., 2021, Pereira, 2017).

O Gentle Teaching defende um equilíbrio entre o treino de competências, orientado pelo educador e a autodeterminação do aluno, implicando que aqueles que são apoiados possam expressar os seus sonhos, fazer as suas escolhas, rumo a uma vida com sentido. As pessoas que vivem vidas ativas e significativas têm níveis mais elevados de saúde psicológica e emocional (Martins, Ferreira, & Ribeiro, 2016). Ajustamentos na vida diária que permitem a tomada de decisões e o envolvimento em relações recíprocas com pares e em atividades significativas são ditos bem-sucedidos na redução de comportamentos mal-adaptados (Beirne-Smith, Ippenbach, & Patton, 2002) e são indicadores importantes da autodeterminação dos alunos, uma vez que promovem um papel ativo no seu presente e na construção do seu futuro.

É, portanto, importante desenvolver uma compreensão clara das Perspetivas dos pais sobre as práticas escolares em relação aos processos de transição. Esta informação pode facilitar as parcerias pais-escola, que são cruciais para a implementação da educação inclusiva (Lui et al., 2017) e para uma transição bem-sucedida para a educação pós-obrigatória.

## Metodologia

Este estudo é parte de um trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do Projeto HiLives<sup>190</sup> - Including and Connecting in HE: networking opportunities for independent lives. O Projeto HiLives visa criar oportunidades de partilha de conhecimentos e práticas neste campo, no sentido da criação de uma parceria estratégica na (i) inclusão de estudantes com DID em Instituições de ES, e (ii) transição para uma vida ativa e independente, explorando o papel que os media digitais podem desempenhar neste processo.

Este estudo pretende mostrar o processo de organização e os principais resultados de quatro FG que visaram identificar as Perspetivas dos pais de jovens com DID sobre a possibilidade da sua inclusão no HE. As sessões foram organizadas por três investigadores das ONG Avispt21<sup>191</sup> e Pais em Rede-Aveiro,<sup>192</sup> envolvidos no Projeto HiLives.

De acordo com Bryman (2012), a técnica de FG é um método de entrevista em que: "há vários participantes (além do moderador/facilitador); há uma ênfase no questionamento sobre um tema particular bastante definido; a ênfase está na interação dentro do grupo e na construção conjunta do significado" (p. 502). Morgan (1998) tem argumentado que o tamanho típico do grupo é de seis a dez membros. Contudo, este autor recomenda grupos mais pequenos quando os participantes têm muito a dizer sobre um tema ou tópico específico.

Lune e Berg (2017) sugerem uma lista de ingredientes essenciais necessários para um FG, que incluem i) um objetivo claramente definido e um problema de pesquisa; ii) a consideração da natureza do grupo de participantes; iii) a criação de uma atmosfera/relação positiva e construtiva; iv) um facilitador de escuta consciente; v) um facilitador bem organizado e preparado; vi) a definição de estrutura/direção flexível e com a contribuição contida do facilitador para a discussão; vii) a assistência de pesquisa do observador; viii) a análise sistemática do conteúdo das declarações feitas pelos sujeitos durante o FG.

## Participantes

22 pais (4 homens; 18 mulheres) participaram no FG, que representou 20 jovens com DID (como mostrado na Tabela 27). O critério de seleção era ter um filho/filha com mais de 15 anos de idade. Para este estudo, a seleção do público-alvo não contemplou qualquer outro critério, pelo que os participantes representam perfis diferentes em termos de educação, idade, sexo e papel desempenhado na sociedade.

<sup>190</sup> <https://www.ua.pt/en/cidttf/page/25273>

<sup>191</sup> AVISPT21 (Associação de Doentes com Síndrome de Down de Viseu) é uma ONG, criada em 1996, por um grupo de pais do distrito de Viseu-Portugal. A sua missão é implementar ações relacionadas com aspetos científicos, educacionais e sociais relacionados com a síndrome de Down, bem como outras dificuldades e outras dificuldades de desenvolvimento, perseguindo uma sociedade mais inclusiva. A Avispt21 inclui um Centro de Desenvolvimento (Arco-Íris) que presta apoio terapêutico nas áreas da saúde e educação e um Gabinete de Apoio a Programas Incluídos na Comunidade (GAPRIC) que tem como objetivo apoiar o processo de transição pós-escolar. A Avispt21 também desenvolve Projetos de Inclusão através da Arte.

<sup>192</sup> O "Núcleo de Aveiro - Pais em Rede", parte integrante da Associação Nacional Pais em Rede, é uma organização sem fins lucrativos, com o ES tatuto de IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) e de ONGPD (Organização Não Governamental para Pessoas com Dificuldade). Desde a sua reorganização em 2012, a PER-Aveiro já serviu cerca de 100 famílias por ano. O "Núcleo de Aveiro - Pais em Rede" desenvolve vários Projetos que visam facilitar aos jovens com deficiência a auto-suficiência social e vocacional, através do desenvolvimento de um plano individual de apoio à prestação de assistência adequada a esses jovens, numa Perspetiva alargada que engloba educação, assistência social, apoio psicológico e vocacional.

Cinco crianças ainda frequentavam a escola obrigatória (sete pais, pois dois eram casais) e 15 participantes eram pais de pessoas que tinham completado a escolaridade obrigatória. Os pais foram contactados pelos investigadores envolvidos na investigação. Os convites foram formalizados por e-mail.

**Tabela 27.**

*Caracterização dos participantes (Pais) de acordo com o sexo*

Género	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
Masculino	2	1	-	1	4
Feminino	3	5	3	7	18
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>22</b>

## Procedimento

Quatro sessões, usando a metodologia FG, tiveram lugar a 17 de Junho, 4 e 17 de Novembro e 3 de Dezembro de 2020. As sessões foram realizadas em formato online, usando a plataforma de videoconferência ZOOM (Colibri). Para cada sessão, foram convidados sete ou oito pais, embora alguns pais não tenham podido participar.

Os FG foram idênticos na forma como foram organizados e foram facilitados por um pesquisador, apoiado por outros dois. Depois de receber os participantes e recolher o seu consentimento informado, o facilitador explicou o objetivo do FG e forneceu aos participantes o contexto do Projeto Hilives dentro do qual o FG estava a ser conduzido.

As entrevistas foram gravadas depois de obter a permissão do entrevistado. Os participantes tinham a opção de deixar as entrevistas se as considerassem prejudiciais em qualquer altura. Os investigadores garantirão o anonimato do participante; nenhuma informação será partilhada com terceiros e a confidencialidade da pesquisa será garantida.

Foi estabelecido um guião de entrevista com algumas perguntas para as reuniões. As perguntas iniciais para explorar as primeiras entrevistas foram as seguintes.

- Que sonhos/expectativas considera que o seu filho tem para a sua própria vida?
- Já alguma vez pensou em o seu filho prosseguir estudos para o ES?
- Na sua opinião, que outro apoio deveria haver no ES?
- Qual poderá ser o papel das ONGs (ligadas à deficiência) nesse processo?

Cada FG durou cerca de 150 minutos, as sessões foram gravadas em vídeo e áudio e, mais tarde, textualmente transcritas. Os dados transcritos importaram-se para o WebQDA, onde foram codificados e analisados. O WebQDA um software destinado à investigação em ciências humanas e sociais, proporcionando múltiplas vantagens na análise de dados qualitativos. É o primeiro software de análise de dados não numérico e não estruturado, num ambiente colaborativo e baseado na Internet (Neri de Souza et al., 2011).

O processo de codificação seguiu uma abordagem de codificação mista (Creswell & Clark, 2010), onde um conjunto inicial de categorias foi definido com base nas perguntas da pesquisa, mas depois mudou e evoluiu

de acordo com os códigos e categorias que surgiram durante a análise dos dados. Uma vez que houve uma primeira versão da árvore de codificação, esta foi discutida, entre os investigadores, para ser melhorada. A Tabela 28 apresenta uma visão geral do guia da entrevista por tópico e as dimensões observadas, em cada tópico, assim como os estudos utilizados para enquadrar cada um dos conceitos envolvidos.

**Tabela 28.-**

*Análise de tópicos e dimensões*

<b>Tópico</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Referência</b>
Modelo	Plena inclusão (O'Brien et al., 2019)	O'Brien et al., 2019
	Programas mistos / híbridos	
	Modelo segregado	
Apoio	Preparação e transição do secundário para o pós-secundário	O'Brien et al., 2019
	Serviços de apoio	
	Aulas de reforço universitário inclusivas	
	Voluntariado	
	Soluções digitais de apoio à inclusão no HE	
	Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional	
Políticas	Financiamento	O'Brien et al., 2019
	Acreditação e regulamentos	
	Política de Admissão	
	Política de graduação	
	Política de Dificuldade	
Pedagogia Inclusiva	Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL)	O'Brien et al., 2019
	Aprendizagem baseada em problemas (PBL)	
	Service-Learning - experiências na comunidade	
	Transição para a Profissão	
	Dinâmica de grupo	
	Seminários	
	Planeamento Centrado na Pessoa (PCP)	
	Aprendizagem cooperativa	
	Alojamentos Curriculares	
	(Pares) tutoria	
	Aulas de reforço académico	



	Colaboração entre professores/tutores/mentores/académicos/comunitários/ famílias e outros intervenientes	
Gentle Teaching	Sentir-se seguro	McGee et al., 1987
	Ter relações seguras e amorosas	
	Sentir uma sensação de ligação	
	Integridade corporal	
	Sentir autovalorizarão	
	Sentir-se seguro	
	Ter atividades diárias significativas e um dia significativo e valioso	
	Sentir contentamento interior	
PATH- Planear Futuros Alternativos com Esperança	Sonhos	Pearpoint, Forest, & O'Brien, (1993)
	Fatores associados a uma transição bem sucedida	
	Fatores que constituem barreiras à transição	
	Planeamento formal da transição	
	Recursos de transição de caminhos	

É importante realçar que os investigadores optaram por adotar as categorias do modelo O'Brien (2019) para analisar os resultados. A equipa do Projeto utilizou estas categorias na revisão sistemática realizada no âmbito do Projeto Hilives. A mesma categorização permitir-nos-ia realizar uma análise comparativa das entradas do FG com os dados dos estudos científicos.

No processo de codificação, no entanto, recolhemos muitos inputs dos pais sobre os seus sonhos e os dos seus filhos e planos para o futuro próximo. Neste contexto, escolhemos criar novas categorias, baseadas na abordagem PATH - Planning Alternative Tomorrows with Hope (Pearpoint et al., 1993).

Foi recolhido um conjunto de outros inputs dos pais relacionados com o bem-estar e valores humanos fundamentais, bem como com o desejo de que as crianças se sintam seguras, valorizadas, amadas e respeitadas. Para facilitar a análise destes inputs, criámos um grupo de categorias baseadas na metodologia Gentle Teaching (McGee et al., 1987).

## Resultados

Esta secção mostra os principais resultados do FG realizados no âmbito do Projeto Hilives. Durante os quatro FG, os investigadores recolheram 2077 contribuições dos participantes. A apresentação dos resultados é organizada de acordo com os principais tópicos de pesquisa e dimensões introduzidas na secção anterior. Para cada dimensão da pesquisa, os investigadores criaram uma tabela com o resumo dos principais resultados da codificação.

### Caracterização dos jovens

Para melhor compreender o público-alvo deste projeto, foi realizada a caracterização dos jovens cujos pais participaram no FG. Os quatro FG envolveram pais de 20 jovens com DID. É importante notar que os jovens vivem em Portugal Continental (Viseu, Aveiro, Ílhavo, Oia) e na Madeira (Funchal). Alguns participantes pertencem a associações que apoiam pessoas com deficiência (AVISPT21; ASSOL<sup>193</sup>; Pais-em-Rede).

Jovens entre os 15 e 40 anos de idade, (M= 21.5 anos) (Tabela 29). É importante notar que quatro dos pais relataram que a sua idade cronológica não corresponde à "idade mental".

**Tabela 29.**

*Idade dos jovens*

Idade	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
15 anos	1	-	-	-	1
18 anos	2	-	-	2	4
19 anos	-	-	-	1	1
20 anos	-	-	-	1	1
21 anos	-	1	-	1	2
23 anos	-	-	1	1	2
24 anos	1	-	-	-	1
25 anos	-	2	-	1	3
26 anos	-	1	-	-	1
28 anos	-	2	-	-	2
30 anos	-	-	1	-	1
40 anos	-	-	1	-	1
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>20</b>

Como mostrado na Tabela 30, a maioria dos jovens são homens (12/20) e oito jovens são mulheres (8/20).

**Tabela 30.**

*Género dos jovens*

Género	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
Masculino	4	2	2	4	12

<sup>193</sup> ASSOL- Associação de Solidariedade Social de Lafões

Feminino	-	4	1	3	8
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>20</b>

Relativamente ao nível de educação, os pais relatam que oito jovens concluíram o 12º ano, três deles frequentam o 3º ano, dois jovens frequentam o 7º ano, e um jovem frequenta o 6º ano de escolaridade (Tabela 31). É importante notar que cinco jovens ainda estavam a completar os seus estudos.

**Tabela 31.**

*Nível de educação dos jovens*

Educação	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
6ª classe	-	1	-	-	1
7º ano	2	-	-	-	2
9º ano	1	-	-	2	3
12ª classe	2	4	-	2	8
Programa Educativo Individual (PEI)	-	5	-	2	7
Curriculum Específico Individual (CEI)	6	-	1	-	7
Educação regular	1	-	-	1	2
Curso profissional	4	3	3	5	15
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>45</b>

Os pais também relataram que sete jovens beneficiaram na escola do Programa Educativo Individual (PEI) e sete jovens tinham um Currículo Específico Individual (CEI). Apenas dois alunos frequentavam um currículo regular. De acordo com as declarações dos pais, 15 jovens frequentam ou frequentaram um curso profissional (Tabela 31).

**Tabela 32.**

*Cursos de qualificação profissional*

Cursos Profissionais	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
Curso Profissional APPACDM	6	3	2	1	12
Curso Profissional ASSOL	-	-	-	2	2
EPA <sup>194</sup> Curso Profissional	-	1	1	1	3
CERCI <sup>195</sup> Curso Profissional	-	2	1	-	3

<sup>194</sup> EPA- Escola Profissional de Aveiro

<sup>195</sup> CERCI- Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas)

Curso profissional <sup>156</sup> teatro	-	-	-	1	1
Curso de fotografia profissional	-	-	-	1	1
Curso de Animação Sociocultural	-	1	-	1	2
Curso de Técnico de Saúde Auxiliar	-	-	-	2	2
Curso para Empregados de Bar e Restaurante	1	1	-	-	2
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>28</b>

A Tabela 32 fornece uma visão geral dos cursos de formação profissional mencionados e o número de referências que os participantes do FG fizeram para cada um destes cursos. É importante mencionar que os cursos mais mencionados foram os cursos profissionais da APPACDM<sup>196</sup> (27/12).

Em relação às necessidades especiais os pais relatam que os jovens presentes, os participantes fizeram 81 referências. A Tabela 33 mostra uma visão geral do número de referências que os participantes fizeram sobre cada necessidade especial.

Os participantes destacaram as seguintes necessidades especiais: dificuldades Intelectuais (20/81); dificuldades visuais (9/81); dificuldades de leitura (8/81); dificuldades de socialização (7/81); dificuldades de escrita (8/81) e dificuldades motoras (6/81).

**Tabela 33.**

*Necessidades especiais relatadas pelos pais*

<b>Necessidades Especiais</b>	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>FG3</b>	<b>FG4</b>	<b>TOTAL</b>
Intelectual	4	6	3	7	20
Visual	-	1	8	-	9
Leitura	1	6	1	-	8
A escrever	1	4	1	-	6
Motor	-	1	5	-	6
Fala e linguagem	-	3	-	1	4
Comunicação	-	3	-	1	4
Raciocínio lógico	1	1	-	3	5
Comportamento	-	2	1	2	5
Atenção	-	2	-	-	2
Hiperatividade	-	-	4	-	4
Socialização	3	-	4	-	7
Dependência da comida	-	-	-	1	1

<sup>196</sup> APPACDM- Associação Portuguesa dos Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>81</b>
--------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

É essencial mencionar que os investigadores não fizeram quaisquer perguntas sobre o diagnóstico clínico dos jovens. No entanto, alguns pais referiram-se aos vários diagnósticos dos seus filhos. Em alguns casos, os pais relataram que os seus filhos têm mais do que um diagnóstico clínico. Os investigadores consideraram pertinente a apresentação destes dados para ajudar a compreender as características específicas destes jovens.

Como apresentado na Tabela 34, os pais relataram uma série de diagnósticos clínicos diferentes. Neste contexto, destacou-se o diagnóstico "DID" (12/30). Alguns jovens têm mais do que um diagnóstico; apenas uma jovem não tem um diagnóstico clínico definido.

**Tabela 34.**

*Diagnóstico associado (relatado pelos pais)*

<b>Diagnósticos</b>	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>FG3</b>	<b>FG4</b>	<b>TOTAL</b>
DID	4	3	2	3	12
Síndrome de Asperger	2	-	-	-	2
Síndrome de Palentolili	-	-	-	1	1
Síndrome de Prader Willi	-	-	-	1	1
Trissomia 21	-	1	-	1	2
GAMP da doença metabólica	-	1	-	-	1
Paralisia Cerebral	-	1	1	1	3
Baixa visão	-	-	1	1	2
Epilepsia	-	2	1	-	3
Desordens psiquiátricas	-	1	1	-	2
Sem diagnóstico	-	-	-	1	1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>30</b>

É também importante notar que a DID foi frequentemente referida em consequência de outra situação clínica. Por exemplo, uma jovem cuja doença rara foi diagnosticada demasiado tarde e, portanto, não estava a ser tratada com a medicação necessária durante muito tempo. Neste caso, a doença deixou várias sequelas, incluindo a DID.

Outro exemplo, uma mãe relatou que a sua filha de cinco anos teve meningite e depois começou a ter convulsões epiléticas muito graves que não respondiam a medicação, terapia dietética ou outras terapias. A criança foi submetida a uma ressecção focal, uma cirurgia que remove a área do cérebro que causa as convulsões. Atualmente, a jovem apresenta várias dificuldades Intelectuais.

Os pais relataram que os jovens já tiveram alguma experiência profissional: os participantes fizeram 31 referências para os 16 locais diferentes onde os jovens trabalhavam. Entre os locais de trabalho mencionados, os pais destacaram as cafetarias (6/31); o hospital (4/31) e os jardins-de-infância 3/31) (Tabela 35).

**Tabela 35.**

*Experiência profissional dos jovens*

<b>Experiência profissional</b>	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>FG3</b>	<b>FG4</b>	<b>TOTAL</b>
Estufa	-	-	2	-	<b>2</b>
Café	-	6	-	-	<b>6</b>
Hospital	-	-	-	4	<b>4</b>
Loja	-	-	1	-	<b>1</b>
Lar de idosos	-	2	-	-	<b>2</b>
Clínica Veterinária	-	1	-	-	<b>1</b>
Pub	2	-	-	-	<b>2</b>
Lavanderia	1	-	-	-	<b>1</b>
Centro Paroquial	-	-	2	-	<b>2</b>
Casa do Professor	-	1	-	-	<b>1</b>
Jardim de Infância	-	3	-	-	<b>3</b>
Pastelaria	-	1	-	-	<b>1</b>
Drogaria	-	1	-	-	<b>1</b>
Supermercado	-	-	-	2	<b>2</b>
Restaurante	-	2	-	-	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>31</b>

Os pais relataram que estas experiências socioprofissionais, mesmo de curta duração, tiveram um impacto muito positivo no desenvolvimento dos seus filhos. Em alguns casos, esta experiência socioprofissional, após algum tempo, tornou-se um trabalho contratado. Está a acontecer à jovem mulher que está a fazer uma experiência socioprofissional no âmbito do Projeto GAPRIC. A mãe dela mencionou "Já existe a perspetiva de um contrato de um ano no hospital" (EE4.4).

A maioria dos pais relata que os seus filhos tiveram ou tiveram uma experiência socioprofissional não remunerada, desenvolvida no âmbito do plano de transição individual (PIT) (13) e do Projeto Gapric (5). Em três casos, os jovens eram voluntários; apenas uma mãe mencionou que o seu filho trabalhava com um contrato.

## Planear Futuros Alternativos com Esperança (PATH)

Os vários testemunhos foram recolhidos sobre os pais e sobre o futuro e sonhos dos seus filhos durante a FG. Os pais também mencionaram fatores que consideram benéficos para a realização destes sonhos e várias barreiras neste caminho. Para realizar uma análise profunda desta informação, escolhemos adotar os princípios da metodologia PATH (Pearpoint et al., 1993).

Como mostrado na Tabela 36, foram recolhidas 57 referências sobre os sonhos dos filhos e 23 referências sobre os sonhos dos pais. Entre os sonhos principais dos filhos, os participantes mencionaram a continuação dos estudos (12/57), ter trabalho, ser feliz, e ter uma vida independente. Entre os sonhos dos pais foi dito ver os seus filhos felizes (9/23) e autónomos (5/23).

**Tabela 36.**

*Os sonhos dos jovens e dos pais*

Sonhos	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
<b>Sonhos dos filhos   jovens</b>					
Continuar a aprender	3	2	4	3	12
Ter trabalho	-	1	2	8	11
Viver de forma independente	-	4	2	1	7
Tem a tua casa	-	3	2	1	6
Ter família	-	1	-	5	6
Desenha o cartão	-	1	-	1	2
Ter uma namorada	-	-	-	2	2
Conseguir autoajuda	-	-	-	1	1
Ser feliz	5	1	2	-	8
Sentir-se útil	-	2	-	-	2
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>57</b>
<b>Sonhos dos Pais</b>					
"O sonho dele é o nosso sonho"		-	2	-	2
Ver o filho/filha feliz	1	6	-	2	9
Que o filho/filha seja capaz de se sustentar	-	-	-	2	2
Que o filho/filha arranje um emprego	-	1	-	2	3
Que o filho/filha seja autónomo	1	2	1	1	5
Saber que o filho/filha tem um futuro	1	-	1	-	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>23</b>

Os investigadores recolheram vários fatores que os pais veem como facilitadores na construção de um futuro feliz para os seus filhos. Estes fatores foram agrupados em seis grupos: Relações inclusivas; Terapias; Consultas médicas especializadas; Apoio na escola; Apoio de associações; e Participação em atividades extracurriculares. A Tabela 37 apresenta uma visão geral do número de referências que os participantes do FG fizeram a cada um destes grupos de fatores facilitadores.

**Tabela 37.**

*Facilitadores para uma transição bem-sucedida*

Fatores associados	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
<b>Relações inclusivas</b>					
Relações afetivas com colegas	5	3	-	4	12
Relação afetiva com os professores	4	1	2	1	8
Colaboração efetiva com a escola	2	4	1	3	9
Partilhar momentos de com outros pais	3	2	5	1	11
Recetividade por parte das empresas.	-	3	2	2	7
<b>Terapias</b>					
Fisioterapia	-	-	1	-	1
Hipoterapia	-	-	3	-	3
Fonoaudiologia	-	-	2	1	3
Psicologia	1	1	-	2	4
<b>Consultas de especialidade</b>					
Equipa de desenvolvimento	2	1	-	1	4
Neuropediatria	-	-	2	1	3
Psiquiatria	-	-	2	-	2
<b>Apoio na escola</b>					
Equipa Multidisciplinar	1	-	-	2	3
Professor de Educação Especial	7	1	3	3	14
Professor de apoio	1	-	3	1	5
<b>Apoio de associações</b>					
APPACDM	-	4	1	-	5



APCV <sup>197</sup>	2	-	-	-	<b>2</b>
ASSOL	-	-	-	3	<b>3</b>
AVISPT21	-	2	1	7	<b>10</b>
Pais em Rede	-	8	8	15	<b>31</b>
<b>Participação em atividades extracurriculares</b>					
Grupo de teatro	-	-	-	3	<b>3</b>
Clube de Vela	-	-	-	2	<b>2</b>
Clube de Dança	3	-	-	-	<b>3</b>
Natação	-	3	1	-	<b>4</b>
Atividades na associação	-	3	6	5	<b>14</b>
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>36</b>	<b>43</b>	<b>57</b>	<b>166</b>

Foram identificadas 14 preocupações dos pais sobre o futuro dos seus filhos. Estas preocupações podem ser organizadas em dois grupos. 1) "O meu filho está a terminar a escola. E agora?" 2) "O que vai acontecer com o meu filho quando eu não estiver aqui?"

Os dados recolhidos, durante os quatro FG, relatam que os sonhos dos pais também estavam ligados a valores humanos fundamentais: o desejo de que os seus filhos se sentissem seguros, valorizados, amados e respeitados.

Como uma mãe menciona: "nem eu nem o pai vamos viver para sempre, ele não tem irmãos, por isso é uma situação preocupante, que eu nem quero pensar para não ficar doente; se ele conseguir terminar um curso, ótimo, se não conseguir, pelo menos desejo que se desenvolva o suficiente para conseguir um emprego e se sustentar" (EE4.3).

Como mostrado na Tabela 38, os dados do FG mostram que as principais razões das frustrações dos participantes são: Dificuldades no acesso à educação (14/116); Falta de inclusão (14/116); Dificuldades na relação com a escola (13/116); Baixa aceitação dos professores/pessoal na escola (13/116); e Dificuldades na relação com os colegas (13/116).

A atual situação pandémica também tem sido referida como uma das fortes limitações no desenvolvimento e transição dos jovens para a vida pós-escolar. Muitos pais relataram que os filhos foram forçados a interromper a sua experiência profissional por causa do Covid-19. A mãe de um jovem (EE4.3) refere: "Era uma prisão, o meu filho ficou em casa sem fazer nada".

**Tabela 38.**

*Obstáculos à transição*

<b>Fatores que constituem barreiras</b>	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>FG3</b>	<b>FG4</b>	<b>TOTAL</b>
---	------------	------------	------------	------------	--------------

<sup>197</sup> APCV - Associação de Paralisia Cerebral de Viseu

Atividades em ambientes segregados	6	-	-	-	6
Procedimentos burocráticos	3	-	1	1	5
Dificuldades de adaptação ao novo ambiente	-	-	-	1	1
Dificuldades no acesso à educação	4	1	5	4	14
Dificuldades no acesso ao trabalho	1	3	2	3	9
Dificuldades nas relações com os colegas	1	-	-	10	11
Dificuldades na relação com a escola	6	-	-	7	13
Falta de Informação	-	2	-	3	5
Falta de inclusão	-	1	4	9	14
Falta de apoio	-	-	2	1	3
Falta de receptividade por parte dos professores/pessoal da escola	3	2	-	8	13
Falta de preparação dos professores	2	1	-	2	5
Falta de apoio Especializado (psicólogo, terapeuta da fala)	-	2	-	1	3
Falta de acompanhamento no local de trabalho	-	-	1	-	1
Diagnóstico tardio	-	-	-	2	2
Situação de pandemia	-	5	3	3	11
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>55</b>	<b>116</b>

Os pais mencionam a importância de ter formação Especializada para que os professores possam ter mais sensibilidade e mais conhecimentos para apoiar os alunos com DID.

Alguns testemunhos:

*"Penso que deveria haver uma formação Especial para professores, por exemplo, a minha filha tem certas dificuldades, ela não faz certos movimentos, certas tarefas, por isso é preciso estar preparado para saber como lidar e conhecer cada dificuldade, cada limitação de cada uma e as coisas que podem e não podem fazer" (EE2.1).*

*"Se os professores que lidaram com o meu filho tivessem tido tal experiência na universidade, talvez o meu filho tivesse tido um apoio diferente dos professores da escola" (EE2.5).*

## Gentle teaching

Os dados recolhidos durante o relatório dos quatro FG, de que os sonhos dos pais também estavam ligados a valores humanos fundamentais: com o desejo de que as crianças se sentissem seguras, valorizadas, amadas e respeitadas. Os investigadores consideraram que estes fatores estão ligados aos princípios fundamentais da teoria do Ensino Suave (Pearpoint et al., 1993). Assim, os investigadores acrescentaram as seguintes categorias

de análise: Sentir-se seguro; Ter relações seguras e amorosas; Sentir uma sensação de ligação; Integridade corporal; Sentir autoestima; Sentir-se seguro; Ter atividades diárias significativas e um dia significativo e valioso; Sentir felicidade interior (Tabela 39).

**Tabela 39.**

*Princípios do Ensino Suave*

Princípios do Ensino Suave	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
Sentir-se seguro	1	-	2	-	3
Ter relações seguras e amorosas	1	2	2	2	7
Sentir uma sensação de ligação	-	4	2	4	10
Integridade corporal	-	1	2	-	3
Sentir a autoestima	-	3	-	1	4
Sentir-se seguro	-	2	-	1	3
Ter atividades diárias significativas e um dia significativo e valioso	2	7	2	7	18
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>48</b>

A Tabela 39 mostra que os pais dão mais importância a fatores como ter atividades diárias significativas e um dia significativo e valioso (18/48); sentir um sentido de ligação (10/48); e ter relações seguras e amorosas (7/48). Como diz uma mãe: *"Penso que o mais importante será emocionalmente, ser mais autónomo, ter mais autoconfiança e mais segurança em si próprio"* (EE3.1).

## Ensino superior e jovens com DID

A equipa do Projeto HiLives analisou as perspetivas dos pais, relativamente à possibilidade de jovens com DID frequentarem cursos de HE, com base no modelo de O'Brien (2019). Podemos acrescentar que as mesmas categorias são formadas na realização da revisão sistemática, que está a ser levada a cabo no âmbito deste Projeto. Assim, espera-se comparar os dados do FG com os recolhidos em artigos científicos.

Quanto ao modelo de ensino a ser implementado no ES, a maioria dos pais preferiu o modelo plenamente inclusivo. Este modelo fornece apoio individualizado aos estudantes, com um sistema de apoios (tutor/técnico, mentores), em unidades curriculares de cursos de licenciatura/mestrado. Os interesses e objetivos dos estudantes presidem às escolhas das unidades curriculares e os seus apoios (Machado et al., 2020).

**Tabela 40.**

*Modelos de Inclusão em O ES*

Modelo	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
Inclusão completa	-	6	1	3	10
Programas mistos/híbridos	-	3	-	1	4

Modelo segregado	-	-	1	-	1
<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>15</b>

Considerando o *Modelo Inclusivo*, os pais disseram:

*"Penso que a Associação Pais em Rede deve ser considerada como um modelo para o planeamento de cursos superiores onde estes jovens se vão integrar porque o que eles lá fazem é o que é realmente significativo, eles comprometem-se" (EE2.2).*

*"O objetivo é realmente que estes jovens tenham a oportunidade de frequentar um ambiente académico do ES, que estejam incluídos, mas que tenham realmente um design adequado às suas características" (EE2.3).*

Quatro pais preferem o modelo misto:

*"Sei pouco sobre o ES, mas há modelos de escolas noutros países, onde há possibilidade de misturas, favoráveis aos nossos filhos (os nossos são muito restritivos)" (EE4.5).*

Apenas uma mãe defendeu o modelo segregado, porque a sua filha frequentou a escola num estabelecimento para pessoas com necessidades educativas especiais no Brasil. Hoje, a jovem tem muitas dificuldades no relacionamento com jovens sem necessidades, por isso a mãe pensa assim:

*"Numa turma separada, eles sentem-se mais confortáveis, mas eu falo a partir da minha experiência com a minha filha, porque quando ela está num ambiente onde cada agente é como ela, ela sente-se mais confortável, e quando está num grupo onde há pessoas chamadas "normais", ela de alguma forma exclui-se, o preconceito já vem dela" (EE3.1).*

Os pais salientaram a importância de não só oferecer cursos, mas também desenvolver uma rede de apoio, que mobilize recursos que possam influenciar positivamente a experiência académica, fornecendo apoio personalizado e respondendo às necessidades dos estudantes com DID no ES.

Relativamente ao apoio necessário para que os jovens com DID possam frequentar o ES, os pais destacaram a existência de tutorias universitárias (24/124) (Tabela 41).

Como vários pais têm salientado, *"esta figura de tutor parece muito importante, porque pode ajudar alguém que gere as expectativas e a carreira do estudante enquanto ele está na faculdade"* (EE2.2). Além disso, os pais mencionam que *"deve haver alguém que possa compreendê-los, para compreender e indicar o caminho certo, porque por vezes ficam deslumbrados com alguma coisa, ou ficam desapontados com os outros"* (EE2.7). *"Penso que deve haver sempre alguém lá, não para os apanhar, mas para os guiar"* (EE4.1).

**Tabela 41.**

Apoios

Apoia	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
Preparação e transição do secundário para o pós-secundário	-	1	-	3	4
Serviços de apoio	-	2	4	-	6
Apoio na adaptação	2	4	5	-	11
Apoio na vida diária	-	1	4	-	5
Apoio na orientação	4	3	6	-	13
Apoio de associações / comunidade	2	4	10	-	16
Colaboração de vários profissionais (professores/administradores/colaboradores)	-	-	6	-	6
Colaboração com a família	1	1	1	-	3
Aulas de reforço universitário inclusivas	1	2	20	1	24
Voluntariado	-	1	-	1	2
Soluções digitais de apoio à inclusão no HE	1	8	-	-	9
Zoom	-	6	-	-	6
Correio	-	1	-	-	1
Equipas	-	1	-	-	1
Aplicações móveis para acessibilidade	4	1	-	-	5
Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional (pessoal, mentores e voluntários)	2	-	6	1	9
Formação em Educação Especial para professores	2	-	3	1	6
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>65</b>	<b>7</b>	<b>127</b>

A segunda dimensão mais destacada foi o Apoio das associações/comunidade (16/127), mencionando o papel mediador que as associações podem desempenhar neste processo. Os pais também mencionaram o importante papel das comunidades/associações na promoção de mudanças na sociedade. Por exemplo, disse uma mãe:

*"Penso que se pessoas, organizações, associações se juntarem e lutarem por algo concreto, é mais fácil chegar onde queremos ir. Portanto, se existe o desejo de fazer algo por estas crianças, por estes jovens, penso que quanto mais pessoas e associações se juntarem neste sentido, mais fácil será levar a nossa mensagem mais longe" (EE3.3).*

Em relação ao papel da ONG, os pais referiam-se a expressões como:

*"É bom partilharmos uns com os outros os problemas dos nossos filhos porque assim não nos sentimos tão sós, podemos ajudar-nos uns aos outros"(EE4.3).*

*"O caminho aberto pelos profissionais, é completamente diferente de sermos nós a aparecer e a pedir favores, e acho que ajuda muito" (EE2.2).*

*"É bom partilharmos os problemas dos nossos filhos porque assim não nos sentimos tão sós, podemos ajudar-nos uns aos outros" (EE1.3).*

Como mostrado na Tabela 41 Os participantes do FG também destacaram a importância do Apoio na orientação (13/127), Apoio na adaptação (11/127) e Soluções digitais para apoiar a inclusão no ES (9/127). Os pais mencionaram a importância de ter um período de adaptação à Universidade com um acompanhamento mais significativo, por exemplo, ajuda na orientação no Campus, apoio na organização dos estudos, ajuda na biblioteca e outros serviços. Este acompanhamento deve diminuir com o tempo, promovendo a autonomia dos jovens. Em relação às soluções digitais, os pais evocam o tempo de bloqueio em que *"as tecnologias ajudaram muito com as equipas, o zoom, e as atividades online que foram maravilhosas, pois o isolamento acabou"* (EE4.3). Entre as soluções digitais que podem facilitar o processo de aprendizagem dos jovens, os pais destacaram o Zoom (6/127) e as aplicações de acessibilidade móvel (5/127).

Em relação às políticas públicas relacionadas com a admissão, acreditação e financiamento de cursos "para todos" nas instituições de ensino, os pais referem o financiamento destes cursos (Tabela 42). Como um dos pais menciona, *"a questão dos recursos e meios necessários é fundamental para que os cursos funcionem"*. Temos de compreender que os nossos jovens são todos diferentes uns dos outros, têm competências em assuntos completamente diferentes e precisam de um acompanhamento muito personalizado; sem financiamento, o curso dificilmente terá pernas para andar" (EE2.2).

**Tabela 42.**

*Políticas Públicas*

<b>Políticas</b>	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>FG3</b>	<b>FG4</b>	<b>TOTAL</b>
Financiamento	-	7	1	-	<b>8</b>
Acreditação e regulamentos	-	-	-	-	-
Política de Admissão	-	-	-	2	<b>2</b>
Política de graduação	-	1	-	-	<b>1</b>
Política de Dificuldade	1	-	-	2	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>14</b>

A realização do FG permitiu compreender as perspetivas dos pais sobre as metodologias e estratégias pedagógicas que podem facilitar o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com DID no ES. Podem, portanto, contribuir para os programas a serem desenvolvidos e implementados com esta população.

Como mostrado na Tabela 43, os participantes do FG atribuíram a importância mais significativa à categoria "tutoria (de pares)" (19/116). Como diz uma mãe: *"o papel dos pares é fundamental em todos os aspetos, seja a colaboração, a interação ou a ajuda para a ajudar a ser mais desinibida"* (EE3.3).

**Tabela 43.**

*Pedagogia Inclusiva*

<b>Pedagogia Inclusiva</b>	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>FG3</b>	<b>FG4</b>	<b>TOTAL</b>
Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL)	-	2	12	3	<b>17</b>
Aprendizagem baseada em problemas (PBL)	-	1	-	-	<b>1</b>
Service-Learning - experiências na comunidade	-	-	1	-	<b>1</b>
Transição para a Profissão / Emprego - Experiências socioprofissionais para o emprego	-	1	5	-	<b>6</b>
Dinâmica de grupo	-	-	2	-	<b>2</b>
Seminários	-	-	-	-	<b>-</b>
Planeamento Centrado na Pessoa (PCP)	-	4	9	2	<b>15</b>
Aprendizagem cooperativa	-	-	1	-	<b>1</b>
Alojamentos Curriculares	4	1	7	-	<b>12</b>
Cursos práticos	1	3	-	-	<b>4</b>
Curriculos alternativos	1	1	5	1	<b>8</b>
(Pares) tutoria	2	9	7	1	<b>19</b>
Aulas de reforço académico	1	1	14	1	<b>17</b>
Colaboração entre professores, tutores, mentores, comunidade académica, famílias e outros intervenientes	-	2	10	-	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>73</b>	<b>8</b>	<b>115</b>

Na Tabela 43, vemos que os pais também destacaram outras categorias, como Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) (17/115); Aulas Académicas (17/115); Adaptações Curriculares (12/115); e Colaboração entre professores, tutores, mentores, comunidade académica, famílias e outros intervenientes (17/115).

Os pais mencionaram que os programas de aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos devem ser flexíveis e adaptáveis, e concebidos para ultrapassar as barreiras que os alunos com DID possam encontrar no ES. Como um dos pais menciona, *"o objetivo é que estes jovens tenham a oportunidade de frequentar também um ambiente académico de ES, que estejam incluídos, mas com um currículo adequado"* (EE4.1).

Entre os cursos de formação em Portugal, os pais também destacaram o curso experimental da Universidade de Aveiro (UA) (Tabela 44). É importante notar que quatro dos jovens participaram neste curso e mencionaram uma grande satisfação com a forma como o curso foi organizado. Como diz uma mãe: *"Penso que a parte mais*

importante desta experiência [UA] foi a forma como os colegas a viram, a aceitaram e a incluíram" (EE2.4). Três pais relataram a grande esperança de abrir o novo curso para jovens com DID na Universidade de Aveiro e mencionaram que os seus filhos querem realmente frequentar este curso.

**Tabela 44.**

*Cursos de Ensino Superior*

<b>Cursos de Ensino Superior</b>	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>FG3</b>	<b>FG4</b>	<b>TOTAL</b>
Curso Experimental "Universidade Inclusiva" na Universidade de Aveiro	-	4	1	5	<b>10</b>
Curso para estudantes com DID no Instituto Politécnico de Santarém	-	3	-	-	<b>3</b>
Curso de Licenciatura em Estudos Gerais na Universidade de Lisboa	-	-	-	1	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>14</b>

Os pais também discutiram a situação da educação dos jovens com DID em universidades de outros países. Por exemplo, disse uma mãe: "Em Espanha, existem cerca de 30 cursos como este, nos Estados Unidos não sei quantas universidades, mas muitas, na Islândia, a mesma coisa" (EE4.1).

Em relação à possibilidade de o seu filho frequentar o ES, a maioria (14/21) respondeu positivamente. Os pais consideram que poderia ser uma experiência social muito interessante (Tabela 45). Mesmo que não se formem, podem desenvolver mais competências.

Como diz um pai:

*"Ao nível do ES, penso que seria uma experiência fantástica para ES e para os pais, com certeza, também. Penso que foi um ganho pessoal para ele, como pessoa, como jovem adulto a todos os níveis. Não acho que a parte académica seja muito importante, mas fazer parte de tal Projeto, penso, para ele seria muito benéfico como pessoa" (EE1.3).*

Havia também um grupo de pais (6/21) que nunca tinham pensado que os seus filhos pudessem frequentar o ES e referiram que nunca ninguém lhes tinha falado sobre isso, nem tinham colocado essa hipótese.

**Tabela 45.**

*Perspetivas sobre a possibilidade de frequentar a Universidade*

<b>Perceção sobre a possibilidade de frequentar a Universidade</b>	<b>FG1</b>	<b>FG2</b>	<b>FG3</b>	<b>FG4</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Jovens</b>					
Positivo	1	4	2	4	<b>11</b>
Negativo	1	1	1	1	<b>4</b>
Não definido	3	1	-	3	<b>6</b>



Total	5	6	3	8	21
<b>Pais</b>					
Positivo	1	3	7	3	14
Negativo	-	-	3	3	6
Não definido	-	-	-	1	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>21</b>

No entanto, seis pais relataram que não queriam que o seu filho fosse para o ES (Tabela 45). Em quatro casos, estas respostas estavam relacionadas com o facto de os jovens estarem a trabalhar ou a fazer voluntariado num local de que gostam muito, por isso os pais preferem continuar. Em dois casos, esta resposta deveu-se às experiências negativas do jovem na escola.

Como diz uma mãe:

*"Tenho a noção de que ele não foi feliz durante 12 anos na escola, por isso ele não quer um p§§rojeteto universitário de mais de 3 ou 5 anos ou seja lá o que for, ele não será mais feliz por causa disso; eu quero que ele seja feliz" (EE1.1).*

Mesmo os pais que revelavam baixas expectativas, ficaram contentes por saber que existe uma equipa a trabalhar na possibilidade de os jovens irem para o ES. Eles fizeram declarações como "Já podemos sonhar, isto foi algo unimaginável, felizmente alguém está a pensar nisto!" (EE3.2).

Relativamente à perceção dos pais sobre o interesse dos jovens em frequentar o ES, onze pais afirmaram que o seu filho/filha gostaria de participar nestes cursos. Três pais disseram que os seus filhos não queriam continuar a estudar, e seis pais não tinham a certeza. Alguns destes pais mencionaram que nunca falaram com os seus filhos sobre este assunto, pois desconheciam que estas oportunidades poderiam existir.

Como mostrado na Tabela 46, os pais também mencionaram várias disciplinas académicas que acreditavam que os seus filhos gostariam de frequentar, destacando-se o inglês (10/52), a informática (9/52) e as artes (8/52).

**Tabela 46.**

*Disciplinas académicas*

Disciplina académica	FG1	FG2	FG3	FG4	TOTAL
Inglês	3	-	7	-	10
Informática	1	2	3	3	9
Curso de orientação e mobilidade	-	-	2	-	2
Música	1	-	1	1	3
Expressões artísticas	-	1	1	-	2



e, acima de tudo, a vontade daqueles que são responsáveis por decidir sobre isto, acreditamos que pode ser possível".

## Discussão

À medida que as universidades exploram estratégias e programas para apoiar os estudantes com DID e tentam fornecer as condições para garantir o acesso a materiais e atividades educacionais, foram levantadas várias questões que ainda necessitam de mais investigação (Thurston et al., 2017). Os estudos demonstram a necessidade de implementar novas abordagens para servir os estudantes universitários, promovendo redes de apoio que envolvam toda a comunidade acadêmica e ofereçam uma gama de soluções inclusivas concebidas para assegurar que todos os estudantes tenham igual acesso a um ambiente de aprendizagem e possam progredir com sucesso nos seus estudos (Simplican, 2015; Thurston et al., 2017).

Sob uma perspectiva inclusiva, a colaboração entre a família e as instituições de ensino é essencial na procura das melhores soluções que lhes permitam responder às necessidades específicas destes estudantes. Segundo Traina e Hoogerwerf (2018), os pais podem fornecer informação valiosa sobre a aprendizagem prévia, nomeadamente "sobre competências já adquiridas e sobre as quais, segundo eles, poderão ser dados os próximos passos no desenvolvimento da independência em todas as áreas da vida" (p.33). Para além disso, estes autores relatam que "através do contributo das pessoas que conhecem o potencial do estudante, pode ser mais fácil definir programas de aprendizagem" (Traina & Hoogerwerf, 2018, p.33).

Embora seja essencial discutir as necessidades de aprendizagem e a motivação para aprender com os jovens diretamente envolvidos, este estudo mostra que o envolvimento dos pais também é essencial. No entanto, para compreender as suas perspetivas, seria benéfico triangular as perspetivas dos pais com dados publicados em estudos científicos.

É importante conhecer fatores que estimulam o desenvolvimento dos jovens com DID, bem como identificar as barreiras neste processo, pois permite a criação de estratégias e redes que incentivem a inclusão destes jovens na sociedade.

Os fatores que estimulam o desenvolvimento dos jovens com DID foram agrupados em seis grupos: 1) relações inclusivas; 2) terapias; 3) consultas médicas especiais; 4) apoio na escola; 5) apoio de associações (ONG); e 5) participação em atividades extracurriculares.

Neste estudo foram encontrados vários fatores que facilitam ou dificultam o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar, nomeadamente ES: Os pais referiram-se a alguns fatores como instrumentais na sua transição, ou seja, que poderiam influenciar este processo de transição e determinar o seu sucesso. Os pais consideram as habilidades sociais e as relações interpessoais como alguns fatores não académicos que influenciam a transição da escola secundária para o ES. As atividades extracurriculares são consideradas, mas menos, como já demonstrado em estudos anteriores, não são um fator importante (Lombard, 2020). Os pais afirmam que as experiências do ensino secundário muitas vezes não os preparam para uma transição bem-sucedida para o ES.

Algumas necessidades foram identificadas. É claro através dos relatórios dos pais que os pares parecem ser essenciais no processo, nas atitudes dos professores e no conhecimento.

Os pais mencionaram que as tecnologias digitais também podem ser úteis para criar novas formas de aprendizagem e ensino. De acordo com Woodward e Rieth (1997) a tecnologia digital pode melhorar a

aquisição de competências e conhecimentos do conteúdo destes estudantes, uma vez que os computadores são usados para fornecer instruções bem concebidas e geridas através de adaptações curriculares. Outros estudos mostram que as tecnologias digitais permitem aos estudantes participarem em exercícios e práticas, simulações, atividades exploratórias ou de comunicação que vão ao encontro das suas necessidades e capacidades individuais (Corby et al., 2012; Traina & Hoogerwerf, 2018).

Entre as barreiras neste processo, os pais destacaram dificuldades no acesso à educação, falta de inclusão, dificuldades na relação com a escola, falta de aceitação por parte dos professores/pessoal da escola, e dificuldades na relação com os colegas. Estas barreiras foram observadas em outros estudos (Corby et al., 2012; Shevlin, Kenny, & Mcneela, 2004) sobre a inclusão de adultos com DID no pós-secundário e no ES. Por exemplo, o estudo de Corby et al. (2012), identificou as seguintes barreiras no processo de inclusão de jovens com DID no ES: transição ou preparação; lidar com as exigências da educação a um nível superior; requisitos de apoio, incluindo questões de acesso para aqueles com dificuldades físicas; acesso a apoios; disponibilidade de cursos de nível apropriado; e dificuldades associadas ao nível de conhecimento e consciência do pessoal dentro das instituições de ES. De acordo com Mara (2014, p.80), entre os obstáculos que "dificultam o seu acesso ao ES, podem estar: custos elevados, quase proibitivos para as universidades fornecerem meios adequados para a assimilação do currículo para estas pessoas com deficiência, barreiras físicas, material, falta de pessoal qualificado para a orientação educacional de pessoas com deficiência, falta de diretrizes/supervisão com mentores (que ajudam a uma aprendizagem suave e a processos de motivação)".

Os pais consideram que os modelos e práticas de transição não encorajam os alunos com DID a considerar o ES como uma opção. Como implementar? Considerando o modelo, alguns pais consideram que os seus filhos podem ir para o ES, uma vez que podem frequentar cursos mais técnicos. Outros consideram que pode ser muito interessante como uma experiência social. Mesmo que não se formem, podem desenvolver mais competências. Os pais argumentam que deve haver uma estrutura que continue no ES e que os alunos, mesmo com dificuldades, gostam muito da escola. Este estudo demonstra que os pais acreditam que os percursos de aprendizagem devem ser implementados, quando possível, numa base individual, usando uma abordagem centrada na pessoa, considerando os objetivos do ES relevantes para a vida destes jovens.

De acordo com Ainscow et al. (2006), adaptações curriculares e estratégias educativas contextualizadas podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes. Como as necessidades destes jovens nos percursos de formação e aprendizagem podem ser muito diversas, o processo educativo deve ser flexível e adaptável à situação. O estudo de Coby et al., (2012) mostra a "exigência de uma abordagem flexível por parte de todos os intervenientes envolvidos, assegurando uma abordagem realista às necessidades dos estudantes quando estes começam a considerar a opção do ES" (p.72). Outros estudos mostram que "professores/formadores/educadores, se usarem uma metodologia flexível para planear atividades de formação apropriadas, podem garantir o apoio necessário para a aquisição de conhecimentos e competências" (Traina & Hoogerwerf, 2018, p.36).

Os resultados recolhidos também nos permitem concluir que a maioria dos pais considera que a participação em ES pode beneficiar os seus filhos. Outros estudos mostram que frequentar o ES permite a estes estudantes melhorar a sua autoestima e confiança (Weinkauff, 2002; Blumberg et al., 2008), as suas futuras oportunidades

de emprego e de auferirem um vencimento (Blumberg et al., 2008), aumenta as suas redes de amizade, permitindo-lhes sentirem-se mais aceites e incluídos na comunidade (O'Brien et al., 2009).

## Comentários finais

Este estudo investigou as perspetivas dos pais de jovens com DID sobre a possibilidade de inclusão no ES. Podemos organizar as respostas e perspetivas dos pais em três categorias:

- Os pais que gostariam que os seus filhos tivessem a oportunidade de frequentar um curso de ES. Alguns pais disseram, abertamente, que os seus filhos deveriam ir para o ES, e que não compreendem porque é que esta possibilidade é proibida. Este grupo inclui pais de alunos que já tiveram a oportunidade de participar no curso experimental na Universidade de Aveiro ou que conhecem este tipo de curso em universidades nacionais e internacionais. Estes pais estiveram mais envolvidos na discussão sobre os modelos que deveriam ser aplicados, sugestões sobre programas e cursos, o papel do professor e dos colegas, assim como questões sobre o financiamento dos cursos.
- Os pais que não querem que os seus filhos frequentem o ES, reportaram uma "má" experiência no ES e declaram preferir que eles desenvolvam competências profissionais. Este grupo também inclui pais de jovens que têm sucesso num local de trabalho e que preferem que continuem a trabalhar. Este grupo concentrou-se muito nas barreiras do processo de ensino, nas dificuldades de acesso ao trabalho e na falta de inclusão na comunidade em geral; consideraram que, se já é difícil no ensino secundário, mais difícil será no ensino secundário.
- Os pais que ficaram surpreendidos com esta possibilidade de os seus filhos continuarem os seus estudos no ES afirmaram que nunca tinham pensado que os seus filhos pudessem ir para o ES, pois nunca ninguém lhes tinha falado sobre isso, nem colocaram essa hipótese. Este grupo inclui principalmente pais dos mais novos (entre os 15-18 anos) que ainda estão a frequentar a escola. Os pais referem que foi a primeira vez que foram abordados sobre este assunto e ainda não têm uma opinião definida sobre o mesmo. Envolveram-se mais na discussão sobre os tipos de apoio que deveriam existir para que estes jovens pudessem continuar os seus estudos. Estes pais deram grande importância à transição para processos de vida ativa e à existência de planos e projetos de transição que promovam este processo, tais como o GAPRIC.

Quando os filhos são mais autónomos e têm mais capacidades, parece lógico que os pais considerem que eles possam frequentar o ES. No entanto, os pais revelaram expectativas baixas, e ficaram contentes por saberem que existe uma equipa a trabalhar na possibilidade de os jovens com DID frequentarem o ES. Enunciaram expressões como "Já podemos sonhar, isto foi algo unimaginável, felizmente alguém está a pensar nisso" (mesmo que não seja para os seus filhos, pode ajudar os outros).

O nosso principal objetivo era ouvir as perspetivas dos pais sobre a possibilidade dos jovens com DID frequentarem o ES. No entanto, esta pesquisa excedeu as expectativas, permitindo recolher informação para além das perspetivas dos pais sobre o ES e as condições que podem ajudar neste processo. As entrevistas oferecem muitos dados pertinentes para uma melhor compreensão da complexidade dos processos de desenvolvimento, do percurso escolar e da transição destes jovens para a vida pós-secundária.

Por isso, os investigadores recolhem resultados preciosos:

- o processo de desenvolvimento dos jovens, compreendendo facilitadores e barreiras neste processo em Portugal;

- diferentes caminhos e experiências dos jovens no ES, percebendo as dificuldades e as condições que potenciam este caminho;
- diferentes processos de transição para a idade adulta, tipos de apoio que existem ou faltam neste processo, bem como as preocupações de alguns pais que infelizmente se sentem sozinhos neste curso;
- As expectativas dos jovens sobre o seu futuro, reunindo sonhos e planos para o futuro próximo e realizando as suas razões para quererem ou não comparecer no ES.

Compreender estes fatores é essencial para criar possibilidades de ES para estes jovens.

O presente estudo tem algumas implicações e sugere pistas tanto para o ensino secundário como para a inclusão no ES. Também podemos encontrar sugestões para refletir sobre medidas a serem desenvolvidas com os jovens e as famílias. As escolas secundárias devem ser encorajadas a desenvolver o planeamento da transição que deve ter lugar em tempo útil. Uma vez que alguns jovens com DID podem precisar de apoio e serviços contínuos, devem estar conscientes de que estes apoios e serviços estão disponíveis no ES e têm continuidade. É importante desenvolver a socialização como um motor de outras habilidades.

As instituições (secundárias e de ES) poderiam desenvolver práticas que apoiassem a transição e encorajassem as pessoas com DID e as suas famílias a considerar o ES uma opção. Sonhos e perspetivas sobre o futuro próximo podem ser considerados. Neste processo, é importante ouvir e capacitar os pais, assim como envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem dos jovens, incluindo a transição.

No ES deve haver um período de adaptação à universidade (com maior monitorização e programas de mentoria). As instituições de ES devem considerar diferentes modelos de educação e diferentes modelos de apoio. Não é suficiente oferecer cursos, mas também desenvolver uma rede de apoio. Os currículos podem ser adaptados de acordo com os interesses e competências dos jovens. Os recursos podem ser adaptados às suas características. Devemos ter em conta que as tecnologias digitais podem tornar a Educação Digital mais acessível a estes estudantes. Pode fazer sentido incluir no processo de definição de cursos de ES para jovens com DID as questões relacionadas com o *Gentle Teaching* (bem-estar e valores humanos como segurança, afeto, poder ser afetuoso e bondoso) e o PATH. As ONG / associações podem ter um papel de mediação entre a universidade (professores / tutores / funcionários) e a família, nomeadamente no apoio ao processo de transição dos jovens para o ES, na defesa dos direitos dos jovens na sensibilização da comunidade.

Finalmente, um aspeto muito focado foi a formação dos professores. As ONGs podem desempenhar um papel na formação de professores e tutores em conhecimentos e metodologias sobre NEE.

Ainda, é essencial destacar que a natureza qualitativa desta pesquisa exige que a sua generalização seja limitada. Como discutido no parágrafo anterior, os resultados confirmam as pesquisas anteriores, dando fiabilidade e robustez aos nossos resultados.

## AGRADECIMENTOS

Este artigo foi desenvolvido no âmbito do Projeto HiLives - Including and Connecting in Higher Education: networking opportunities for independent lives (2019-1-PT01-KA203-061312). Gostaríamos também de agradecer a todos os pais que participaram nas sessões de Focus Group.





## Perspetiva dos stakeholders: Pessoas com DID

Raul Rocha, Joana Glória e Rita Cavaleiro

Na perspetiva da consulta aos *stakeholders*, a conversa com as próprias pessoas com DID não deve faltar (Turley, 2019). A equipa da FORMEM entrevistou 31 pessoas com DID em entrevistas de grupo. Dezoito homens e 13 mulheres entre os 17 e 52 anos de idade tiveram a oportunidade de expressar a sua opinião sobre uma possibilidade de estudar no ES.

Este sub-relatório é muito interessante porque muitos participantes nunca tinham pensado em (continuar) a estudar no ES. Muitos parecem resignar-se com as baixas expectativas que lhes são “impostas”. Torna-se claro que muitos dos jovens têm uma forma de “auto-estigma” (Ali et. al. 2012). Vivem uma vida em que lhes foi dito várias vezes que não se encaixam nas expectativas estabelecidas pelo sistema educativo para “o aluno/estudante ideal”.

Além disso, é também interessante saber que aqueles que consideram continuar os seus estudos (caso tenham a oportunidade), dão grande importância à livre escolha dos treinos e cursos. E não querem apenas participar em processos impostos de cima para baixo ou fixos.

A fim de proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda das necessidades e motivações relativas à inclusão de pessoas com DID no ES, o Projeto HiLives realizou várias conversas informais para obter um *feedback* direto dos principais *stakeholders*.

Este relatório irá concentrar-se em seis conversas coletivas (entrevistas) com pessoas com DID que foram inscritas em programas de formação profissional em diferentes organizações e em diferentes regiões de Portugal. Vários temas foram abordados durante as conversas, mas para efeitos deste projeto vamos focar-nos em *tudo do ES, emprego e acessibilidade digital*.

A organização e concretização destas conversas foram realizadas pela FORMEM (Federação Portuguesa para a Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência), um dos parceiros do Projeto HiLives.

## Sumário Executivo

- **Cronograma:**

- o planeamento e a preparação ocorreram de 21/02/2020 a 11/09/2020.
- as entrevistas decorreram entre 12/09/2020 e 12/10/2020.
- as edições e traduções foram desenvolvidas de 19/10/2020 a 13/12/2020.

- **Organizações que recebem as entrevistas:**

- Todas as 6 organizações que colaboram neste esforço são afiliadas da FORMEM.
- São organizações que apoiam pessoas com deficiência em diferentes áreas, mas todas têm programas de reabilitação profissional e são financiadas principalmente por recursos públicos.
- Nenhuma das organizações dá apoio aos estudantes do ES, mas todas têm na sua missão a inclusão social.

- **Pessoas entrevistadas:**

- Trinta e uma pessoas com DID foram entrevistadas em 6 pequenos grupos.
- A idade das pessoas entrevistadas variou entre os 17 e 52 anos.
- Dezoito das pessoas entrevistadas eram homens e 13 eram mulheres.
- Todos os entrevistados estavam a fazer cursos de formação profissional, alguns pela segunda vez.

- **Metodologia utilizada:**

- Conversa informal em grupo com dois ou três entrevistadores que mudam de assunto e gravam os dados: sem roteiro fixo, mas tentando falar sobre questões de *educação superior*, emprego e *acesso a ferramentas digitais*. Os entrevistadores também fazem parte da conversa, respondendo a qualquer pergunta do entrevistado e partilhando as suas próprias coisas.
- Em preparação foi desenhado um esquema de entrevista (com questões logísticas e perguntas) que poderia ser usado durante as conversas como uma ferramenta de apoio para os entrevistadores.
- Todos os participantes foram, antes da entrevista, informados verbalmente sobre o motivo da entrevista, o contexto do *Projeto HiLives* e os procedimentos de participação. Ao completar isto, preparámos um "saco de presentes" com: um folheto com informação sobre HiLives; um certificado de participação; um formulário de consentimento para usar os dados e a imagem apenas para fins do Projeto HiLives; papel de carta e uma caneta; água; e gel desinfetante para as mãos.
- Devido à pandemia, todos os presentes durante as conversas usaram máscaras e foram separados fisicamente, o que para alguns participantes tornou mais difícil a comunicação e o estabelecimento de um contacto adequado.
- A maior dificuldade metodológica foi abordar e fazer conversas sobre um assunto que a maioria dos participantes nunca tinha tido ponderado: o ES acessível aos seus filhos. Para ultrapassar este obstáculo, presente desde a primeira conversa, começámos a informar antes do diálogo que o ES seria um tema a abordar e pedir aos mediadores de cada organização que introduzissem este tema num dos módulos de formação para a cidadania, por exemplo.

Ajudou, mas para muitos ainda era um cenário não real que os tornava menos ansiosos por participar quando discutiam este tópico durante a conversa. Esta dificuldade mostra que, para promover a inclusão no ES, também é preciso abordar a consciência social e o *empowerment* da cidadania das pessoas com DID.

- **Principais conclusões:**

- Poucos tinham pensado realmente em ir para a universidade, e apenas alguns dos jovens tinham um desejo real e interesse em frequentar o ES.
- Muitos poderiam tentar se houvesse uma possibilidade, a maioria deles nunca colocou essa possibilidade e alguns não têm qualquer interesse no ES.
- Em geral, a mentalidade dos grupos entrevistados estava focada em coisas práticas da vida e ainda muito relacionada com as impossibilidades impulsionadas pelas suas dificuldades.
- Num cenário de ES, o principal apoio necessário seria do professor, adaptação curricular e mais tolerância/tempo para agir como aluno. Outras barreiras identificadas são a ligação com a socialização com os colegas, o apoio financeiro e as questões de transporte.
- Ao apresentar uma oportunidade de estudar no ES, é importante proporcionar uma escolha de cursos do seu interesse e não impor possibilidades.
- Em relação ao trabalho, e apesar de frequentarem cursos de formação profissional, a maioria deles depende de *softskills* e da família para conseguir um emprego. No entanto, alguns também confiam nas organizações que lhes dão apoio (formação profissional e outras) para os ajudar a arranjar emprego.
- A maioria deles usa e está interessada em smartphones e na internet, e utilizaria de bom grado uma ferramenta online para ajudar a encontrar um emprego. No entanto, devido ao analfabetismo e outros interesses, alguns sublinharam a importância do contacto humano e direto na procura de um emprego.

- **Evidências:**

- Plano de ação;
- Esboço de conversação/entrevista (em português e em inglês);
- Gravação de vídeo e áudio (em português e apenas acessível aos parceiros do HiLives);
- Relatórios das entrevistas (em português e em inglês);
- Folheto informativo (em português);
- Formulários de consentimento informado (em português);
- Cronograma do HiLives (em inglês).

## Relatórios de conversas/entrevistas

### Entrevista presencial na APPACDM de Coimbra | 14 de Setembro de 2020

**Caraterização geográfica e demográfica:** Coimbra, cidade de tamanho médio na região centro com uma das maiores comunidades universitárias de Portugal.

**Participantes:** seis pessoas do sexo masculino com DID, com idades entre 17 e 52 anos.

**Entrevistadores:** Joana Glória, Raul Rocha e Rita Cavalheiro (FORMEMULÁRIO).

**Duração:** 45 minutos (10h00-10h45).

#### Tópicos abordados:

- Respostas recorrentes à conversa inicial sobre os seus sonhos:
  - Para conseguir um emprego, principalmente em restaurantes e cozinhas<sup>198</sup> ;
  - Ter a sua própria casa com a sua própria família.
- Respostas relacionadas com questões sobre como frequentar o ES:
  - A maioria frequentou escolas especiais ou currículos especiais nas escolas regulares, por isso não têm um certificado que lhes permita candidatar-se à universidade. Neste sentido, a matrícula no ES nunca foi algo em que pensassem realmente.

*"Estudei numa escola especial e foi difícil porque não estava nas minhas faculdades e não consegui o certificado para não poder ir para a universidade"* (Roberto - nome fictício).
  - Nenhum dos participantes sonhava em ir para a universidade e não é algo que faça parte do seu plano de vida.
  - Dois dos participantes também referiram que não sabem escrever ou ler, por isso ir para o ES nunca foi uma opção.
    - a. Todo o grupo era bastante tímido a pensar e expressar sobre os benefícios de estudar numa universidade.
  - Quando se propôs uma hipotética realidade de que estariam a estudar na universidade, a falta de preparação e apoio dos professores foi afirmada como a principal barreira.

*"Acho que os professores não estariam preparados para nós"* (José - nome fictício).
- Reação relacionada com a pesquisa e apoio necessários para se conseguir emprego:
  - Apesar de todos estarem matriculados no treino vocacional, estavam reticentes em partilhar o apoio de que precisariam para conseguir um emprego. A ideia geral era que as pessoas próximas deles (família e tutores) seriam o apoio-chave para conseguirem emprego.
  - Ao abrir a possibilidade de ter um software online especialmente desenhado para pessoas com DID procurarem trabalho, 4 em cada 6 estavam muito entusiasmados com a ideia e mostraram que estavam muito interessados na tecnologia digital. Os dois participantes que

<sup>198</sup> Nota editorial: principalmente devido à matrícula em formação profissional nesta área.

não estavam entusiasmados, disseram que sentiam isso porque não sabem ler, por isso não usam internet ou smartphone.

## Entrevista presencial no CERCIMOR | 18 Setembro 2020

**Caracterização geográfica e demográfica:** Montemor-o-Novo, cidade pequena no sul e uma das regiões menos povoadas de Portugal.

**Participantes:** cinco pessoas com DID, 2 homens e 3 mulheres, com idades entre os 19 e 34 anos.

**Entrevistadores:** Joana Glória e Rita Cavalheiro (FORMEMULÁRIO).

**Duração:** 45 minutos (14h15 -15h00).

### Tópicos abordados:

- Respostas recorrentes à conversa inicial sobre os seus sonhos:
  - Para ser feliz.
  - Para viajar.
  - Ter uma casa e um trabalho.
- Reações divergentes sobre o que é o ES:
  - O mais alto nível de escolarização/educação.
  - Alguns dos participantes acreditam que um grau mais elevado traz um trabalho melhor e uma maneira mais fácil de começar uma carreira.
  - Outros participantes expressaram que, "mesmo que o conhecimento não preencha o espaço<sup>199</sup>", eles conhecem muitos exemplos de pessoas com diplomas de ES e isso não os ajudou a conseguir um emprego melhor ou mais oportunidades;  
  
*"Embora a universidade ajude, conheço pessoas que se tornaram milionárias e não foram para a universidade" (Armando - nome fictício).*  
  
*"Tenho amigos que foram para a universidade e são engenheiros e agora não estão a trabalhar, prefiro aprender coisas enquanto as faço... mas a universidade pode dar-me algumas ferramentas" (Pedro - nome fictício).*
- Respostas relacionadas com questões sobre a frequência do ES:
  - Um dos participantes disse que não podia ir para a universidade porque já tinha muitas dificuldades na escola normal. No entanto, depois de refletir um pouco, ela/ele disse que, com apoios especiais e a ajuda dos professores, como ela/ele tinha na escola normal, talvez ele/ela pudesse fazê-lo.
  - Três outros participantes expressaram que, se tivessem a oportunidade de estudar no ES, iriam:  
  
*"Tive a oportunidade de ir para a universidade, quando estava em Londres, mas era mais novo, mas não fui, a minha cabeça não pensava com bom senso, se pudesse agora, iria" (Armando - nome fictício).*
  - Outro participante partilhou que não gostaria de ir para a universidade. Só iria como último recurso, se já não houvesse outra possibilidade.

<sup>199</sup> Nota de tradução: Ditado português, nenhum conhecimento é suficiente.

- Respostas relacionadas com receios que possam ter enquanto estudam no ES:
  - Uma das participantes disse que o mais difícil seria interagir com novas pessoas, devido à sua timidez e porque as pessoas fazem sempre demasiadas perguntas.
  - Em resposta a esta partilha, dois outros participantes afirmaram que não teriam problemas em interagir com outras pessoas.
- Respostas relacionadas com o apoio de que possam precisar enquanto estiverem no ES:
  - Havia um consenso de que o apoio mais importante era o(s) professor(es).

*"Para mim, gostaria que eles tivessem mais trabalho para a minha adaptação, por exemplo, não ter as coisas que fazem na universidade, mas coisas adaptadas a mim, coisas que eu poderia aprender mais lentamente, não sei como explicar". (Ana- nome fictício).*

  - No entanto, alguns preferem um apoio mais ativo e presente do professor, e outros uma maior autonomia e apenas pedem ajuda quando necessário.
- Reações relacionadas com a procura e apoio necessários para se conseguir emprego:
  - Alguns dos participantes concentraram-se na necessidade de ter licenciaturas (mesmo as escolares regulares) e um bom currículo.
  - Outros centraram a sua partilha em *softskills*, como ser pontual, simpático, arrumado<sup>200</sup> e justificar sempre o porquê de faltar ao trabalho.
  - Ao abrir a possibilidade de ter um programa online especialmente desenhado para pessoas com DID procurarem trabalho, a maioria usaria o programa, mas um sublinhou que online não é a única forma de encontrar um emprego, fazer contactos com amigos e pessoas conhecidas também é muito importante.

<sup>200</sup> Nota de tradução: aproximação para ter comportamentos higiénicos (por exemplo, tomar um duche todos os dias)



## Entrevista Online na Fundação Liga| 22 Setembro 2020

**Caracterização geográfica e demográfica:** Lisboa, a capital e a maior e mais populosa cidade de Portugal.

**Participantes:** cinco pessoas com DID, 3 homens e 2 mulheres, idades compreendidas entre os 19 e 53 anos

**Entrevistadores:** Raul Rocha e Rita Cavalheiro (FORMEMULÁRIO)

**Duração:** 40 minutos (14h30 -15h10)

### Tópicos abordados:

- Respostas divergentes à conversa inicial sobre os seus sonhos:
  - Para terminares o ensino regular e ires para a universidade.
  - Para ir para a faculdade, aprende inglês e francês.
  - Ser um dos pais.
  - Ser um cozinheiro.
  - Acaba o treino vocacional e arranja um emprego.
  - Ter uma namorada.
  - Ter uma carta de condução.
  - Ter um emprego para poder ter dinheiro e comprar uma casa.
- Reações sobre o que é o ES:
  - O local onde podes aprender línguas estrangeiras.
  - É o próximo passo depois da escola normal ("mas primeiro temos de o terminar").
  - É um lugar onde há muitas festas.

*"Eles têm festas... que o meu pai não me permite ir." (Manuel - nome fictício)*
  - Tem muitos uniformes académicos giros<sup>201</sup>.
  - Podes fazer parte de um programa de intercâmbio com outros países.
  - Um lugar para aprender uma profissão.
- Respostas relacionadas com questões sobre como frequentar o ES:
  - Todos gostariam de ir para a universidade.
  - No entanto, alguns partilharam que teriam deficiência em recordar os temas mas que gostariam de aprender coisas novas.
  - Tentar é sempre bom.
- Respostas relacionadas com o apoio de que possam precisar enquanto estiverem no ES:
  - Dinheiro.
  - Apoio para compreender os temas.
  - Adaptaram os programas às suas necessidades.

*"(...) adaptado a cada um, porque cada um tem as suas dificuldades, alguns têm mais dificuldades que os outros e seria bom ter apoio nessa área". (Maria - nome fictício)*

<sup>201</sup> Nota de edição: roupas especiais que os estudantes usam em muitas universidades portuguesas.

- Respostas relacionadas com receios que possam ter enquanto estudam no ES:
  - Medo de ser intimidado pelos outros por ser "burro", por ter uma deficiência e mais dificuldades.
  - Com medo de perder a paciência com os outros e explodir de raiva.
  - Um dos participantes tinha um discurso distinto. Ela não teria problemas para se impor aos outros, porque sabe ouvir e o mais importante é ser capaz de comunicar com colegas e professores:

*"Infelizmente, temos um problema, mas também temos uma enorme força e vontade de aprender e de ir mais longe!" (Paula - nome fictício).*

- Além disso, ela afirmou que ao falar connosco sobre a possibilidade de ir para a universidade é um sinal de esperança e que por isso ela está mais próxima do caminho do ES:

*"É o meu sonho há muitos anos, gostaria de terminar o ensino secundário e ir para a universidade. Estar aqui a falar contigo, e não sei o dia de amanhã, já é uma boa oportunidade...estar aqui a falar sobre isso já é muito bom, porque há coisas que não acontecem por acaso." (Paula - nome fictício)*

- Reações relacionadas com a procura e apoio necessários para se conseguir emprego:
  - Um diploma escolar<sup>202</sup>.
  - Um treino vocacional na área que se quer trabalhar.
  - Aprende a falar inglês.
  - Sabe como comunicar e estar disponível.
  - Ao abrir a possibilidade de ter um programa online especialmente concebido para pessoas com DID para procurarem trabalho, todos disseram que seria bem-vindo e que o usariam.

<sup>202</sup> Nota de tradução: refere-se a um certificado de habitação que corresponde ao percurso escolar obrigatório.

## Entrevista presencial na ARDAD | 25 Setembro 2020

**Caracterização geográfica e demográfica:** Peso da Régua, pequena cidade no norte de Portugal.

**Participantes:** cinco pessoas com DID, 2 homens e 3 mulheres, com idades entre os 23 e 38 anos.

**Entrevistadores:** Joana Glória e Rita Cavalheiro (FORMEMULÁRIO) + 1 profissional da ARDAD (presença insistida pelos participantes).

**Duração:** 30 minutos (14h30 - 15h00)

### Tópicos abordados:

- Respostas divergentes à conversa inicial sobre os seus sonhos:
  - Ser um médico.
  - Ser um apresentador de rádio.
  - Viajar.
  - Ser um cabeleireiro.
  - Ter um papagaio.
  - Ter uma carta de condução e ser um condutor profissional.
- Reações sobre o que é o ES:
  - É como arranjar um emprego, é algo que fazes para o resto da tua vida.
  - É uma escola, onde aprendes a arranjar um emprego.
  - É um lugar para estudar.
  - É um lugar aonde vais para teres um futuro<sup>203</sup>.
- Diferentes respostas relacionadas com questões sobre a frequência do ES:
  - Um participante disse nunca ter pensado em ir para a universidade, enquanto outro expressou as suas dúvidas com um talvez.
  - Outro disse que, quando estava na escola, se alimentava de estudar, mas agora gostaria de ir mas já é tarde demais.
  - Uma delas partilhou que ela disse à sua mãe que não tinha interesse em prosseguir os estudos, por isso não queria ir para o ES:

*"Eu disse aos meus pais que não queria estudar mais, que queria encontrar um emprego"* (Júlia - nome fictício).

- Um participante também afirmou que se houvesse uma oportunidade, ele iria, porque a sua irmã frequentou o ES para estudar enfermagem e agora tem a sua vida resolvida:

*"Eu gostaria de ir, de ter uma vida melhor. Por exemplo, tenho uma irmã que foi para a universidade e fez o curso de enfermagem e agora ela tem a sua vida montada... Eu teria de aprender muito".* (Afonso - nome fictício)

- Respostas relacionadas com o apoio de que possam precisar enquanto estiverem no ES:

<sup>203</sup> Nota de tradução: refere-se a ter hipóteses na vida.

- Eles precisariam de ajuda, mas não conseguiriam explicar ou dizer exatamente o quê.
- Respostas relacionadas com receios que possam ter enquanto estudam no ES:
  - Disciplinas difíceis, apenas um participante interveio para dizer que esperava que os professores fossem ainda mais exigentes.
- Reações relacionadas com a procura e apoio necessários para se conseguir emprego:
  - Precisamos de nos sobressair, de fazer tudo bem sem qualquer erro.
  - Ser responsável.
  - Para ser pontual.
  - Prepara um portfolio, uma carta de motivação e um currículo.
  - A ajuda de organizações especializadas como a ARDAD para encontrar um estágio e trabalho.
  - A ajuda da família.
  - Ao abrir a possibilidade de ter um programa online especialmente desenhado para pessoas com DID procurarem trabalho, todos disseram que seria bem-vindo e que o usariam.

## Entrevista presencial na APSCDFA| 2 Outubro 2020

**Caracterização geográfica e demográfica:** Fornos de Algodres, pequena aldeia do interior de Portugal.

**Participantes:** cinco pessoas com DID, 3 homens e 2 mulheres, idades entre os 19 e 62 anos.

**Entrevistadores:** Joana Glória e Rita Cavalheiro (FORMEMULÁRIO).

**Duração:** 90 minutos (11h30 -12h30).

### Tópicos abordados:

- Respostas diferentes para a conversa inicial sobre os seus sonhos:

- Ser feliz.
- Viajar.
- Ser caloroso.
- Conhecer o seu ídolo.

- Reações sobre o que é o ES:

- É um lugar onde só as pessoas com mais capacidades podem chegar:

*"Acho que as pessoas que vão para a universidade são as que têm mais capacidade, do que as outras que não têm. Sempre tive dificuldades em estudar e penso que se alguém me perguntasse agora, eu não diria sim ou não, porque penso que não teria a capacidade de lá chegar". Mariana (nome fictício)*

- É uma vantagem na vida.<sup>204</sup>
- É um local para estudar.
- É desconhecido.

- Diferentes respostas relacionadas com questões sobre a frequência do ES:

- Um participante considera que não tem capacidades para frequentar a universidade devido às suas dificuldades, mas que gostaria de ir:

*"Eu gostaria de ir para a universidade, mas não sei se conseguiria ir. Para mim seria difícil, porque tenho dificuldades em matemática e coisas do género". Alberto (nome fictício)*

- Outro participante referiu que, apesar de nunca ter pensado realmente nisso, se houvesse uma possibilidade ES iria, porque nunca é tarde demais:

*"Eu gostaria de estudar mais para ser mais conhecedor". Sérgio (nome fictício).*

- O resto do grupo não mostrou interesse em frequentar o ES porque não gostam de estudar ou preferem fazer outras coisas (por exemplo, trabalhar e ter um rendimento):

<sup>204</sup> Nota de tradução. Também pode significar que é uma mais-valia para a vida.

*"A filha do meu padrinho que vive no Luxemburgo, tem 15 anos e já sabe que quer vir para Portugal para estudar Direito na universidade, não sou como ela, tive muitas dificuldades na escola, mesmo com ajuda". Mariana (nome fictício)*

- Respostas relacionadas com o apoio de que possam precisar durante o ES:
  - Curiosamente, nenhum dos participantes expressou qualquer receio em relação a ir para a universidade.
  - No entanto, todos Eles consideraram que precisariam de apoio em diferentes níveis:
    - Social (de amigos e colegas, por exemplo);
    - Especializado (de um psicólogo, por exemplo);
    - Curricular (do professor, por exemplo);
    - Financeiro (uma bolsa de estudo, por exemplo).
  - Também consideraram especialmente importante poder escolher o campo de estudo numa área do seu interesse, ao contrário do que acontece com a sua formação profissional atual.
- Reações relacionadas com a procura e apoio necessários para se conseguir emprego:
  - Como vivem numa zona rural com poucas vias de transporte público, é essencial ter carta de condução ou alguém que os leve ao trabalho.
  - Ter competências certificadas para o trabalho é particularmente importante.
  - Ser pontual e trabalhador é uma característica essencial a ter.
  - Para encontrarem um emprego Eles confiam nos Serviços Sociais, procura na internet, contacta pessoas conhecidas ou vai perguntar diretamente em diferentes locais se precisam de trabalhadores.

## Entrevista presencial no MAPADI | 12 Outubro 2020

**Caracterização geográfica e demográfica:** Póvoa de Varzim, cidade de tamanho médio na costa norte de Portugal.

**Participantes:** cinco pessoas com DID, 2 homens e 3 mulheres, com idades entre os 23 e 38 anos.

**Entrevistadores:** Joana Glória, Raul Rocha e Rita Cavalheiro (FORMEMULÁRIO).

**Duração:** 50 minutos (14h55 - 15h45).

### Tópicos abordados:

- Respostas diferentes para a conversa inicial sobre os seus sonhos:
  - Reciclar e fazer disso o meu trabalho.
  - Ser um bombeiro.
  - Professor de Jardim de Infância e cuida das crianças.
  - Ser uma mãe.
  - Trabalhar numa loja de telemóveis.
  - Ser um polícia.
  - Jogar futebol e ténis de mesa.<sup>205</sup>
  - Ser um veterinário.
- Reação consensual sobre o que é o ES:
  - Na universidade estudas para conseguires um emprego.
- Diferentes respostas relacionadas com questões sobre a frequência do ES:
  - Uma participante disse que gostaria de ir para a universidade. No entanto, ela pensa que seria difícil por causa da sua incapacidade de 60%:
 

*"Eu gostaria de ir para a universidade para ser veterinária, mas como tenho 60% de incapacidade, precisaria de ajuda no curso...às vezes tenho dificuldade em ler...e com o passe<sup>206</sup> também". Cátia (nome fictício)*
  - Outra partilhou que queria ir para a universidade para obter uma licenciatura em Bioquímica.
  - Um referiu que não pensa na universidade e que não tinha ideia do que estudar lá.
  - E outro declarou que gostaria de ir estudar medicina veterinária, mas que tinha medo de ir para a universidade.
- Muitas respostas relacionadas com receios que possam ter enquanto estudam no ES:
  - A maioria referiu que teria dificuldades em lidar com as pessoas; uma vez que estas estariam mais distantes, não haveria tanta proximidade e confiança. Neste tópico, um dos participantes explicou que ela/ES sofreu muito *bullying* na escola e que não queria voltar a viver isso.

<sup>205</sup> Nota de tradução: pingue-pongue.

<sup>206</sup> Nota do editor: passe de metro/fundo

- Alguns referiram as dificuldades de transporte como barreira, uma vez que não podem apanhar um metro<sup>207</sup> sozinho:

*"Não estou habituada a usar o metro sozinha, tenho medo de ir sozinha a sítios... e por causa do vírus... A minha irmã está na universidade e vai lá sem problemas, mas eu, tenho medo de me perder e de estar rodeada de muita gente, do trânsito na rua..."* Gonçalo (nome fictício)

- Muitos disseram que estavam preocupados com o barulho e a confusão das grandes salas de aula e em grandes espaços - ansiedades sociais.
- Dois dos participantes também partilharam que têm dificuldades em lidar com o dinheiro<sup>208</sup>, o que também seria uma deficiência quando se vai para a universidade.
- Respostas relacionadas com o apoio de que possam precisar enquanto estiverem no ES:
  - Todos consideram importante ter apoio educacional. Com as suas dificuldades de aprendizagem, é necessário um acompanhamento e apoio constantes.
  - Além disso, também havia um consenso de que precisariam de mais tempo para fazer os seus trabalhos de estudo.
- Reações relacionadas com a procura e apoio necessários para se conseguir emprego:
  - Todos se inscreveram no treino vocacional, mas a maioria não tinha uma ideia clara do que fazer quando o treino terminava.
  - Um disse que conseguiria um emprego perguntando aos amigos e às pessoas que conhece.
  - Outro partilhou que já tinha um emprego à sua espera num hotel.
  - Ainda outro disse que o município lhe arranjará um emprego.
  - Ao abrir a possibilidade de ter um programa online especialmente desenhado para pessoas com DID procurarem trabalho, todos disseram que usam smartphones<sup>209</sup> e internet, mas apesar de dizerem que iriam usar a ferramenta online, não mostraram muito entusiasmo.

<sup>207</sup> Nota de tradução: refere-se ao metro que liga o Porto à Póvoa de Varzim.

<sup>208</sup> Nota de edição: principalmente dificuldades em contar dinheiro.

<sup>209</sup> Nota de edição: e estavam ansiosos por mostrar as suas aplicações/ferramentas online favoritas.



## **Perspetiva dos stakeholders: A voz dos membros do movimento de self-advocacy na parte flamenga da Bélgica**

*Evelien De Maesschalck e Geert Van Hove*

Indicados com um rótulo de Deficiência Intelectual, vivendo na parte flamenga da Bélgica, estão a levantar as suas vozes oferecendo-nos as suas experiências vividas e insights sobre os seus sonhos para estudar. Alguns deles tiveram experiências negativas ao longo da sua trajetória escolar e chegaram à porta de Instituições de ES com muitas emoções e experiências negativas. Outros têm sido confrontados com muitos preconceitos e expectativas muito baixas e são esmagados pela ideia de que (mesmo) podem pensar livremente em estudar em trajetórias pós-secundárias. E alguns deles estão a tomar a liderança e tentam abrir portas, programas,... oferecendo-nos a nós e a eles próprios oportunidades de aprender sobre acomodações razoáveis e praticando juntos o "juramento hipocrático para educadores": presumindo competência (Biklen & Burke, 2006).

## Situação na Flandres

### Convenção da ONU

A Bélgica ratificou a convenção da ONU relativa às pessoas com deficiência em 2009. O artigo 24 deste tratado menciona o seguinte:

- Os Estados-Membro reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados-Membro devem assegurar um sistema de educação inclusivo a todos os níveis e serviços de aprendizagem ao longo da vida, com os seguintes objetivos:
  - o pleno desenvolvimento dos recursos humanos e o sentido de dignidade e autoestima e o reforço do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
  - o desenvolvimento ótimo da personalidade, talentos e criatividade das pessoas com dificuldade, assim como das suas capacidades Intelectuais e físicas, de acordo com o seu estado de capacidade;
  - a participação de pessoas com deficiência numa sociedade livre.
- No exercício deste direito, os Estados-Membro devem assegurar-se de que:
  - As pessoas com deficiência não são excluídas do sistema educativo geral com base na sua dificuldade, e que as crianças com deficiência não são excluídas com base na sua deficiência do ensino primário ou secundário gratuito e obrigatório;
  - As pessoas com deficiência têm acesso ao ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, na base da igualdade com os outros nas comunidades em que vivem;
  - As acomodações razoáveis são fornecidas de acordo com as necessidades do indivíduo;
  - As pessoas com deficiência recebem, dentro do sistema educativo geral, o apoio necessário para facilitar a sua participação efetiva na educação;
  - Medidas de apoio eficazes e individualizadas são tomadas em ambientes que otimizam o desenvolvimento cognitivo e social, consistentes com o objetivo da educação não-exclusiva.
- Os Estados-Membro deverão permitir que as pessoas com deficiência adquiram competências práticas e sociais de modo a facilitar a sua plena participação na educação e na vida comunitária numa base de igualdade. Para este fim, os Estados-Membro tomarão as medidas apropriadas, incluindo:
  - a facilitação da aprendizagem do Braille, ortografias alternativas, o uso de métodos, ferramentas e formas de comunicação de apoio e alternativas, assim como a aquisição de competências de orientação e mobilidade e a facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
  - a facilitação da aprendizagem da linguagem gestual e a promoção da identidade linguística da comunidade surda;
  - a certeza de que a educação das pessoas, e em particular das crianças, que são cegas, surdas ou surdas-cegas, tem lugar nas línguas e com os métodos e meios de comunicação mais

adequados à pessoa em questão e num ambiente em que o seu desenvolvimento cognitivo e social é otimizado.

- A fim de facilitar o exercício deste direito, os Estados-Membro tomarão as medidas apropriadas para nomear professores, incluindo professores com dificuldade, formados em linguagem gestual e/ou em Braille, e formar oficiais e pessoal que sejam ativos em todos os níveis de ensino. Neste curso, os estudantes devem ser formados em como lidar com pessoas com deficiência e como utilizar a comunicação de apoio relevante e outros métodos, meios e formas de e para a comunicação, técnicas de ensino e materiais de apoio a pessoas com deficiência.
- Os Estados-Membro deverão assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ES, formação profissional, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, sem discriminação e em pé de igualdade com os outros. Para este fim, os Estados-Membro devem assegurar que seja providenciado um alojamento condigno às pessoas portadoras de deficiência.

Fonte: <https://www.gripvzw.be/nl/artikel/65/tekst-vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>

Na Bélgica, as três comunidades diferentes - as comunidades flamenga, francófona e germanófona - são competentes para assuntos pessoais, tais como a educação. Isto implica que as comunidades são responsáveis por pôr em prática todos os aspetos da política de educação, com a exceção da competência federal em matéria de educação residual, tal como a educação obrigatória (fonte: <https://www.vlaanderen.be/de-regionale-overheden-gemeenschappen-en-gewesten>). Como resultado, estas comunidades têm competência para, entre outras coisas, cumprir o Artigo 24 da Convenção das Nações Unidas para pessoas com deficiência.

No que diz respeito à comunidade flamenga, dois decretos relativos à educação terciária valem a pena ver de perto: o decreto do ES e o decreto da educação de adultos.

## Ensino Superior

O Decreto do Ensino Superior (2013) trata das "instituições oficialmente registadas", ou seja, "as faculdades e universidades universitárias" como "instituições de utilidade pública para a educação pós-inicial, investigação científica e serviços científicos..." (Art.º II.1).

O decreto também fornece uma visão geral de todas as universidades flamengas reconhecidas (Art.º II.2) e faculdades universitárias (Art.º II.3) e as suas qualificações de ensino (capítulo 5).

O artigo II.57 estabelece que o ES compreende cursos que conduzem a uma licenciatura, a um bacharelato e a um mestrado. O ES também inclui cursos que podem ser concluídos com um certificado de pós-graduação. Para além disso, o grau de doutor é também conferido no ES.

## GRAU DE GRADUAÇÃO

Quando as universidades\* oferecem um programa de estudos no contexto da educação profissional superior, isto leva ao grau de licenciado (Art.º II.59).

Estes cursos estão de acordo com o ensino secundário (Art.º II.63) e têm uma carga de estudo de 90 ou 120 créditos \*\* (Art.º II.64).

Cada curso de pós-graduação contém uma proporção relevante de aprendizagem no local de trabalho. O padrão mínimo é um terço da carga de estudo (Art.º 66/2).

Para ser admitido num programa de educação profissional superior organizado por faculdades universitárias, o estudante deve ter cumprido a escolaridade obrigatória.

Para além disso, o aluno deve ter um dos seguintes certificados de estudo:

- um certificado de estudos do segundo ano da terceira fase do ensino secundário, que tenha sido aprovado há pelo menos 3 anos;
- um certificado de conclusão do ensino secundário;
- um certificado de ensino secundário para uma educação de progresso social de pelo menos 900 períodos de ensino;
- um certificado de um curso de ensino secundário para adultos com pelo menos 900 períodos de ensino;
- um certificado de ES para promoção social;
- um certificado de ensino profissional superior;
- um diploma de ensino profissional superior;
- um certificado de educação superior de curto prazo com currículo completo;
- um bacharelato ou um certificado de mestre;
- um certificado de estudo que é reconhecido em virtude de uma norma legal, uma diretiva europeia ou um acordo internacional como sendo equivalente a 1 dos diplomas mencionados nos pontos 1.º a 9.º. Na ausência desse reconhecimento, a direção da instituição pode permitir que pessoas que tenham obtido um diploma ou certificado num país fora da União Europeia que dê acesso ao ES nesse país se inscrevam num programa de ensino profissional superior (Art.º II. 176).

Ao contrário disto, a direção da instituição incluirá condições de admissão diferentes nos seus regulamentos educacionais. As condições de admissão desviantes só podem ter em conta os seguintes elementos:

- razões humanitárias;
- razões médicas, psicológicas ou sociais;
- o nível geral do aluno, avaliado através de um teste de admissão organizado pela direção da instituição (Art.º II.177).

## **BACHARELATO**

Os programas de licenciatura ou são profissionais ou academicamente orientados.

A orientação profissional significa que os programas visam a educação geral e a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, com base na aplicação de conhecimentos científicos ou artísticos, criatividade e conhecimentos práticos. Mais especificamente, os programas de licenciatura de orientação profissional visam levar os estudantes a um nível de conhecimentos gerais e específicos e competências necessárias para o exercício independente de uma profissão ou grupo de profissões. Estes cursos são oferecidos em faculdades universitárias.

A orientação académica visa levar os estudantes a um nível de conhecimentos e competências específicas do funcionamento científico ou artístico em geral e a um domínio específico das ciências ou das artes em particular, com vista a progredir para um mestrado ou transferência para o mercado de trabalho. Estes cursos são oferecidos em universidades (Art.º II.58).

Os programas de licenciatura estão ligados ao ensino secundário e geralmente têm uma carga de estudos de pelo menos 180 créditos (Art.º II.64).

Os requisitos gerais de admissão para um programa de bacharelato são:

- um certificado do ensino secundário;
- um diploma de ES do tipo curto com currículo completo;
- um diploma de ES de promoção social, com exceção do Certificado de Competência Pedagógica, ou
- um diploma ou certificado concedido no contexto do ensino profissional superior;
- um certificado de estudo que é reconhecido como equivalente a um dos diplomas anteriores sob uma norma legal, uma diretiva europeia ou um acordo internacional (Art.º II.178).

A direção da instituição determina no regulamento da educação as condições de admissão divergentes com base nas quais as pessoas que não preencham as condições referidas no artigo II.178 podem ser registadas para um programa de bacharelato. As condições de admissão divergentes só podem ter em conta os seguintes elementos:

- razões humanitárias;
- razões médicas, psicológicas ou sociais;
- o nível geral do candidato, avaliado da forma determinada pela direção da instituição. Esta pode atribuir esta avaliação a um organismo de validação referido no Artigo II.231. Com base na avaliação, a direção da instituição pode fazer depender a inscrição da conclusão com sucesso de um programa preparatório (Art.º II.179).

## MESTRADO

As Universidades oferecem educação académica. Isto leva a um mestrado (Art.º II.60).

A orientação académica significa que os programas são destinados à educação geral e à aquisição de conhecimentos e competências académicas ou artísticas específicas para funcionar num domínio das ciências ou das artes. Os cursos de orientação académica são baseados na investigação científica.

As formações de mestrado visam levar os alunos a um nível avançado de conhecimentos e competências típicas do funcionamento científico ou artístico em geral, e típicas de uma área específica das ciências ou das artes em particular, que é indispensável para a prática autónoma das ciências ou das artes ou para a aplicação dos conhecimentos científicos ou artísticos na prática autónoma das ciências ou das artes ou para a aplicação dos conhecimentos científicos ou artísticos no exercício autónomo de uma profissão ou grupo de profissões (Art.º II.58).

Os programas de mestrado estão ligados a programas de licenciatura em educação académica ou seguem outros programas de mestrado e têm uma carga de estudos de pelo menos 60 créditos (Art.º II. 65).

O requisito geral de admissão para um programa de mestrado é um diploma de bacharelato (Art.º II.180).

A direção da instituição pode limitar a admissão para um programa de mestrado a graduados de programas de bacharelato com características específicas do programa. A direção da instituição pode determinar que a inscrição para um programa de mestrado também esteja aberta a licenciados de programas de bacharelato com outras características do programa, caso tenham completado com sucesso um programa preparatório. A direção da instituição pode diferenciar o conteúdo e a carga de estudo de tal programa preparatório de acordo com o grau de conteúdo relacionado (Art.º II.182).

A direção da instituição pode inscrever estudantes que não cumpram os requisitos de admissão estabelecidos no Artigo II.174 para unidades de curso separadas ao abrigo de um contrato de crédito ou de um contrato de exame, desde que uma investigação demonstre que a pessoa em questão tem a competência para compreender corretamente a unidade ou cursos. (Art.º II.191).

## FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA

Tanto as universidades como as *faculdades universitárias* podem oferecer cursos de pós-graduação. Os certificados só podem ser atribuídos após a conclusão com sucesso de cursos de formação com uma carga de estudos de pelo menos 20 créditos (Art.º II.62).

## DOUTORAMENTO

O requisito geral de admissão para a inscrição na preparação de uma tese de doutoramento é a posse de um mestrado (Art.º II. 184).

## INSCRIÇÃO

Uma pessoa só pode inscrever-se numa universidade ou colégio universitário se cumprir os requisitos legais e regulamentares de admissão (Art.º II.195).

Uma pessoa pode inscrever-se através de um contrato de diploma, um contrato de crédito ou um contrato de exame (Art.º II.199).

Com um contrato de diploma, o aluno pretende obter um diploma de um programa de estudos específico. Aqueles que se inscrevem para um contrato de crédito, por outro lado, trabalham para obter um crédito para um ou mais cursos incluídos. Finalmente, um contrato de exame visa a obtenção de um diploma, um diploma ou um certificado de crédito. Se e como o aluno pode participar em atividades educacionais e fazer uso de atividades de apoio educacional é determinado pela instituição (Art.º II.201).

As instituições podem decidir que certos cursos não são elegíveis para um contrato de crédito e/ou de exame (Art.º II.199).

## ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO DE ACORDO COM O DECRETO

Para apoiar as políticas seguidas pelas universidades e colégios universitários no contexto do ES inclusivo, um montante adicional foi acrescentado ao subsídio social desde o ano fiscal de 2017. Este montante só pode ser utilizado para assuntos relacionados com programas relativos a estudantes com dificuldade, como descrito no Artigo II.276, § 3 (Art.º II.117 e Art.º II.118).

Este artigo afirma que os estudantes com deficiência têm direito a acomodações razoáveis.

Os alunos com dificuldades são alunos com dificuldades físicas, intelectuais ou sensoriais de longa duração que, em interação com várias barreiras, podem impedi-los de participar plenamente no ES, de forma eficaz e numa base de igualdade com outros alunos.

Um alojamento é uma medida concreta, de natureza material ou imaterial, que neutraliza a influência restritiva de um ambiente inadequado na participação de uma pessoa com uma dificuldade. Um alojamento razoável é considerado como um alojamento que não impõe um fardo desproporcionado. Uma decisão de recusar o alojamento solicitado pode ser motivada com base numa avaliação feita pela instituição de que o alojamento solicitado impede a possibilidade de alcançar os resultados de aprendizagem específicos do domínio do programa de estudo ou a possibilidade de alcançar outros objetivos do programa de estudo em geral.

O Centro de Apoio ao ES Inclusivo (SIHO) tem a tarefa de orientar e apoiar as instituições na implementação da convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com dificuldade. Um aspeto central para esta implementação é melhorar a participação dos estudantes com deficiência no ES flamengo (Art.º III.98 / 2).

Cada direção institucional especifica no regulamento da educação o procedimento que os estudantes com deficiência devem seguir para solicitar acomodações razoáveis e a forma como podem apresentar um recurso dentro da instituição contra uma recusa de acomodação (Art.º II.221). No regulamento do exame, a instituição estabelece o procedimento que os estudantes com deficiência devem seguir para solicitar acomodações razoáveis no que diz respeito aos exames e a forma como podem recorrer contra uma recusa de acomodação dentro da instituição (Art.º II.221).

No contexto de acomodações razoáveis, os estudantes que não possam seguir certos cursos devido à sua deficiência podem ser dispensados de o fazer se seguirem atividades educativas alternativas. A direção da instituição decide em consulta com o aluno em questão sobre a isenção e regista as atividades de substituição.

Além disso, as direções podem, conjunta ou individualmente, tomar medidas para garantir a acessibilidade do ES - num sentido material e imaterial - em relação aos estudantes de grupos populacionais objetivamente demarcados cuja participação no ES é significativamente inferior à de outros grupos populacionais (Art.º II.276).

Os conselhos têm a opção de tomar ou manter medidas corretivas das desigualdades, consoante estas medidas sejam tomadas:

- ter um carácter temporário e desaparecer quando o objetivo estabelecido no primeiro parágrafo tiver sido alcançado, e
- não implicar uma restrição desnecessária dos direitos das outras pessoas.

Finalmente, as universidades e colégios universitários também oferecem instalações estudantis (Art.º II.336).

Os serviços para estudantes visam promover a igualdade de acesso e participação de todos os estudantes do ES, melhorando as condições básicas de estudo. Eles perseguem este objetivo oferecendo ajuda e serviços tangíveis e intangíveis e removendo obstáculos de estudo (Art.º II.337).

A atribuição das instalações dos estudantes pode estar ligada a condições específicas (Art.º II.339). Além disso, o acesso às instalações dos estudantes pode ser diferenciado com base no número de créditos para os quais um estudante se inscreve (Art.º II.340).

## ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO NA PRÁTICA

Van Hees Valerie, coordenadora do Centro de Apoio ao ES Inclusivo (SIHO), aproveitou o tempo no dia 4 de Novembro de 2020 para nos dar uma amostra do ES inclusivo na prática. Ela clarificou o papel do SIHO e levou-nos a participar nas suas experiências práticas.

O objetivo do SIHO é apoiar as universidades e faculdades com as suas perguntas sobre os estudantes com dificuldade. Por exemplo, existe uma pessoa de contacto para cada instituição. Esta é normalmente a pessoa que coordena a política ou cuida dos estudantes com uma dificuldade. Estas pessoas distribuem a informação aos funcionários autorizados.

O SIHO não trabalha, portanto, diretamente com os alunos, mas considera importante informar os alunos sobre as possibilidades dentro dos regulamentos existentes. Além disso, o SIHO é também uma ponte para o governo.

Van Hees Valerie observa que cada vez mais programas “feitos à medida” estão a ser criados no ensino obrigatório. Estes estudantes recebem um certificado no final do ensino secundário. Este certificado não é um bilhete de admissão ao ES. No entanto, Van Hees Valerie vê oportunidades para estas pessoas.

Por exemplo, um potencial aluno pode fazer um exame de admissão. As competências desta pessoa são examinadas. A única condição é que esta pessoa tenha pelo menos 21 anos de idade. Desta forma, o nosso governo quer evitar que alguém que não passe no seu último ano do ensino secundário faça imediatamente um exame de admissão.

Um contrato de crédito também é possível. Este não é um registo completo. Alguém se inscreve para um ou mais cursos. Precisa da permissão do professor para isso. Tem de haver credibilidade para que a pessoa possa participar. Consequentemente, um instituto pode recusar alguém se achar que ele/ela não é competente. No entanto, Van Hees Valerie tem pouca ou nenhuma experiência com isto. Existem também condições vinculativas: se falhares, serás inibido na tua conta de aprendizagem. Quando os créditos de um aluno são totalmente utilizados, o seu percurso de ES termina.

Os alunos podem mudar de um contrato de crédito para um contrato de diploma obtendo os seus certificados de crédito e fazendo um teste de condições desviantes.

O cenário em que as pessoas com uma deficiência registam um contrato de crédito ocorre com mais frequência do que o cenário em que as pessoas com uma deficiência pretendem obter um diploma através de um contrato de diploma. Van Hees Valerie não conhece nenhuma pessoa que estude em direções mais técnicas / científicas. Ela nota tais trajetórias especialmente nos estudos sociais.

O facto de existirem opções significa para Van Hees Valerie que o ES não está fechado. Ao mesmo tempo, ela reconhece que o nosso sistema de ES se baseia em diplomas. As instituições de ES muitas vezes acreditam



que alguém deve satisfazer o padrão. O facto de receberem subsídios para os diplomas que atribuem, reforça este facto.

Van Hees Valerie tem muito pouca experiência com pessoas com dificuldades Intelectuais no ES. Para ela, este é um grupo que tem pouco acesso. Ela reconhece a "lacuna do diploma" aqui. Isto refere-se ao facto de que, de acordo com o sistema tradicional, as pessoas com deficiência Intelectual muitas vezes não têm o diploma necessário para poderem continuar os seus estudos.

Finalmente, Van Hees Valerie também nos levou connosco na história das acomodações razoáveis. Para ter direito a um alojamento razoável, um estudante tem de se registar. Ele/ela deve ser capaz de submeter um certificado.

Assim que um aluno é reconhecido, ele/ela é reconhecido por toda a sua/seu carreira. No entanto, o estudante deve otimizar anualmente as suas acomodações razoáveis. Isto é feito com base numa avaliação das necessidades. Os estudantes refletem sobre o que precisam. Isto é baseado na ideia de que diferentes restrições funcionam de formas diferentes. Por isso é importante que os estudantes pensem no que é difícil para eles e no que os pode ajudar.

As acomodações razoáveis podem diferir de programa para programa. As escolas tendem frequentemente a pensar que algo toca as condições essenciais de aprendizagem e por isso não é razoável. Um diálogo aberto é importante aqui.

As faculdades universitárias têm um procedimento menos central que as universidades. Existe um treinador de diversidade para cada programa de estudo nas faculdades universitárias. Esta pessoa move-se entre os professores. As acomodações são impostas aos professores, enquanto as universidades insistem na sua autonomia. As universidades aconselham os professores. Estes últimos têm a última palavra a dizer. Esta é uma história diferente para o aluno. O estudante não discutirá muitas vezes, pois haverá outra avaliação do mesmo professor.

Se forem recusadas acomodações razoáveis, o estudante pode apresentar um recurso. Este recurso é tratado por um comité independente. Eles chegam a uma decisão. Este é um procedimento de mediação.

No ano académico de 2019-2020, os Centros de Educação de Adultos transferiram a sua competência para oferecer cursos de educação profissional superior e conceder a correspondente aprovação de estudo às faculdades universitárias (Art.º II.394).

No início dos seus estudos no ES, cada aluno recebe um crédito de aprendizagem de 140 créditos. Os alunos que se inscrevem através de um diploma ou contrato de crédito utilizam x número de créditos. A soma dos cursos e os créditos correspondentes determinam o número total de créditos que um estudante recebe. Um estudante também pode adquirir créditos através da obtenção de um certificado de crédito. A obtenção de um certificado de crédito para uma determinada unidade curricular conduz a uma situação em que o aluno adquire novamente os seus créditos. Se a conta de aprendizagem de um aluno for inferior ou igual a zero, uma instituição pode recusar a inscrição de um aluno.

## Educação de adultos

Um centro de educação de adultos, ou CVO para abreviar, tem como objetivo "fornecer aos alunos os conhecimentos, as competências e as atitudes necessárias para o desenvolvimento pessoal, o funcionamento social, a participação na educação, o exercício de uma profissão ou o domínio de uma língua" e "permitir que os alunos obtenham certificados de estudo reconhecidos" (Art.º 3.º do Decreto de Educação de Adultos, 2007).

Para ser admitido como aluno num curso de ensino secundário para adultos, o aluno deve ter cumprido o ensino obrigatório a tempo inteiro (Art.º 32º Decreto Educação de Adultos, 2007) para evitar qualquer competição com o ensino obrigatório (entrevista pessoal Schroyens Katlijn e Minten Veronique, Departamento de Educação e Formação Flamengo, 11 de Janeiro de 2021).

Para além dos requisitos de admissão, as condições de inscrição também se aplicam na educação de adultos:

- cumprir os requisitos de admissão;
- ter pagado a taxa de inscrição ou estar legalmente isento da mesma;
- concordaram com o regulamento do centro;
- concordaram com o Projeto Pedagógico do próprio centro.
- se tiver cumprido a escolaridade obrigatória a tempo parcial, tiver fornecido prova de nacionalidade belga ou de cumprimento das disposições de residência legal, como referido no Artigo 2, 48 ° (Art.º 37 Decreto sobre Educação de Adultos, 2007).

Além disso, não existem condições relativas à admissão e/ou inscrição de estudantes na educação de adultos. Nem quaisquer outras declarações impedem a admissão de um estudante com uma deficiência Intelectual. Schroyens Katlijn explica: "Isto tem crescido historicamente. Não existe uma Educação Especial para adultos. O objetivo era tornar a educação de adultos acessível a todos". (entrevista pessoal, 11 de Janeiro de 2021).

Além disso, o Decreto de Educação de Adultos (2007) encoraja esforços adicionais para aqueles que não aprendem facilmente. Por exemplo, é possível desviar do número total de períodos de ensino para grupos-alvo especiais (Art.º 24). Isto em função dos alunos de aprendizagem lenta. Um aluno também pode optar por distribuir os módulos que ele/ela ocupa. Não existe uma velocidade máxima ou mínima fixa para a frequência dos diferentes módulos de um curso.

Para além disso, será criado um centro de aprendizagem aberto em cada CVO (Art.º 62). Este é um espaço onde os estudantes podem fazer autoestudo de forma independente. Isto não é dirigido a grupos-alvo específicos, mas muitas vezes fornece um valor acrescentado para os estudantes mais vulneráveis que têm menos probabilidades de aprender no seu ambiente doméstico (entrevista pessoal Schroyens Katlijn e Minten Veronique, departamento de educação e formação, 11 de Janeiro de 2021).

Finalmente, o decreto promove a organização do aconselhamento da trajetória de aprendizagem ao nível do estudante individual. A organização de aconselhamento de trajetória de aprendizagem demonstrável é mais especificamente obrigatória para os participantes do curso que seguem o Treino Geral Suplementar, segunda língua Holandesa, graus-alvo 1 e 2 e segunda língua Holandesa, graus-alvo 3 e 4 (Art.º 63º). Um CVO pode optar por abrir caminhos de aprendizagem individuais a todos os estudantes, mas não receberá recursos adicionais por isso. Se um centro irá fazer isto, depende de centro para centro.

Na prática, o acesso para pessoas com dificuldades Intelectuais nem sempre é fácil. Por exemplo, nenhuma política de incentivos é seguida pelo governo. O governo não fornece recursos (financeiros) adicionais para promover o acesso à educação de adultos para pessoas com deficiência Intelectual.

Os recursos financeiros para um CVO são determinados com base numa fórmula complexa na qual vários elementos desempenham um papel. Um deles é o número de inscrições (Capítulo II Financiamento ou subsidiação dos Centros de Educação de Adultos). Por outras palavras: quanto maior for o número de estudantes inscritos, maior será o subsídio que o CVO irá receber. Isto não representa o perigo de que os CVO's permitam a entrada de todos, independentemente de poderem ou não oferecer a cada aluno o apoio certo?

Schroyens Katlijn reconhece esta lacuna na política (entrevista pessoal, 11 de Janeiro de 2021). É por isso que foi recentemente introduzido um novo sistema de financiamento. O financiamento só se aplica se um aluno estiver registado antes do momento de um terço do treino. Além disso, foi feita uma divisão: os centros recebem 80% dos subsídios por aluno no início do ano letivo. Os restantes 20% seguir-se-ão quando o módulo tiver sido completado com sucesso por esse aluno. Os centros também recebem um bónus quando alguém obtém o seu diploma. Desta forma, a política espera estimular os centros a apoiar o máximo possível cada aluno.

Isto impede o pêndulo de oscilar para o outro lado? Isto não desencoraja os centros de inscreverem pessoas com dificuldades Intelectuais que apenas levam o módulo para se enriquecerem intelectualmente?

Uma tendência marcante dentro dos centros de educação de adultos é a organização de formação específica para pessoas com uma deficiência Intelectual. Trata-se de uma série de cursos acessíveis com o objetivo de diminuir as barreiras que as pessoas com deficiência Intelectual encontram. Basta pensar em: o grau de deficiência do curso, o contacto com colegas sem dificuldade,... Os CVO's não recebem recursos extra por isso. A questão é também se esse treino pode ser rotulado como inclusivo.

## CVO INCLUSIVO

Um Projeto que enfrentou estes desafios é o "CVO inclusive". O objetivo deste Projeto era apoiar os CVO's no treino de pessoas com deficiência Intelectual, com vista a encontrar um emprego. Neste Projeto, seis adultos com uma deficiência Intelectual seguiram um curso no CVO HIK em Geel ou no CVO KISP em Ghent. As experiências destes dois CVO's foram agrupadas num guião. Este guião fornece orientação para outros CVO's que desejem dar passos nesta direção. <https://www.thomasmore.be/praktijkgericht-onderzoek/mobilab-care/cvo-inclusief>

Jo Daems, líder do Projeto CVO Inclusive e investigador no Thomas More University College, deu mais informações sobre este Projeto numa entrevista pessoal no dia 21 de Janeiro de 2021.

Inicialmente, a sua intenção era implementar este Projeto no Thomas More University College. De um ponto de vista administrativo, contudo, isto acabou por não ser realista, uma vez que os participantes do curso não possuíam um diploma do ensino secundário. Os Centros de Educação de Adultos ofereceram mais opções a este respeito.

As pessoas com quem Jo Daems falou foram imediatamente envolvidas na história. No entanto, isto nem sempre pareceu evidente por si mesmo. No início, por exemplo, havia muitas vezes medo e incerteza entre os

professores. Serei capaz de ensinar alguém com uma deficiência Intelectual? É por isso que o foco era a formação de professores. Isto forneceu aos professores a orientação necessária para lidar com estas incertezas.

Jo Daems também viu uma força na diversidade que é inerente aos CVO's. Há estudantes de todos os tamanhos e formas. Isto é diferente de outras instituições de ES. Da mesma forma, os próprios professores têm frequentemente formações muito diversas.

Os estudantes com deficiência Intelectual muitas vezes experimentaram inicialmente o processo como algo muito avassalador. Todos Eles tinham muitas perguntas. Após a primeira aula, a maioria deles já estava positivamente surpreendida. "Isto correu muito melhor do que o ES perado!".

A Sra. Daems experimentou este Projeto como uma grande história de sucesso. No entanto, ela fez uma advertência: a falta de recursos. Graças a este Projeto, o CVO HIK e o CVO KISP foram capazes de apoiar bem os estudantes com deficiência Intelectual. A perda destes recursos do Projeto e a falta de apoio governamental nesta área não torna óbvio que os dois centros continuem a implementar as suas políticas de inclusão, bem como que os centros interessados implementem efetivamente o guião.

Ao submeterem uma nova candidatura a um Projeto, Jo Daems e os seus colegas esperam continuar o caminho que tomaram nos CVO's acima mencionados e encorajar outros CVO's a adotarem uma política mais inclusiva.

## **Conclusão**

O governo flamengo está, de facto, a fazer esforços para tornar o ES e a educação de adultos acessível a um grupo muito diversificado de pessoas. No entanto, a questão continua a ser se as pessoas com deficiência Intelectual pertencem a este grupo.

Há uma forte imagem normativa das pessoas com deficiência Intelectual e das suas possibilidades, ambições, motivação, ... para continuar a estudar. A secção "HiLives in Flanders" oferece uma contra narrativa em relação a estas ideias predominantes. Como Ludo, self-advocate do Our New Future, diz de forma sucinta: "Não é porque temos uma deficiência Intelectual que não podemos aprender. Podemos aprender, mas de uma forma diferente". Ao nosso próprio ritmo".

## HiLives na Flandres

### Intenção do Projeto

HiLives in Flanders começa com a pergunta: "Como podem as pessoas com Dificuldade Intelectual participar no ES?". Esta soa a uma pergunta muito clara. No entanto, gostaríamos de esclarecer os três conceitos seguintes:

- deificuldade Intelectual
- participação
- ES

O esclarecimento destes conceitos começa com a localização de HiLives na Flandres. Este Projeto é realizado numa colaboração muito próxima com o Our New Future. O Grupo Our New Future é um movimento flamengo de auto-advocacia. Esta é uma organização em que pessoas com dificuldades - principalmente intelectuais - defendem os seus direitos. Os self-advocates são pessoas com deficiência que sabem muito bem o que podem e não podem fazer. Se quiserem ou pensarem que é necessário, vão pedir o apoio de um treinador. Eles próprios têm total controlo sobre isto, assim como sobre os vários Projetos em que estão a trabalhar. Para mais informações: [www.ont.be](http://www.ont.be).

Os self-advocates do Grupo Our New Future abraçaram e moldaram o HiLives na Flandres. Eles próprios estabeleceram os contornos do HiLives e depois passam por eles passo a passo.

Esta cooperação intensiva molda os conceitos acima mencionados.

Para começar, existe o conceito de deficiência Intelectual. Um conceito para o qual existe uma definição muito claramente definida. No entanto, quando alguém é introduzido na realidade diária do Our New Future, rapidamente se tornará claro para essa pessoa que a teoria nem sempre corresponde à realidade. Embora a maioria tenha recebido oficialmente o rótulo de "deficiência intelectual", este não é muitas vezes o único rótulo que esta pessoa tem. Além disso, há uma série de pessoas que não se encaixam na definição estrita de "deficiência Intelectual", mas que sentem uma forte ligação com este grupo de self-advocates. Estas são pessoas que encontram uma ligação com as ideias do Our New Future, assim como com as histórias que os self-advogados partilham uns com os outros.

No início do HiLives na Flandres, logo ficou claro que tínhamos de abandonar a definição estrita do termo "deficiência Intelectual", e não só porque nem todos se encaixam nesta imagem; testemunhos de self-advocacy:

*Então focamo-nos numa deficiência Intelectual? Não ousou dizer de mim mesmo que sou intelectualmente deficiente. Eu nem sempre entendo muito bem as coisas. És visto como intelectualmente incapacitado por causa disto? (Brent).*

Também devido à ampla vontade de trabalhar com o Projeto HiLives, a definição por vezes demasiado restritiva do termo "deficiência Intelectual", precisava de ser abandonada.

*Estás a falar de pessoas com um QI baixo. Tenho uma deficiência Intelectual leve, mas quando vejo o que sou capaz de fazer... Não falo menos de três línguas. (Tom)*

Para além disso, o conceito de participação também merece mais explicações. Fazemos uso consciente deste conceito em vez do conceito de "estudar". Esta escolha também foi feita graças à nossa colaboração com os *self-development* do grupo "Our New Future". Os *self-advocates* são profissionais experientes em dar palestras, bem como em participar em pesquisas como participante e/ou como co-investigador. Porque sentiram que o conceito de "estudar" não abrangia todo o significado, optámos pelo conceito de "participar". Além disso, o conceito de "participação" faz a ponte entre as três tarefas centrais do ES, nomeadamente: educação pós-inicial, investigação científica e serviços científicos.

Finalmente, existe o conceito de ES. De acordo com a legislação flamenga básica, este termo inclui apenas universidades e faculdades universitárias. No entanto, através das discussões com os autodidatas, tornou-se claro qual o papel que os centros de educação de adultos podem desempenhar na vida das pessoas com deficiência intelectual.

*Quando fui ao CVO... Isso nem sempre foi fácil. Mas estou contente por o ter feito. Eu ultrapassei os meus limites. Aprendi algumas coisas lá. (Tom)*

A escolha de incluir estes centros de educação de adultos no HiLives foi, portanto, fácil.

## **Desenvolvimento do Projeto**

É impossível dizer algo sobre o desenvolvimento do HiLives na Flandres sem falar sobre o ritmo a que o Projeto tomou forma. O contexto específico da pandemia de Covid-19 desempenhou aqui um papel crítico.

Em setembro de 2019 começou o Projeto HiLives; em março de 2020 começaram os confinamentos a nível de toda a Europa e não só; a Bélgica estava fechada à chave. O trabalho online era a norma e as viagens não essenciais eram proibidas. Como resultado, todas as nossas reuniões tiveram lugar online.

Como anteriormente, existiam desafios associados à organização de reuniões, estes eram apenas ampliados pela Covid-19.

Antes do confinamento imposto pela pandemia Covid-19, era importante respeitar algumas premissas na organização das reuniões do grupo Our New Future:

### Antes da reunião

- Faz bons acordos sobre a hora, local e objetivo da reunião;
- Repete estes acordos o suficiente;
- Tem em conta a rotina diária dos *self-advocates*;
- Leva em conta as possibilidades de viagem dos *self-advocates*;
- Procura um local acessível.

### Durante a reunião

- Faz uso de uma linguagem acessível (fácil de ler, fácil de entender);
- Repete suficientemente certas coisas;
- Se necessário, dá explicações extra sobre certas coisas;
- Se necessário, volta aos elementos da reunião anterior;

- Fica atento ao ritmo da reunião;
- Faz pausas suficientes;
- Dá tempo suficiente para as preocupações dos self-advocates;
- Ajuda com a gravação de dados;
- Faz um horário.

#### Após a reunião

- Dá espaço para feedback;
- Dá tempo suficiente para as preocupações dos self-advocates;
- Lembra os acordos feitos (substantivos e práticos).

O Covid-19 dificultou a satisfação de muitas destas necessidades de apoio. Para além disso, trabalhar num ambiente online trouxe novos desafios.

Primeiro que tudo, tivemos de procurar uma plataforma digital adequada. Qual a plataforma mais acessível ao maior número possível de adesões e que, ao mesmo tempo, oferece oportunidades suficientes para facilitar uma cooperação suave, facilitada? Assim que encontrássemos esta plataforma, podíamos começar. Pelo menos: isto era o que pensávamos. Após um mês de trabalho online juntos, demorou ainda algum tempo para conseguir que todos os que quisessem participar online reunissem as condições para poderem fazê-lo.

Depois disto, a procura da forma mais adequada de organizar reuniões online começou. *Como vemos esta colaboração suave e como a podemos moldar de uma forma acessível?* Uma pergunta que parecia correr através do Projeto como um fio condutor comum. O desprendimento e o aperto das medidas de contenção impostas pela pandemia COVID-19 desempenharam um papel importante nisto. Elas determinaram se nos podíamos juntar no nosso local de trabalho familiar (Departamento de Educação Especial, Universidade de Ghent), se podíamos ir a uma entrevista individual ou se devíamos trabalhar completamente online.

Testemunha disto é o seguinte extrato do relatório do grande grupo do 27 de Julho de 2020:

- **Como é que nos encontramos durante a pandemia?**
  - *Encontramo-nos normalmente online.*
  - *As pessoas que não conseguimos contactar online podem vir ao departamento da universidade. Isto até um máximo de 8 pessoas por reunião.*
  - *Se ainda houver lugares disponíveis, pessoas extra podem juntar-se a nós.*
  - *Concordamos com isto agora. Isto até o Conselho Nacional de Segurança ou a Universidade de Ghent decidirem que esta forma de trabalhar não é mais permitida.*
- **O que devemos ter em conta quando nos encontramos digitalmente?**
  - *Não há reuniões online demasiado longas. Isso não é bom para a concentração de ninguém.*
  - *Toda a gente deve ter a possibilidade de partilhar as suas ideias.*
  - *Não agendar demasiadas reuniões online.*

Até hoje (Março 2021), a nossa forma de trabalhar em conjunto continua a ser um tema de discussão. Os arranjos feitos são regularmente ajustados de forma a encontrar um novo equilíbrio temporário.

Vemos também esta noção especial de tempo recorrente nas trajetórias que os vários self-advocates tomam. Cada um deles lida com o tempo à sua maneira.

É certo que a maioria deles precisa de mais tempo. Precisam de mais tempo para (serem capazes de) fazer uma escolha de estudo bem fundamentada, para conseguir que as pessoas se juntem a eles com as suas lições e planos de pesquisa, para ter o seu apoio e ajustes estabelecidos,...

Tudo isto ilustra como as pessoas se movem através do tempo - como experimentam e lidam com o tempo. Ou, como diz Kafer (2013):

*Operar com tempo inapropriado pode não ser apenas uma questão de velocidade de movimento mais lenta, mas também uma questão de barreiras capazes sobre as quais se tem pouco ou nenhum controlo; em qualquer dos casos, o tempo incapacitado envolve uma consciência de que as pessoas incapacitadas podem precisar de mais tempo para realizar algo ou para chegar a algum lado... O tempo crítico é um tempo flexível não apenas expandido, mas explodido: requer a reinvenção das nossas noções do que pode e deve acontecer no tempo, ou o reconhecimento de como as expectativas de "quanto tempo as coisas demoram" são baseadas em mentes e corpos muito particulares.*

Três grupos surgiram gradualmente nesta cadência: o grupo grande, o grupo dos guiões e o grupo dos testes práticos.

É uma ilusão pensar que qualquer pessoa que quisesse participar poderia realmente participar de uma forma à sua escolha. Por exemplo, nem todos os self-advocates têm os recursos ou habilidades necessárias para participar digitalmente. Alguns não tinham computador, nem ligação à internet, nem local onde pudessem participar calmamente na reunião sem que o resto dos residentes da casa do grupo observassem. Houve também muita resistência em relação à forma digital de trabalhar no início do projeto. As pessoas recusaram-se a participar digitalmente e esperaram por tempos melhores.

A medida em que as medidas foram apertadas ou relaxadas oferecia, respetivamente, menos ou mais opções para satisfazer as necessidades de apoio dos self-advocates. Por exemplo, durante as férias de Verão, havia a possibilidade de se encontrarem num grupo limitado. Isto permitiu-nos convidar pessoas necessitadas para as nossas carteiras e ainda permitir que outros participassem digitalmente. O segundo bloqueio pôs fim a esta forma de trabalhar, mas ainda assim ofereceu a possibilidade de visitar pessoas em casa e assim apoiá-las na sua participação digital em reuniões.

Isto não altera o facto de que alguns self-advocates têm pouca ou nenhuma oportunidade de participar: têm medo de se mudar para os nossos escritórios ou não se atrevem a receber ninguém em casa. A Covid-19 impôs, por outras palavras, restrições severas a alguns.



## GRANDE GRUPO

O grande grupo emergiu primeiro. O grande grupo é composto por todos os que se auto-advogam e que mostram interesse em HiLives na Flandres. Eles não têm necessariamente de ter experiência no ES ou um desejo de fazerem parte dele. Mostrar interesse no Projeto é a base comum deste grupo.

A tabela abaixo fornece uma visão geral dos self-advocates que mostram interesse no projeto HiLives.

**Tabela 47.**

*Visão geral dos self-advocates*

Nome	Idade	Função dentro da ONT
Stefan	39 anos de idade	Membro do ONT
Matthieu	24 anos de idade	Membro do grupo de jovens
Karel	24 anos de idade	Membro do ONT e do grupo de jovens
Nico	41 anos de idade	Membro do ONT
Kimberley	31 anos de idade	Membro do ONT, do grupo de jovens e do grupo de mulheres
Carli	34 anos de idade	Membro do ONT e do grupo de jovens
Peter	57 anos de idade	Membro do ONT
Dominiek	57 anos de idade	Membro do ONT
Tom	48 anos de idade	Membro do ONT
Marc	54 anos de idade	Presidente da ONT
Ludo	54 anos de idade	Membro do ONT
Jonathan	17 anos de idade	Membro do grupo de jovens
Brent	23 anos de idade	Membro do grupo de jovens
Didier	49 anos de idade	Tesoureiro de ONT
Lucas	22 anos de idade	Membro do grupo de jovens
Patricia	53 anos de idade	Vice-presidente de ONT
Adinda	25 anos de idade	Membro do ONT, do grupo de jovens e do grupo de mulheres
Patrick	54 anos de idade	Webmaster e fundador da ONT
Michiel	31 anos de idade	Membro do ONT e do grupo de jovens

O grupo de jovens, também chamado Our Young Future, é um departamento juvenil dentro do Our New Future. O Our Young Future surgiu da necessidade de rejuvenescer o Our New Future. Para além disso, os jovens self-advocates acharam importante inspirar jovens e adultos jovens com uma dificuldade Intelectual, pois estão num momento-chave das suas vidas.

O grupo de mulheres é um departamento de mulheres dentro do Our New Future. Este grupo de mulheres foi fundado com base em que o grupo Our New Future consiste principalmente em self-advocates masculinos. O grupo de mulheres tem como objetivo fortalecer as self-advocates femininas e atrair novas mulheres.

Na primeira reunião deste grande grupo, conhecemo-nos uns aos outros e ao Projeto. As experiências do ES, assim como as expectativas em relação ao HiLives, foram partilhadas. O que foi marcante foi a vontade de todos os que se desenvolveram para partilhar a sua visão do ES. Isto criou uma atmosfera muito poderosa. *Como é que as pessoas com uma deficiência não podem estudar? Não é correcto. Como é que podemos melhorar isto? Como é que podemos adaptar estas regras? O ES não deve excluir apenas as pessoas porque têm uma deficiência Intelectual. (Michiel)*

Essa primeira reunião já forneceu muita informação. Extraímos as citações mais marcantes e apresentámo-las ao grupo durante a terceira e quarta reunião. Saltámos uma reunião porque já tínhamos trabalho suficiente à nossa frente nessa altura: apresentar perguntas que queríamos fazer ao Centro de Apoio ao ES Inclusivo (SIHO).

Embora não faltassem citações, apenas conseguimos escrutinar 2 citações por reunião. O impulso do grupo dificilmente pode ser descrito em palavras. Partilharam com o seu coração. As emoções estavam por todo o lado. Até os novos self-advocates foram capazes de falar abertamente sobre as suas belas e dolorosas experiências.

*No ES eu tinha a sensação oposta à do ensino secundário. Eu tinha sérias dúvidas se queria entrar para um novo grupo, mas funcionou tão bem que estou realmente agradecido por isso. A minha mãe encorajou-me a fazer isto. Ela disse: "Se Eles não estão abertos a isto, então eu não sei se as pessoas em qualquer outro lugar o farão". Eu própria, cresci assim como pessoa. Agora tenho um grupo de amigos tão fantástico. Eles são tão abertos. Nunca me senti tão bem no meio das pessoas. Estava habituado a que me chamassem nomes. Riam de mim, não me compreendiam. Também por professores. Acostumei-me tão mal que me acostumei. Eles literalmente esbarraram comigo. Eles também me disseram para me calar. Porque é que estou a reagir tão fortemente a isto agora? Isto ainda me afeta muito. Eu sempre guardei isso. Mas eles disseram-me que eu é que era o culpado. Até a orientação estudantil o disse. Disseram que eu não estava suficientemente aberto, que queria ter muitas boas notas... Houve uma altura em que eu não queria estudar. Afinal de contas, nada ajudou. Eu também acho que aquelas pessoas não perceberam isso. Era um hábito para eles. (Lucas)*

Depois de duas longas tardes de conversa, sentimos que o grupo precisava de ação. No intervalo das conversas, os self-advocates lançaram ideias sobre como poderíamos combater a desigualdade, que ainda hoje é demasiado comum. Durante o encontro 5, discutimos o nosso plano de ação. Isto teve origem no "guião de grupo" e nos "testes práticos de grupo".

No entanto, o grande grupo continua a existir. O grande grupo conecta todos os self-advocates interessados no Projeto. Com o surgimento dos outros dois grupos, a intensidade dos encontros do grupo grande diminui. Hoje (Março de 2021) o grupo grande reúne-se de dois em dois meses.

Enquanto o foco do grande grupo estava inicialmente no trabalho substantivo (partilhar e discutir opiniões e experiências em relação ao ES), o foco deslocou-se cada vez mais para o lado prático do Projeto. O grande grupo mantém uma visão geral do Projeto. Este é o grupo em que são tomadas as verdadeiras decisões. No entanto, não é intenção abandonar completamente este caminho substantivo. Mais tarde irá ler mais sobre isto.

## SCRIPT DE GRUPO

O ponto de partida do guião de grupo foi a constatação de que existem poucos locais onde as pessoas com deficiência Intelectual possam ir para obter informações sobre os estudos no ES de uma forma acessível. Os self-advocates indicaram que precisavam de um apoio: algo ou alguém que lhes pudesse fornecer as ferramentas necessárias.

*Quando comecei, liguei à Sofie. Como é que fazes este pedido? Como é que fazes isso? Também procurámos muita informação. Como é que deves fazer isso exatamente? Eles querem fazer ajustes, mas tens de ser tu a perguntar: Eles não a apresentam numa bandeja. (Lucas)*

Para chegarmos a um guião, começámos em pequenos grupos analisando todas as reuniões do grupo grande. O que é importante? O que é que as pessoas querem saber? O que é que elas precisam? Que temas continuam a ser recorrentes? Desta forma, chegámos a vinte temas.

Estes vinte temas estão todos por si só, mas também estão fortemente interligados. Ao agrupar estes temas sob cinco questões abrangentes, tentámos fornecer aos leitores uma visão geral clara. Esta representação também poderia formar a base do guião.

### Porque é que as pessoas com uma deficiência Intelectual querem estudar no ES?

#### Auto-desenvolvimento

Trata-se de conseguir e assumir responsabilidades. Ser capaz de empreender e alcançar coisas sozinho. Trata-se de um enriquecimento substancial e pessoal.

*Foi apenas no ES que aprendi a pensar por mim próprio. No ensino secundário, tudo era mastigado, a minha opinião não era pedida ou não era ouvida. (Carli)*

#### O aspeto social

As pessoas com uma deficiência Intelectual não continuam apenas a estudar para se desenvolverem. Conhecer colegas estudantes, entrar em contacto com eles, desenvolver amizades, aprender uns com os outros e mover-se entre pessoas com os mesmos interesses foram citados como argumentos importantes.

*Fiz lá muitas amizades. Na minha escola secundária fui muito maltratado, tinha poucos amigos. Essas amizades no ES significam muito para mim. (Lucas)*

Os self-advocates também sentiram que a forma como os colegas estudantes, professores e mesmo toda a instituição olhavam para as pessoas com deficiência mudou ao trabalharem com elas.

### **O que é que as pessoas com dificuldades Intelectuais esperam do seu percurso de ES?**

#### *Titularidade*

Demasiadas vezes as coisas ainda são decididas por cima da opinião das pessoas com dificuldade Intelectual. É tarefa do ES ouvir sempre com atenção o que a pessoa em questão tem a dizer. As pessoas com dificuldades Intelectuais querem que lhes sejam atribuídas responsabilidades. Elas querem ter uma palavra a dizer.

*Isto foi diferente no ES. Desde o primeiro dia que tenho toda a responsabilidade. Os meus pais estavam lá, mas eu estava autorizado a assistir a todas as reuniões. (Lucas)*

#### *Pertencente a*

O ES inclusivo significa que todos são bem-vindos. O oposto é muitas vezes um facto. As pessoas com deficiência Intelectual têm muitas vezes poucas ou nenhuma oportunidades, o que as faz sentir-se excluídas.

Foram mencionados ajustes razoáveis como condição para isto. Se a universidade quer fazer acomodações razoáveis, isto dá um sentimento de aceitação.

#### *Liberdade de escolha*

É importante que as pessoas com dificuldades Intelectuais possam fazer as suas próprias escolhas. "O que é que eu quero?", deve ser a questão central. No entanto, isto não significa que tenham de fazer esta escolha por si próprias. É importante envolver o seu ambiente neste processo, para que eles também saibam o que a pessoa em questão quer. Só desta forma podem apoiá-lo plenamente.

As pessoas com deficiência Intelectual devem poder escolher um campo de estudo que lhes interesse. Devem ser capazes de participar na sociedade num domínio da sua própria escolha. O ES não deve ser apenas para a elite.

*Também não quero falar apenas de mais estudos sobre os cuidados a Pessoas com Dificuldade: tem de ir mais longe, sobre tudo. Não apenas sobre os estudos na Educação Especial. Porque assim não se cria uma sociedade inclusiva: então todas as pessoas com uma deficiência estarão no mesmo lugar. (Jonathan no seu take on HiLives)*

#### *Reconhecimento*

As pessoas com deficiência Intelectual querem ser reconhecidas por quem são e pelo que fazem. Elas querem ser elas próprias. Querem fazer isto com as suas próprias possibilidades.

### **Que elementos é que as próprias pessoas com dificuldades Intelectuais acham importante incluir no seu percurso de ES?**

#### *Avalia-te corretamente*

O que é que eu gosto de fazer? Onde estão os meus interesses? Tenta tornar os teus sonhos concretos. Converte-os em pequenos passos. Comunica claramente sobre isto.

As opiniões e Perspetivas de outras pessoas também desempenham aqui muitas vezes um papel importante.

*As pessoas pensam que as pessoas com deficiência não conseguem lidar com coisas mais complexas. Elas não nos conhecem. Tens de te olhar ao espelho: Quais são os meus talentos? Posso suportar o fardo?* (Didier)

*A falar da tua dificuldade*

A medida em que alguém pode comunicar honestamente sobre a sua deficiência depende da abertura da instituição. Por vezes é bom ter uma conversa aberta, outras vezes não. É uma questão de avaliar a situação corretamente.

Pelo contrário, é muito importante pedir ajuda quando necessário.

*Perseverança*

As pessoas com uma dificuldade Intelectual têm de ser convencidas dos seus talentos para estudar no ES. Muitas vezes colidem com limiares.

*As pessoas com uma deficiência deparam-se muito mais com dificuldades do que as outras pessoas.* (Brent)

*Talentos*

As pessoas com dificuldades Intelectuais muitas vezes olham para o que não podem fazer. No entanto, os self-advocates indicam que têm muitos talentos. Por isso, acham muito importante que as pessoas com uma deficiência Intelectual comecem pelos seus talentos, pelos seus pontos fortes.

*Se tens talentos, mas não te é permitido mostrá-los, é uma vergonha para ti e para o teu ambiente.* (Michiel)

### **Que fatores é que as pessoas com dificuldades Intelectuais no ES experimentam como apoio?**

*O ES como um direito*

Estudar no ES é um direito das pessoas com deficiência Intelectual. Isto foi ancorado na Convenção da ONU. As acomodações razoáveis também são um direito.

Se o ES é um direito, significa que as pessoas com dificuldades Intelectuais podem voltar atrás: elas têm direito a o ES . No entanto, as pessoas com deficiência Intelectual têm muitas vezes de lutar pelos seus direitos. Muitas vezes dependem das oportunidades que recebem dos outros.

*O que significa este direito se não consegues fazer nada com ele?* (Brent).

*Assistência*

Se tiveres um assistente, o ES assume muitas vezes que podes facilmente participar em tudo. Um assistente é de facto um grande valor acrescentado. Ele/ela apoia-te em várias áreas. Mas um assistente ainda não é uma bala mágica.

Há muitas suspeitas sobre a assistência no ES. *O assistente não vai assumir o controlo? É o assistente ou a pessoa com uma dificuldade Intelectual que vai fazer um exame?* Uma comunicação clara e bons acordos são muito importantes.

*A minha assistente pessoal foi autorizada a vir comigo. Isto tinha de ser bem enquadrado de cada vez. Cada lição de novo. Isto não ficava preso no sistema. Tinhas de lhes explicar isto e quase lhes pedir um favor. (Carli)*

#### Acomodações razoáveis

As acomodações razoáveis são descritas como um direito no Decreto Flamengo sobre o ES. No entanto, o que é razoável e o que não é, não é especificado aqui. As instituições de ES são livres de tomar as suas próprias decisões a este respeito. O que uma instituição considera razoável é rotulado como desrazoável por outra instituição.

*Se já existem acomodações como um software de leitura, então é muito mais rápido, porque essas são acomodações que muitas vezes têm de fazer. Se esses ajustes se aplicarem especificamente a ti, não vais conseguir isto tão facilmente. (Lucas)*

Para além disso, muitas vezes não é fácil pedir acomodações razoáveis. Um aluno deve fazer isto novamente todos os anos letivos e deve sempre fornecer boas razões para que o ES /ela precise de um certo ajuste.

Os colegas estudantes podem mostrar mal-entendidos em relação ao estudante com uma dificuldade intelectual que faz mais coisas. É importante aqui aumentar a compreensão entre estes estudantes, fornecendo mais informação.

#### Companheiro

As pessoas com dificuldades Intelectuais são muitas vezes dependentes de outras. Não só pelo seu apoio, mas também pelas oportunidades que obtêm no ES. Universidades, colégios universitários, professores... devem ter uma forte crença neles.

Saber que não estás sozinho é um grande valor acrescentado. Por isso, os nossos self-advocates encorajam as pessoas com dificuldade Intelectual a procurarem um companheiro. Um companheiro é alguém que luta juntamente com pessoas com uma deficiência Intelectual. Podes encontrar um companheiro dentro da tua família, um círculo de amigos, colegas estudantes, professores, ...

#### **Quais são as barreiras que as pessoas com dificuldade Intelectual encontram no ES?**

##### *Subestimação e Sobrestimação*

Isto muitas vezes vai junto com a (in)visibilidade de uma dificuldade. Se a tua deficiência é visível, muitas vezes esbarras com um preconceito irreconciliável. Se a tua deficiência não é visível, nem sempre é fácil explicar quais são as tuas necessidades de apoio. As pessoas não acreditam no uso da mesma. Elas pensam que lhes estás a mentir.

##### *Preconceitos*

Há uma imagem padrão das pessoas que vão estudar no ES, das competências que precisam de ter. As pessoas com uma deficiência Intelectual muitas vezes não se encaixam neste quadro. Muitos preconceitos derivam da ignorância.

*Têm sempre de provar o seu valor*

As pessoas com uma deficiência Intelectual são monitorizadas extra. Têm de desmascarar preconceitos e passar todos os seus cursos. Além disso, também têm de prestar contas de si próprias continuamente.

*Eu senti que tinha de provar que era digno de lá estar. (Brent)*

*Carga*

Todos carregam o seu próprio fardo. Cada limiar que alguém encontra, cada contratempo marca uma pessoa. Levam tudo isto com eles na sua mochila. Estas experiências são muitas vezes a razão pela qual algumas pessoas fazem ou não certas coisas. Por vezes afastam-se das coisas para se protegerem.

*As pessoas às vezes dizem: Esquece o passado, mas não consegues. Isso também me afeta enormemente. (Jonathan)*

*O sistema de ES*

O próprio sistema de ES é muitas vezes experimentado como inacessível. O forte enfoque na obtenção de um diploma, passando por um percurso pré-determinado, as rigorosas condições de admissão, ... nem sempre correspondem aos Objetivos que as pessoas com deficiência Intelectual fixam primeiro.

*O ES tem uma visão limitada de quem eu sou e do que sou capaz de fazer. Na faculdade ou universidade, também posso trabalhar em coisas que são importantes para mim e para o meu futuro. O ES não parece tão longe. Eles são limitados na sua visão do futuro de uma pessoa. (Brent)*

*Acesso >< acessibilidade*

Se o acesso só é possível para quem tem um diploma, isto significa que o ES é apenas uma opção para uns e não para outros. Para além disso, o acesso não significa que também seja acessível.

O Ludo, um self-advocate do Our New Future, fala sempre de quatro tipos de acessibilidade:

- acessibilidade física (dispositivos)
- acessibilidade Intelectual (compreensibilidade)
- acessibilidade relacional (confiança, abertura, interação, respeito)
- acessibilidade estrutural (acessibilidade, utilidade, acessibilidade económica e disponibilidade)

É importante que estas quatro formas de acessibilidade sejam cumpridas. Apenas desta forma uma pessoa com uma deficiência Intelectual pode participar plenamente.

Kafer (2013) refere-se a este diade, citando Tanya Titchkosky: "O acesso não é sinónimo de justiça mas sim um local de início para o questionamento crítico. ".

## TESTES PRÁTICOS DE GRUPO

O grupo de testes práticos foi fundado em torno das trajetórias que estão atualmente a decorrer. Estas trajetórias são - tal como as pessoas que as seguem - muito diversas.

Os testes práticos de grupo consistem num grupo de 15 self-advocates no total. Diz respeito a 15 pessoas que também fazem parte do grande grupo. Destes, 7 são (ou irão) passar por uma trajetória. As outras 8 self-advocates seguem as trajetórias atuais.

Este grupo reúne-se (bi)mensalmente. Durante esse encontro, as várias trajetórias são discutidas. A pessoa que atravessa a trajetória propõe a sua trajetória. Na sua ausência, a pessoa que se autopromove e/ou o treinador que a apoia assume esta tarefa. Se houver incertezas ou questões, os outros participantes podem colocá-las. Quando necessário, a pessoa também pode fazer perguntas (de apoio) ao grupo.

Este grupo é separado do grupo que trabalha no guião e está ao mesmo tempo muito associado a o ES. As experiências que estes self-advocates ganham na prática irão alimentar o guião e, inversamente, as dicas e truques que o grupo de guiões recolhe podem ser uma mais-valia para aqueles que passam por um processo.

Uma visão geral das 7 diferentes trajetórias é dada de forma geral abaixo.

- **Ludo**

O Ludo tem um papel especial dentro do HiLives. ES guiou-nos, por exemplo, através da Tese de Mestrado 'Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs? ('Estudar com uma dificuldade Intelectual no ES?') de Toon Mailliard (2012), na qual ES cooperou como co-pesquisador.

Nesta tese Ludo expressou repetidamente o seu interesse em adquirir conhecimentos e fazer um curso para esse fim. Quando Evelien lhe perguntou se ele ainda estava interessado nisto, a resposta acabou por ser resolutamente "sim". Também se tornou imediatamente claro o que ele queria estudar, um curso dado dentro do Departamento de Educação Especial. Ainda não estava totalmente claro qual seria esse curso. Era certo que ES queria acrescentar conhecimentos teóricos às suas muitas experiências práticas como pessoa com uma deficiência Intelectual.

Em breve, ficou claro que não era fácil para o próprio Ludo começar a realizar este desejo. Isto não só porque passaram quase 10 anos entre a sua participação na tese de Toon Mailliard e o Projeto HiLives, mas também porque ele mostrou pouca iniciativa em explorar os diferentes temas ou em contactar o Prof. Estes últimos são conhecidos do Ludo e também professores do departamento de Educação Especial.

Contudo, quando Evelien começou a apoiar intensamente o Ludo, isto mudou e tornou-se mais fácil para o Ludo tomar decisões. Quando ambos consideraram isto, verificou-se que os percursos da Elisabeth e do Geert já tinham começado. Como resultado, eles começaram a procurar cursos que eram ensinados no segundo semestre. As várias fichas de estudo foram revistas. Assim que ficou claro para Ludo o que cada curso incluía, foi muito fácil para ES tomar a decisão. Acabou por ser uma Educação Especial teórica, um curso de nada menos que 8 créditos no 3º ano de bacharelato.

Escolher o curso foi uma coisa. Fazer tudo o que estava relacionado com o registo era mais difícil. Como é que isso funciona exatamente? Podes apenas inscrever-te para um curso do terceiro bacharelato? Quais são as condições para isso?

Com a aprovação do Ludo, Evelien contactou o Serviço de Apoio Educativo da Faculdade (FDO). Um primeiro encontro foi agendado em breve. Acabou por ser uma conversa muito aberta e construtiva. Ludo falou sobre o seu desejo de se desenvolver Intelectualmente. ES também disse que não queria



necessariamente fazer exames ou obter uma licenciatura. ES só quer ganhar conhecimentos, tal como os outros estudantes. A nossa pessoa de contacto dentro do FDO deixou claro que isto era possível sob a forma de um contrato de crédito. A única condição para poder inscrever-se parecia ter a aprovação do docente responsável. O Ludo e o Evelien não esperavam grandes dificuldades nesta área. O conferencista em questão não é apenas um colega do Prof. Dr. Geert Van Hove e da Dra. Elisabeth De Schauwer, mas também alguém que gosta do Our New Future. Esta presunção foi rapidamente confirmada, pois obtiveram uma resposta muito entusiástica.

Uma vez concedida essa permissão, o Ludo só tinha de se registar. Pelo menos era isso que Evelien pensava. Antes que o registo pudesse ser feito, Ludo tinha de participar plenamente nesta história com os seus cuidadores. Ludo vive junto com outras 4 pessoas com uma deficiência Intelectual. ES e os seus companheiros recebem apoio de cuidadores que trabalham para uma instituição. Felizmente, Ludo e os seus cuidadores apoiam-no muito. Ajudam-no a pensar na sua trajetória e na forma como ele a quer organizar. O seu trabalho acabou por ser um o ES mento importante nisto. Certamente, quando se verificou que as lições não coincidiam com os dias de folga do Ludo. A possibilidade de mudar os seus dias de folga foi minuciosamente investigada pelos cuidadores do Ludo.

O patrão do Ludo indicou que isto é possível, mas não evidente. O Ludo está sob uma medida de emprego progressivo. Isto significa que o ele está isento de trabalhar dois dias por semana, porque não consegue lidar mentalmente com o trabalho mais de 3 dias por semana. Se ele quiser fazer este curso, terá de pedir autorização ao médico do trabalho (por causa deste emprego progressivo). Ludo corre então o risco de o médico do trabalho assumir que pode trabalhar esses dois dias extra por semana, uma vez que pode seguir um treino. Um argumento que não é de todo verdade.

É por isso que o Ludo escolheu um plano B. ES ainda quer registar-se como aluno, mas não vai seguir as lições ao vivo. O facto de as lições serem gravadas, oferece-lhe a oportunidade de compensar as lições nos seus dias de folga. Se ES tiver alguma dúvida, coloca-a no seu e-mail. No entanto, durante a semana da viagem de estudo, ele tirou uma semana inteira de licença para assistir às aulas com os seus colegas estudantes.

Assim que tudo isto estivesse esclarecido, podíamos prosseguir com o registo. Isto agora está quase completo. Ludo poderá em breve chamar-se oficialmente um estudante da Universidade de Ghent.

- **Lucas**

Lucas tem 22 anos de idade. Quando o conhecemos, ele estava a meio de um ano sabático. Um ano em que ele queria trabalhar na sua independência sem ter outras obrigações.

Antes desse ano sabático, Lucas era estudante na Universidade de Ghent. Ele estudou no departamento de Educação Especial. Todo um novo mundo se abriu para ele lá. Um mundo em que ele se podia sentir em casa, onde todos o olhavam como Lucas e não como "aquele rapaz numa cadeira de rodas", onde ELE conheceu os seus amigos atuais, onde ELE não devia ter medo de ser intimidado, ... No entanto, esse mundo académico acabou por não ser um mundo para o Lucas. Apesar de ELE ter espalhado os seus temas e ter conseguido fazer uso de acomodações razoáveis, ele lutou para acompanhar o ritmo rápido e processar as grandes quantidades de material. As estatísticas acabaram por ser o maior obstáculo. Devido ao seu

CVD (Distúrbio Visual Cerebral), ELE experimenta dificuldades extra com isto. Por fim, Lucas desistiu porque não conseguiu obter uma isenção deste curso e por isso teve de o passar se alguma vez quisesse obter o seu diploma.

O ano sabático ofereceu-lhe o descanso necessário. No entanto, como o final do ano estava próximo, Lucas entrou em pânico. Ele percebeu que se encontrava numa encruzilhada: a decisão que então tomaria determinaria em grande parte a sua vida futura. Por exemplo, ele queria inscrever-se no estudo Trabalho Sócio-Cultural no Artevelde University College. Racionalmente, o Lucas sabia muito bem que tinha de dar o nó e inscrever-se nesse treino. O facto de ter sido ultrapassado pelo choque cada vez que pensava nisso tornava difícil para ele estar à altura da escritura.

Lucas estava aterrorizado. Assustado que não funcionasse - como aconteceu com os seus estudos na Universidade de Ghent. Assustado que ele não fosse capaz de corresponder às elevadas expectativas que sente de todos os lados. Medo de que ele não fosse incluído no grupo. Medo de que os seus professores não o aceitassem.

A certa altura, ele mencionou literalmente como estas barreiras psicológicas se atravessam no seu caminho mais do que as barreiras físicas. A sua mochila superlotada atrapalhou claramente o seu caminho. No entanto, algo mudou ao longo das nossas conversas. Lucas foi cada vez mais capaz de se distanciar desta mochila cheia de más experiências. Ele foi cada vez mais capaz de se abrir às oportunidades que esta nova direção lhe podia oferecer.

Quando soubemos que pouco depois de Lucas se ter inscrito nesta trajetória de estudo, ficámos simplesmente perplexos. Lucas tinha encontrado a força para afastar todo o lixo e ir em frente. Na verdade, ele tinha decidido seguir todo o programa de estudo. Ele não queria espalhar cursos, mas apelou às acomodações razoáveis a que tinha direito.

Lucas trata de tudo na sua trajetória de forma independente. ES acha que isto é muito importante. ES também quer crescer nisto. Nós seguimo-lo desde as margens, tentamos registar as suas experiências tanto quanto possível para que também nós possamos aprender com elas.

Entretanto, Lucas já passou nos seus primeiros exames! Ele foi bem sucedido ao longo de toda a linha. Ele até tem um 18/20 para o seu estágio!

- **Dominiek**

Dominiek é um experiente self-advocate. Ele é um dos primeiros self-advocates dentro do Our New Future e também tem muita experiência na orientação de estudantes. Não nos surpreendeu que ele estivesse muito interessado em seguir a sua própria trajetória. Não como estudante, mas como professor e investigador no ES.

Juntamente com a sua assistente Lana, Evelien olhou para a forma como Dominiek queria moldar a sua própria trajetória:

Dominiek queria dar uma aula com uma tarefa anexada a ela; Dominiek queria ensinar numa faculdade ou numa universidade onde ainda não o conhecessem. Ele estava curioso em saber até que ponto o eles estariam abertos a ele como professor.

Dominiek queria dar uma lição sobre relações e sexualidade entre pessoas com uma deficiência Intelectual. Ele próprio não aceitou a este tema durante muito tempo, por isso só se familiarizou com ele numa idade mais avançada. Agora, quer quebrar esse tabu, falando sobre ele. Para iniciar esta conversa, ele desenvolveu um "jogo de tabuleiro de relacionamento" juntamente com um aluno: um jogo de tabuleiro no qual temas como privacidade, relacionamentos, amizades e sexualidade são discutidos. Este jogo é frequentemente utilizado dentro do Grupo Our New Future no trabalho com pessoas com deficiência e/ou com os seus cuidadores.

Após alguma pesquisa, descobrimos que a Universidade de Ghent oferece um curso de terapia na área da "sexologia". Dominiek pensou imediatamente que seria uma boa ideia ensinar lá. Infelizmente, demorou muito tempo até que uma resposta fosse recebida. A resposta que chegou foi moderadamente entusiástica. Se tudo correr bem, Dominiek irá receber mais informação sobre as possibilidades na Primavera de 2021.

- Supervisão de uma tese de mestrado sobre o tema dos desejos sexuais

No ano letivo de 2019-2020, Dominiek esteve envolvido num estudo da Universidade Católica de Leuven sobre desejos sexuais entre pessoas com uma deficiência Intelectual. Este tema intrigou-o. Ele pensou que seria uma grande ideia conduzir um estudo semelhante na Universidade de Ghent. Na Primavera de 2021, uma estudante irá trabalhar neste tema para a sua tese. Dominiek irá orientá-la.

- Dar uma tarefa aos alunos

Dominiek já tinha começado ele próprio a trabalhar nisto. No ano letivo de 2019-2020, por exemplo, ele deu pela primeira vez um trabalho aos alunos do curso de síntese da Educação Especial. Ele gostava tanto disto que queria mais. A sua tarefa este ano é sobre o impacto do Covid-19 na vida das pessoas com deficiência Intelectual. Para isso, os alunos vão eles próprios falar com pessoas com uma dificuldade Intelectual .

Pelo menos, estes eram os planos originais. Entusiasmado como Dominiek está, ele está sempre aberto a mais. Ele também está constantemente a pensar em novos projetos. Ao longo do ano letivo, ocorreram-lhe os seguintes [projetos]:

- Juntamente com os alunos do curso de Educação Especial, ele prepara um pacote de ensino sobre o tema da sexualidade em pessoas com uma deficiência Intelectual.
- Dar um trabalho de grupo aos alunos do curso "Perspetivas Multidisciplinares dos Direitos Humanos" em ligação com os direitos das pessoas com deficiência.

Estamos curiosos para saber como tudo isto vai continuar e o que mais vai chegar ao caminho do Dominiek!

- **Kimberley**

Mesmo antes de o HiLives começar bem, Kimberley aproveitou a sua oportunidade. Ela queria continuar a estudar. No entanto, não era totalmente claro para ela se conseguia fazer isto. *Pode alguém com uma deficiência Intelectual estudar no ES? Não precisas de um diploma para isso?*

A Kimberley fez muitas perguntas. No entanto, o que era muito claro para ela desde o início era a direção que queria tomar.

*Eu gostaria de estudar o acolhimento de crianças. De preferência num centro de educação para adultos. A faculdade ou universidade é demasiado ambiciosa para mim. Eu também não quero voltar para o ensino secundário. Eu tenho 30 anos e não gosto de ter aulas com crianças de 17, 18 anos.*

Esta pergunta foi seguida por uma pesquisa exploratória inicial. *Em que centro de educação de adultos podes estudar o acolhimento de crianças?* Esta pesquisa resultou numa lista de 3 centros. Um desses centros foi fundido com outro centro e o terceiro centro não ofereceu a formação nos arredores imediatos de Kimberley.

A escolha foi, portanto, feita rapidamente. Pelo menos para a Kimberley. Os seus cuidadores acabaram por ter muitas preocupações. *Será que a Kimberley consegue lidar com a pressão e o stress dos estudos? E as suas capacidades de carga a longo prazo? Quais são as consequências financeiras se a Kimberley começar a trabalhar como puericultora após a sua educação? No entanto, essas preocupações acabaram por não ser apenas sobre a própria Kimberley. Qual é o impacto disto em nós? Nós não temos tempo para apoiar a Kimberley com os seus estudos.*

Kimberley vive numa instalação residencial. Ela vive num grupo juntamente com 7 outras pessoas com uma dificuldade intelectual. Os seus cuidadores asseguram que todos os residentes se divirtam e que as tarefas práticas, muitas vezes domésticas, sejam completadas com sucesso. As preocupações dos seus cuidadores deixaram claro que um bom plano de ação seria crucial. Foram feitos os seguintes acordos concretos:

- Estudar Cuidados para a Infância é uma oportunidade única para a Kimberley se desenvolver intelectualmente.
- Kimberley não pretende completar todo o curso. Ela pode experimentar alguns ou todos os cursos, mas não tem de passar.
- Vamos falar com alguém que tenha experiências com estudos semelhantes e com o próprio CVO em preparação.
- A Kimberley pode contar com o grupo Our New Future para a apoiar.

Assim que estes acordos fossem feitos, o próximo passo poderia ser dado. Juntamente com mais um self-advocate e formador, Kimberley listou todas as suas perguntas para o CVO. Eles procuraram respostas a estas perguntas no website do CVO. Para obter uma resposta às restantes perguntas, foi feita uma marcação com o coordenador da formação.

#### Figura 7.

Conversa com a Kimberley



A coordenadora levou a Kimberley com ela na trajetória o estudo e como funciona. Ela respondeu às suas perguntas e estava disposta a investigar questões às quais não conseguia responder sozinha. Ao mesmo tempo, ela também irradiava uma certa preocupação. *Será que isto vai funcionar? Vais fazer todos os cursos dentro de 1 ano?* Contudo, esta preocupação revelou-se irrelevante e a Kimberley já fez alguns planos concretos com ela relativamente à trajetória de orientação que iria seguir e aos cursos que iria fazer.

Depois foi novamente a altura de uma conversa com Kimberley e as suas cuidadoras. Elas enfatizaram novamente que Kimberley poderá contar com pouco apoio. Outra preocupação que surgiu foi o medo de que Kimberley não se ligasse aos seus colegas estudantes.

Nada disto pareceu incomodar a Kimberley. Ela tinha uma boa sensação quando falava com o coordenador e estava incrivelmente entusiasmada por começar!

Mesmo antes da infeliz notícia de que Kimberley não poderia começar em Fevereiro de 2021 devido a razões organizacionais dentro do programa, as coisas correram um pouco menos bem para Kimberley. O seu bem-estar psicológico deteriorou-se, por isso decidiu tirar algum tempo para si própria e adiar o início da sua formação para Setembro de 2021.

- **Jonathan**

Jonathan é o mais novo do grupo aos 17 anos de idade. Apesar disto, ele tem uma imagem muito clara do seu futuro e de como ele pensa que deve ser. Jonathan tem um enorme fascínio por olhos e óculos. É portanto o seu sonho, estudar optometria e mais tarde abrir um oculista com molduras especiais. Um sonho que está constantemente a ser ameaçado por várias maneiras.

Quando conhecemos o Jonathan, ele já tinha frequentado 7 escolas diferentes. Isto diz respeito tanto às escolas regulares como às escolas de Educação Especial. Em lado nenhum ES realmente parecia encontrar o seu lugar. A escola 8 acabou por não ser muito melhor. O contacto com os seus colegas era tudo menos suave, os seus professores também mostraram as reservas necessárias. A Perspetiva de que ES não conseguiria obter o seu diploma nesta escola normal e assim não conseguiria começar a estudar no ES obrigou-o a tomar medidas mais drásticas.

Durante as férias de Verão de 2020, Jonathan mudou-se para a Holanda. Ele foi estudar para lá numa escola de Educação Especial (escola 9); estava numa turma onde todos tinham a oportunidade de trabalhar ao seu próprio ritmo. No final do percurso, Jonathan pôde obter o seu diploma.

Não foi difícil para Jonathan dar este passo. O seu pai vive na Holanda e o próprio Jonathan não tem realmente uma relação especial com a Bélgica ou com a sua própria região.

Isto não significa que tenha sido tudo fácil. Jonathan levantava-se todos os dias às 5:30 da manhã para chegar à escola a horas. A residência do seu pai não era nada perto da sua escola, por isso ele teve de viajar durante quase duas horas todos os dias para chegar à escola. Isto tornou-os em dias muito longos. Para além disso, Jonathan, o seu pai, insistiu que Jonathan iria trabalhar na sua independência. Ele fez isto vivendo numa casa adjacente à casa do seu pai.

Por outras palavras, muita coisa se juntou para Jonathan. Que a sua escola não queria dar-lhe a propriedade da sua própria trajetória foi a proverbial gota d'água. Como resultado, Jonathan passou dois meses em casa sem escola, sem aulas. A procura da 10.<sup>a</sup> escola não correu bem. Finalmente, chegou a notícia de que Jonathan poderia voltar à sua anterior escola, a 8.<sup>a</sup>, na Bélgica.

Neste momento, ele apenas aborda os temas da economia e da matemática. Isto conta para 8 horas de aulas online por semana. Além disso, Jonathan ainda está à procura de atividades diárias. Atualmente não é certo qual a direção que isto vai tomar.

O que a futura trajetória de Jonathan trará, é difícil de prever. No entanto, ainda estamos envolvidos na sua história. Continuamos a procurar as possibilidades de tornar o seu sonho realidade. Isto através de pequenos passos, como um estágio voluntário, obtenção de informação, um curso de orientação, ...

- **Didier**

Didier tem sido uma pessoa importante dentro do Our New Future. O seu anúncio de que ele - de repente - queria estudar no ES, foi uma surpresa para muitas pessoas.

Apesar de Didier ter uma visão muito clara do que queria desde o início (*quer estudar artes*), uma maior exploração parecia ser indispensável (*O que significa para ti a arte? Em que áreas é que queres ganhar conhecimentos? Em que área deste assunto queres aprofundar os teus conhecimentos?*)

Carli (self-advocate) e Evelien empenharam-se em procurar juntamente com Didier o melhor curso para estudar. O ponto de partida foram os seus interesses. Eles eram muitos!

**Figura 8.**  
Conversa com Didier



Como era de esperar, os principais interesses de Didier eram na sua maioria artísticos. Poesia, canto, teatro, arte das palavras, desenho, ... Mas Didier também estava interessado em coisas que eram diferentes deste caminho artístico, tais como: política, fazer pesquisa, ensino, trabalhar com crianças, treino, acessibilidade, ...

Assim que todos estes interesses de Didier foram escritos no grande papel, que Evelien e Carli tinham trazido consigo, Didier pensou que era importante pensar no seu futuro. O Evelien e o Carli apoiaram o Didier para pensar sobre isto. *Com qual dos teus interesses gostarias de continuar a trabalhar no futuro? Qual é a tua paixão mais importante? Que talentos é que queres desenvolver?*

Na visão de Didier sobre o futuro, três grandes partes eram distinguíveis.

Primeiro que tudo, a parte artística. Esta é a paixão de Didier. Dentro da organização do Our New Future, mas também muito mais além, Didier é conhecido como um verdadeiro poeta. Ele escreve frequentemente poemas a pedido, mas também faz ele próprio poemas quando tens um encontro marcado com ele. Nos últimos meses, Didier concentrou-se nas suas capacidades de desenho. É sobretudo +esta última que ele quer desenvolver.

A segunda parte é a formação. Didier liga esta parte lindamente à parte artística. O seu sonho é tornar-se um guia numa casa de cultura. ES quer ajudar as pessoas na descoberta e na compreensão da arte. ES vê-se a si próprio como um treinador, um guia. Para Didier, isto está fortemente ligado aos seus interesses na área da experiência, acessibilidade e pesquisa.

A terceira parte, finalmente, é trabalhar com crianças. Didier não se quer necessariamente desenvolver dentro deste tema. Ele gosta do seu trabalho voluntário em Melopee. Este é um jardim-de-infância e uma escola primária na qual ele apoia os professores dois dias por semana. Ele só quer



fazer parte desta equipa no futuro. No entanto, ele gostaria de criar e apoiar projetos criativos com crianças.

Pouco a pouco, tornou-se claro para Didier o que ele queria fazer exatamente. Este foi o início da sua primeira busca de exploração. *Onde pode o Didier desenvolver-se na área artística? De que forma se pode criar uma correlação entre o trabalho artístico e o trabalho com crianças? Existe algum lugar onde o Didier possa desenvolver os seus talentos como treinador?*

Esta pesquisa ainda está a decorrer neste momento. Temos em mente que Didier agora se concentra na parte artística, mas também que isto ainda pode mudar em uma das outras duas partes.

- **Karel**

Karel tem 24 anos e frequenta uma escola de Educação Especial. O Karel é ensinado no módulo de ensino 1. Este módulo tem como objetivo orientar os jovens para um ambiente de vida e de trabalho protegido. Como consequência, o ES não é visto como uma sequência lógica. No entanto, este é o desejo de Karel.

Karel quer estudar Educação Especial na universidade, porque gosta de trabalhar com pessoas. Ele quer aprender mais sobre os humanos e como os pode ajudar. O grupo-alvo com que ele quer trabalhar ainda não foi determinado.

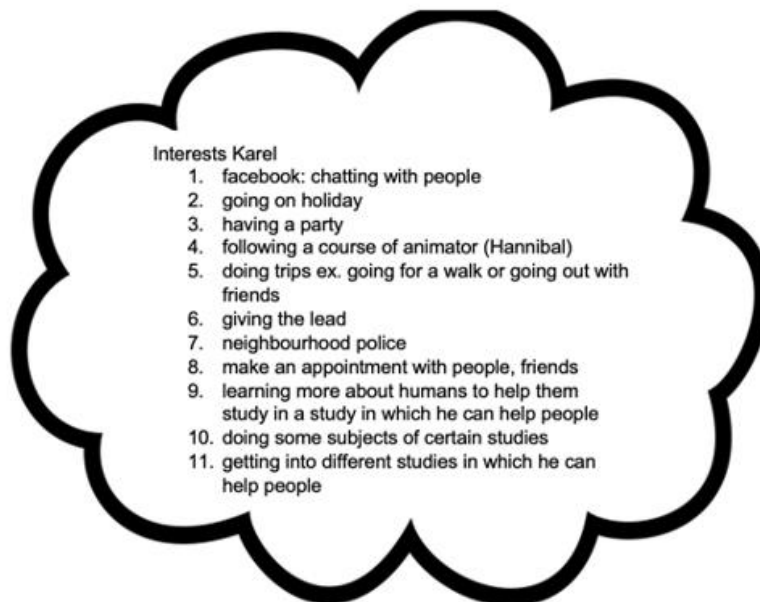
Karel não quer apenas ganhar novas experiências a um nível teórico: ele também quer fazer um estágio. Ele vê os estudos adicionais como uma oportunidade para conhecer novas pessoas e desenvolver amizades. Para além disso, ele quer conhecer-se melhor desta forma e desenvolver ainda mais as suas próprias capacidades.

Onde os seus pensamentos estavam inicialmente focados em seguir um programa de estudo completo na universidade, as suas dúvidas sobre isto aumentaram gradualmente. *Não seria melhor para ele fazer alguns cursos do que o pacote completo?* É impressionante que a sua própria firmeza tenha diminuído à medida que ele partilhava o seu desejo de continuar a estudar com outros (assistentes, pais, professores, ...).

Estava na hora de dar um passo atrás. Pedimos ao Karel para largar a sua fixação na Educação Especial e na universidade e fomos juntos à procura dos seus interesses. Deixámo-lo sonhar com as coisas que ele gosta de fazer, para além da escola.

**Figura 9.**  
*Interesses de Karel*





Para além disso, passámos com ele pelo "seleccionador de educação". Este é um questionário que pode fornecer mais informação sobre quais os estudos que podem ser de interesse para alguém que queira continuar a estudar.

Como o setor de educação para o ES acabou por não ser suficientemente acessível, Karel optou por usar um setor de educação diferente: o setor de educação júnior - concebido para estudantes do ensino secundário.

As três áreas de interesse que surgiram graças a este setor de educação foram: ciências humanas, cuidados pessoais e turismo/receção.

O setor de educação tem custado muito tempo e energia. Karel quer investigar quais os campos de estudo que cobrem os seus interesses dentro destes três domínios. Iremos, portanto, concentrar-nos nisto nas próximas semanas e meses.

## O QUE É QUE OS PRÓXIMOS MESES VÃO OFERECER?

Embora muito trabalho já tenha sido feito, estamos muito ansiosos por tudo o que ainda está para vir. Isto ainda está na agenda para os próximos meses:

- Vê e discute o filme Opening Doors to College, de Dan Habib (grande grupo).
- Discute a história de Carli e Sofie sobre a sua jornada no ES (grande grupo).
- Entrevistar pessoas com uma deficiência Intelectual que queiram começar, correr ou ter completado um percurso de ES (guião de grupo).
- Elaboração de uma primeira versão do guião (guião de grupo).
- Continuando a seguir as trajetórias atuais (testes práticos de grupo).
- Estabelecer pelo menos uma nova trajetória (testes práticos de grupo).
- Publicação das trajetórias sob a forma de um diário (testes práticos de grupo).
- Trabalho visual: dando uma imagem das experiências dos self-advocates.

- Pesquisa de autoimagem: Qual é o impacto de estudar no ES na autoimagem de pessoas com uma dificuldade intelectual.
- Faz a nossa própria versão do decreto do ES (novo grupo?).
- Explora as oportunidades que as micro-credenciais podem potencialmente oferecer.
- Estabelece contactos exploratórios com as Universidades Flamengas e o Conselho Universitário Flamengo, o Conselho Interuniversitário Flamengo e o Conselho Universitário Flamengo.

# Perspetiva dos Stakeholders: A voz dos membros do movimento de self-advocacy na parte flamenga da Bélgica (Easy-To-Read-Version)

Evelien De Maesschalck e Geert Van Hove

## Situação na Flandres

A Bélgica ratificou a **convenção da ONU sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência** em 2009.

Isto implica que a Bélgica:

- assinou a convenção
- e certificar-se-á de que estes direitos estão a ser implementados nos quadros políticos

No artigo 24 desta convenção, é declarado que as pessoas com deficiência têm o **direito de estudar no ES e na educação de adultos**.

Na Flandres, a **comunidade flamenga** tem a responsabilidade de pôr em prática este direito.

O governo flamengo inventou **duas leis**:

- **Um texto legal para o ES**

Esta lei diz-nos algo mais sobre **o que significa o ES e como ele funciona**.

Nesta lei podes encontrar as **formações que as universidades e os colégios universitários oferecem**.

Esta lei fala-nos disso:

- Que graus podes obter.
- Que requisitos estão definidos para serem admitidos.
- Quais são os requisitos para te inscreveres num treino.
- O que significa o ES inclusivo.

- **Um texto legal a favor da educação de adultos**

Esta lei diz-nos algo sobre **o significado da educação de adultos e como ela funciona**.

Esta lei fala-nos disso:

- Que condições existem para ser admitido.
- O que a educação de adultos deve fazer para apoiar estudantes vulneráveis.

Estas leis deixam claro que o governo flamengo faz esforços para ajudar os estudantes com uma deficiência Intelectual.

Mas ainda há muito trabalho para ser feito.



## HiLives na Flandres

No Projeto HiLives, nós refletimos sobre a questão:

**"Como podem as pessoas com uma deficiência Intelectual participar no ES?"**

Para este fim, trabalhamos em conjunto com os **self-advocates do Our New Future**.

O grupo Our New Future é uma organização em que as pessoas com dificuldade intelectual defendem os seus direitos.

O grupo Our New Future ajuda-nos a olhar de uma forma diferente para esta questão.

Eles pensam que é importante não limitar o conceito de **"dificuldade Intelectual"** a uma definição fixa. Todas as pessoas com uma deficiência devem ter a oportunidade de estudar no ES.

Eles pensam que é importante usar a palavra **"participação"**. A participação implica estudar, ensinar e fazer investigação no ES.

O **ES** está a ser considerado como um termo muito amplo. Implica Faculdades Universitárias, Universidades, Educação de Adultos, ...

No dia 1 de Abril de 2020, começámos a trabalhar no Projeto HiLives In Flanders.

Em primeiro lugar, **falámos muito com os 'self-advocates'** do Movimento 'Our New Future'.

Eles partilharam as suas opiniões e experiências sobre o ES.

Eles explicaram o que é importante para eles. Também falaram sobre as barreiras que encontraram.

Mais tarde, chamámos a este grupo, o **grupo grande**.

Este grupo continuou a partilhar a sua opinião e ideias, mas também seguiu cada vez mais o lado mais prático do projeto.

Deste grupo, surgiram dois pequenos grupos:

- **Script de grupo**

O guião do grupo foi fundado, porque os self-advocates sentiram a necessidade de ter um controlo. Isto é **algo ou alguém em quem eles possam confiar quando têm perguntas**.

Neste grupo, procuramos coisas que as pessoas com deficiência Intelectual querem saber antes de começarem a estudar.

O nosso objetivo é criar um manual no qual a grande maioria destas questões esteja a ser respondida.

- **Testes práticos de grupo**

No grupo dos testes práticos, somos **muito ousados!**

Procuramos as possibilidades que as pessoas com deficiência Intelectual têm de estudar, ensinar ou fazer investigação no ES.

Será que têm tantas oportunidades como as pessoas sem dificuldade? Quais são os limiares que encontram? Isto é o que nos interessa.

No total, **7 pessoas estão a fazer uma trajetória no ES.**

É nisto que temos estado a trabalhar desde Abril de 2020 até Março de 2021.

Nos próximos meses, queremos continuar o que temos agora mesmo. Também estamos a pensar em **novos planos.**

**Tens alguma ideia sobre o que podemos fazer?** Por favor, envia um e-mail para Evelien: [evelien.demaesschalck@ont.be](mailto:evelien.demaesschalck@ont.be)

# **EVIDÊNCIA E LITERATURA INTERNACIONAL**

# Scoping Review - Abrindo o Ensino Superior a estudantes com DID: a evidência

*Paula Coelho Santos, António Augusto Neto Mendes, Gabriela Duarte, Gabriela Portugal, Gracinda Martins, Helena Araújo e Sá, Jane Machado, Manuela Gonçalves, Marisa Maia Machado e Virgínia Chalegre*

## Sumário

O Ensino Superior (ES) é a derradeira oportunidade para aqueles que procuram educação e formação para otimizar todo o seu potencial humano em todas as dimensões, incluindo o acesso à plena satisfação profissional. Embora em muitos países o ES tenha sido totalmente inclusivo durante muitos anos, existem muitos outros onde não é acessível a alguns indivíduos ou grupos, nomeadamente pessoas com DID. E mesmo aqueles que são acessíveis, assumem designs bastante diferentes, correspondentes a currículos diferentes e, portanto, a formas significativamente diferentes de participar no ES.

Este relatório apresenta os resultados de uma revisão bibliográfica realizada no âmbito do Projeto "HiLives - Including and Connecting in Higher Education: networking opportunities for independent lives", financiado pela Comissão Europeia através do Programa ERASMUS+ [KA203 - Strategic Partnerships for Higher Education]. O objetivo era encontrar provas para fundamentos relevantes para a inclusão de estudantes com DID no ES.

Os resultados, emergentes de estudos desenvolvidos em diferentes países e continentes, cobrem uma vasta gama de dimensões e elementos que se revelaram relevantes na procura de transformar as instituições de ES em contextos verdadeiramente capazes de se tornarem acessíveis e incluir TODOS os estudantes, apontando assim uma diversidade de oportunidades através das quais se pode melhorar a sua inclusão.

**Palavras-chave:** Ensino Superior (ES); Dificuldades Intelectuais e de Desenvolvimento; Inclusão.



## Introdução

Motivados pela vontade de contribuir para o processo de transformação do ES Europeu (EI) num ambiente mais acessível e inclusivo, nomeadamente em alguns países que ainda não abriram completamente as suas "portas" aos estudantes com DID (DID), formamos um consórcio composto por quatro universidades - Aveiro (Portugal), Salamanca (Espanha), Gent (Bélgica), e Islândia -, e quatro organizações não governamentais portuguesas - ASSOL, Pais-em-Rede, FORMEM e AVisPT21. A Comissão Europeia, através do Programa ERASMUS+ [KA203 - Strategic Partnerships for Higher Education], aprovou e financiou o "Projeto HiLives - Including and Connecting in Higher Education: networking opportunities for independent lives" - que são os resultados Intelectuais (IOs):

- IO1 - os fundamentos Transnacionais / Europeias para o desenvolvimento de um currículo de ES inclusivo, flexível e centrado no estudante, acessível a jovens adultos com DID.
- IO2 - um protótipo de uma ferramenta digital para ligar e ligar em rede as oportunidades, colmatando lacunas e desencontros entre as expectativas, capacidades e necessidades dos jovens adultos com DID, e tanto a oferta de ES como as oportunidades de emprego.
- IO3 - um guia de boas práticas Transnacional/Europeu para Instituições de ES, Escolas Secundárias e Empregadores, com o objetivo de ajudar os jovens adultos com DID a acederem ao ES e a iniciarem uma vida independente.

Os fundamentos transnacionais/europeias para o desenvolvimento de um currículo inclusivo, flexível e centrado no estudante para jovens adultos com DID (IO1) está organizado em três partes: (i) as normas e regulamentos relevantes para a inclusão de pessoas com DID após a conclusão do ensino obrigatório; (ii) os pontos de vista dos *stakeholders* em relação ao acesso e inclusão de pessoas com DID no ES; e (iii) a evidência disponível sobre processos e resultados relevantes para a promoção do acesso e inclusão de pessoas com DID no ES.

Este documento apresenta "a evidência", nomeadamente, os resultados de uma revisão bibliográfica desenvolvida sob os princípios da *metodologia de scoping review* (Arksey & O'Malley, 2005; Peters et al., 2020). Os dados, emergentes de estudos desenvolvidos em diferentes países e continentes, cobrem uma vasta gama de categorias e subcategorias, principalmente dentro dos elementos estabelecidos por O'Brien et al. (2019) como proeminentes na busca de transformar as instituições de ensino em ambientes académicos e sociais acessíveis e inclusivos, capazes de incluir TODOS os estudantes, na sua singularidade e singularidade.

A equação "Retórica inclusiva versus realidade", foi proposta por O'Brien et al. (2019) para organizar oito elementos pertinentes para a conceção e implementação de programas inclusivos no ES, acessíveis aos estudantes com DID, em duas "posições": (i) Operacionalizar um "direito humano inclusivo"; e (ii) Manter as pessoas no "seu lugar certo".

**Tabela 48.**

*Retórica inclusiva versus realidade (O'Brien et al., 2019)*

Elemento	Operacionalizar um "direito humano inclusivo"	Manter as pessoas no "seu lugar certo"
Modelo	Plena inclusão	Inclusão profissional no campus da universidade
Financiamento	Financiamento governamental garantido e sustentado para apoiar iniciativas inclusivas	Subsídios de financiamento únicos do governo, filantropos ou empresas
Política de Admissão	Aberto à inscrição de estudantes com deficiência Intelectual (ID) em cursos sem que estes tenham de ter notas no exame de admissão à universidade ou ser um estudante maduro	Cursos de auditoria apenas devido à falta de notas de entrada; estatuto de visitante/afiliado decorrente da participação num programa especial
Regras e regulamentos de acreditação	A universidade apoia o desenvolvimento de um novo curso que inclua estudantes com identificação na vida universitária	Os alunos assistem às aulas, mas não recebem o reconhecimento de competências por escrito da universidade
Serviços de apoio	Todos os serviços de apoio universitário, incluindo aconselhamento médico, serviços de tutoria para Pessoas com Dificuldade	Apoio oficial apenas disponível se o aluno estiver oficialmente inscrito
Pedagogia inclusiva	Os académicos desenham os seus cursos e instruções de acordo com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem para satisfazer as diversas necessidades de todos os alunos	Os académicos desenham os seus cursos e instrução de acordo com as necessidades do aluno "médio".
Política de graduação	Licenciado da universidade com reconhecimento total do curso concluído nas transcrições oficiais	Noite de apresentação/prémio interno apenas com certificado de participação
Política de Deficiência	Inclusão de pessoas com DID estrategicamente incluídas na política e prática da universidade	Pessoas com deficiência Intelectual não incluídas como estudantes nas regras e regulamentos da universidade

Fonte: O'Brien, P., Bonati, M., Gadow, F., Slee, R. (2019). Passando da Retórica à Realidade: Educação Terciária Inclusiva para Adultos com Deficiência Intelectual. Em Patricia O'Brien, Michelle L. Bonati, Friederike Gadow, Roger Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life: Fundamentos Teóricos, Evidência e Experiência Viva*, (pp. 277-287). Leiden: Koninklijke Brill NV.

Inspirada nesta "fórmula", a equipa HiLives utilizou a "WebQDA - Qualitative Data Analysis Software" (versão 3.0) e obteve uma "árvore" composta por cinco categorias e 28 sub-categorias encontradas nas 100 fontes científicas - artigos em revistas e livros - selecionadas nas bases de dados Scopus e ERIC, e algumas outras, publicadas nas línguas dos parceiros HiLives (português, espanhol, flamengo e islandês), no intervalo de tempo entre 2011 e 2020, de acordo com a *estratégia do PCC*: População (P) - estudantes com DID ; Conceito (C) - Inclusão; e Contexto (C) - ES. A pergunta de pesquisa que orientou os esforços da equipa foi "Que elementos são relevantes para os fundamentos da inclusão dos estudantes com DID no ES? Os indicadores de partida foram: Temas/Modelos; Subtemas/elementos; Autores; Ano e país quando/onde o estudo teve lugar; Participantes; Objetivos; Principais conclusões/recomendações; Categorias encontradas, de acordo com a proposta de O'Brien et al. (2019). Uma nova categoria, "Desenvolvimento pessoal e social", surgiu a partir de 18 dos 100 artigos analisados, enriquecendo os elementos iniciais, como se pode ver na Tabela 49.

**Tabela 49.**

*Desenvolvimento pessoal e social no caminho do ES inclusivo*

O ES mento	Operacionalizar um "direito humano inclusivo" (O'Brien et al., 2019)	Manter as pessoas no "seu lugar certo" (O'Brien et al., 2019)
Desenvolvimento pessoal e social	Os estudantes com DID participam na vida universitária (acadêmica, social,...) de acordo com os seus interesses, necessidades e motivações, acedendo a apoios que alimentam o seu desenvolvimento pessoal e social, entrançando oportunidades com experiências de uma forma individual e única.	Os alunos são guiados por experiências académicas e sociais pré-definidas e espera-se que respondam dentro de certos parâmetros de comportamento, atitudes e conhecimentos.

Fonte: os investigadores.

A Tabela 50 apresenta o conjunto final de categorias e subcategorias que emergiram da *scoping review* desenvolvida.

**Tabela 50.**

Grupo de categorias e subcategorias surgiram da revisão do ES copo desenvolvida pela equipa do Projeto HiLives, centrada na inclusão de alunos com DID no HE

Categorias	Sub-categorias
1. Modelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inclusão completa</li> <li>– Programas mistos ou híbridos</li> <li>– Programas de inclusão profissional ou programas substancialmente separados</li> </ul>
2. Políticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Financiamento</li> <li>– Acreditação e regulamentos</li> <li>– Política de Admissão</li> <li>– Política de graduação</li> <li>– Política de Dificuldade</li> </ul>
3. Apoio	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Logística, ajustes e voluntariado</li> <li>– Soluções digitais de apoio à inclusão no HE</li> <li>– Oportunidades de formação e desenvolvimento profissional (Staff, mentores e voluntários)</li> <li>– Dinâmicas da comunidade que apoiam o programa</li> <li>– Estrutura e dinâmica da equipa</li> <li>– Transição do Ensino Secundário para o ES</li> <li>– Transição do ES para o Emprego/Vida Profissional</li> </ul>
4. Pedagogia inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL)</li> <li>– Aprendizagem baseada em problemas (PBL)</li> <li>– Planeamento centrado na pessoa (PCP)</li> <li>– Acomodações curriculares</li> <li>– (Pares) Mentoria</li> <li>– Tutoria Académica</li> <li>– Colaboração entre as partes interessadas</li> </ul>
5. Desenvolvimento Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autodeterminação</li> <li>– Qualidade de Vida</li> <li>– Oportunidades para os alunos com DID socializarem entre colegas</li> <li>– Saúde e bem-estar</li> <li>– Residência inclusiva [no campus]</li> <li>– Oportunidades de envolvimento em Relacionamentos de Confiança</li> </ul>

Fonte: os investigadores.

Os estudos encontrados na literatura, envolvendo estudantes, pais e funcionários (incluindo a gerência), identificam áreas de maior necessidade de melhoria, assim como princípios, práticas recomendadas e novas abordagens a desenvolver, cobrindo os diferentes elementos e propondo uma multiplicidade de descritores para avaliação e intervenção. Os cinco capítulos deste documento são dedicados a cada categoria, e respetivas subcategorias.

## Capítulo 1 - Modelo

Smith e Benito (2013) apontam a necessidade de os programas estabelecerem um conjunto de valores e princípios fundamentais - por exemplo, inclusão, colaboração, apoio, capital social e qualidade de vida -, que guiarão e orientarão os *stakeholders*, permitindo estabelecer um caminho e desenvolver uma cultura [de inclusão], apoiando assim o desenvolvimento de um sentimento de pertença e participação no contexto, peças vitais para a aprendizagem e inclusão.

Martinez et al. (2012), com base nos dados surgidos das opiniões do pessoal, identificaram seis temas principais: (1) motivações para concordar em acolher os estudantes de auditoria; (2) atitudes em relação às práticas inclusivas; (3) impacto noutros estudantes, da participação dos seus colegas com DID nas aulas inclusivas; (4) ajustes e desafios dentro das práticas de ensino existentes; (5) questões de recursos; e (6) sugestões de melhorias nos arranjos de auditoria.

Gasset et al. (2010), descrevendo o programa UAM - Prodis Patronage Chair, apontam os três princípios que o apoiam: (i) o princípio da individualização - parte do reconhecimento da diferença, do direito a cultivá-la, e do enriquecimento de todos por causa dela; (ii) o princípio da integração - trata-se de oferecer a todas as pessoas as mesmas oportunidades e no mesmo ambiente; (iii) o princípio da padronização - trata-se de oferecer um *espaço aberto* e múltiplos serviços, tão padronizados quanto possível, juntamente com outros estudantes universitários.

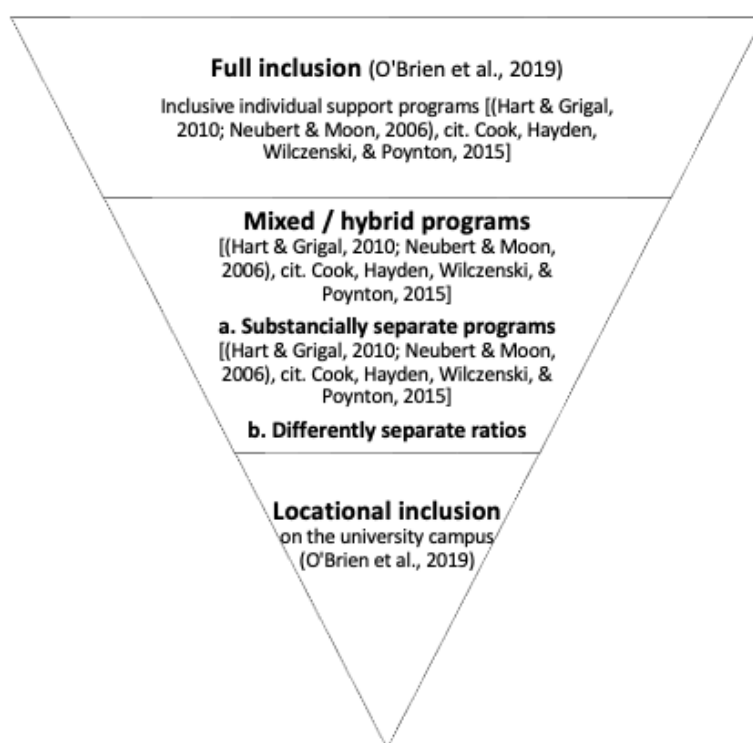
A participação de estudantes com deficiência Intelectual (SWID) nas aulas universitárias beneficia tanto a pessoa com DID como os seus pares sem deficiência (Green et al., 2017).

Vários estudos sublinham a importância de **oferecer um suporte pós-programa** para promover a manutenção dos resultados alcançados durante a experiência de um ES inclusivo (Ramirez, 2013; Hendrickson et al. 2013; Judge & Gasset, 2015). Diversas iniciativas podem ser implementadas, garantindo (i) formação contínua ao longo da vida dos participantes, para que possam continuar a exercer o seu direito ao trabalho em ambientes de trabalho inclusivos; e (ii) fornecer o apoio necessário aos indivíduos com DID para alcançarem uma vida independente como membros de pleno direito na sua comunidade (Judge & Gasset, 2015).

Diferentes *designs*, diferentes currículos e arranjos organizacionais - correspondentes a diferentes oportunidades de participar no contexto do ES (EI) - podem ser encontrados na literatura. Todos Eles visam promover e garantir a inclusão do contexto, fornecendo "formação, adaptada às diferenças individuais, para permitir aos jovens com DID trabalhar em ambientes de trabalho inclusivos" (Judge & Gasset, 2015). O diagrama em **Error! Reference source not found.** mostra os modelos mais representativos de inclusão no HE.

Figura 10.

*Modelos de Inclusão no ES. Fonte: os autores*



Transversal a todos os modelos, podemos identificar três princípios transversais recomendados: oferecer oportunidades de socialização com pares sem dificuldades; desenvolver um currículo alargado e inclusivo; e oferecer uma iniciativa pós-programa, apoiando a transição e mais experiências e eventos em direção a uma vida ativa e independente.

Muitos autores sublinham a importância de garantir **oportunidades** para a PESSOA COM DID **socializar entre pares sem dificuldade**, uma vez que a inclusão diz respeito a comunicação e interação, não só em ocasiões formais, mas também informais (Hendrickson et al. 2015; Hendrickson et al. 2013; O'Connor et al., 2012; Gasset, 2012; Martinez & Bilbao, 2011; Moreno, 2017; Griffin et al., 2016; Kelley et al., 2016; Lewis, 2017).

As atitudes são um dos principais elementos que podem facilitar ou dificultar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ES, e o conhecimento dessas atitudes pode ajudar a fomentar um processo de mudança para assegurar que as nossas universidades reflitam uma visão positiva das pessoas com deficiência com oportunidades, potenciais, capacidades, direitos e liberdades comparáveis às de outras pessoas (Martinez & Bilbao, 2011).

Os estudantes com DID são altamente valorizados por todos os membros da comunidade universitária que afirmam que "a presença de pessoas com deficiência enriquece a universidade". Os estudantes com DID expressam um profundo apreço pela aceitação da comunidade universitária, sentem-se privilegiados e expressam que a universidade lhes deu a oportunidade de aumentar a sua autonomia e autoconfiança, valorizando-se muito mais como indivíduos. Quanto aos resultados do emprego, 92% dos licenciados conseguem um emprego (permanente em 74% dos casos). Os seus postos de trabalho são muito diversificados, uma vez que a formação que recebem é generalista. Quando um aluno começa a trabalhar, a metodologia do emprego apoiado permite-lhe aprender a tarefa específica exigida pelo emprego. Os empregadores e

colegas de trabalho da amostra estudada estão muito satisfeitos com o programa, e valorizam especialmente o trabalho realizado pelos treinadores de trabalho (Gasset, 2012).

Os alunos do "Programa dos Próximos Passos" participam num curso de graduação todos os semestres. Envolve atividades concebidas para estudantes (por exemplo, estágios de emprego, clubes de estudantes, e outras oportunidades sociais). Além disso, passam 10 horas por semana em sessões agendadas com mentores de pares; encontram-se com "parceiros de exercício" e juntam-se a eles em alguma forma de exercício - desde apanhar basquetebol a participar numa aula de yoga (Griffin et al., 2016).

Partilhar espaços e atividades com a pessoa com DID da universidade é uma característica chave para a sua aceitação por outros estudantes sem dificuldades. No entanto, a inclusão real é mais fácil em algumas licenciaturas universitárias, na sua maioria relacionadas com as ciências sociais. É necessário mais conhecimento sobre deficiência para facilitar a inclusão de estudantes com deficiência no contexto universitário (Moreno, 2017).

**O currículo alargado inclusivo** compreende as iniciativas e esforços para implementar nos currículos de todos os cursos, os recursos e técnicas que provaram promover a inclusão em um ou mais cursos; isto significa que os processos e resultados devem ser escrutinados, monitorizados, avaliados, a fim de identificar sucessos e dificuldades em todo o currículo do programa, e assim facilitar a comunicação entre todos os intervenientes e a implementação do que está a funcionar numa situação, para outra (professores, alunos, mentores, tutores, outro pessoal de apoio, famílias,...) (Hendrickson et al. 2013; Ramirez, 2013; Lewis, 2017; Manikas et al., 2018).

Além disso, a função social da universidade precisa de se expandir para uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida que reflita a inclusão social dos estudantes com deficiência Intelectual (Ramirez, 2013).

As instituições de ES têm a oportunidade de alargar a experiência de pessoas com DID através da comunidade, mediando e promovendo parcerias com agências comunitárias. As experiências de serviço comunitário inclusivo podem ser alargadas a atividades estruturadas e organizadas, para que mais estudantes tenham oportunidades de servir ao lado dos seus pares. Um estudo centrado numa experiência de voluntariado em que os estudantes trabalharam juntos para planear aspetos de um Projeto de serviço, dirigido a adultos idosos na comunidade, mostrou que os estudantes - tendo refletido sobre a experiência e partilhado os seus insights pessoais -, beneficiaram da participação (Manikas et al., 2018).

"People First Initiative" (PFI) é uma organização de estudantes baseada na promoção da consciência e dedicada à criação e promoção da inclusão social de indivíduos com dificuldade. A sua missão é criar relações iguais e recíprocas entre indivíduos tipicamente em desenvolvimento e indivíduos com deficiência para reduzir conceitos errados baseados em preconceitos, acreditando que tais relações são mutuamente benéficas, e são o primeiro passo para criar uma sociedade equitativa na qual a diversidade é celebrada (About PFI, 2015, citado por Lewis, 2017). O PFI acolhe diferentes eventos regulares no campus, desde uma série de oradores relacionados com a deficiência a visitas guiadas por estudantes com deficiência (Lewis, 2017).

Promover a igualdade de oportunidades na manutenção e promoção do emprego de pessoas com DID, e oferecer apoio contínuo ao emprego, é da maior importância (Judge & Gasset, 2015), e um papel a ser

assumido pelas instituições de ES. De facto, a relevância de fornecer um apoio pós-programa é amplamente estabelecida como condição para manter os resultados alcançados durante a sua estadia no ES (Hendrickson et al., 2015).

Alcazar (2019) descreve dois perfis do ES que visam responder à diversidade de interesses e necessidades dos estudantes: EDUCADEMOS permite ao jovem realizar várias tarefas no ambiente educativo, tanto em atividades relacionadas com o cuidado direto dos estudantes como outras relacionadas com a administração e manutenção do centro; proporciona o desenvolvimento de competências relacionadas com o desenvolvimento infantil, cuidados básicos e necessidades das crianças, assim como as relacionadas com serviços administrativos, biblioteca e concierge; Oferece oportunidades profissionais em espaços como Creches, Centros de Ensino Primário, Centros de Lazer, Bibliotecas e Centros Especiais de Educação; TECNODEMOS é dirigido a todos aqueles jovens que queiram trabalhar em ambientes mais tecnológicos ou empresariais; proporciona competências para a realização de atividades relacionadas com as novas tecnologias, processamento informático da informação, assim como as relacionadas com a gestão administrativa.

As opiniões do pessoal sobre seis temas principais foram identificadas por Martinez et al. (2012): (1) motivações para concordar em acolher os estudantes de auditoria; (2) atitudes em relação às práticas inclusivas; (3) impacto dos estudantes de auditoria na participação de outros estudantes (4) ajustes e desafios dentro das práticas de ensino existentes; (5) questões de recursos; e (6) sugestões de melhorias nos arranjos ou temas de auditoria. Em resumo, as implicações para a teoria, medição, prática e políticas públicas incluem uma clara necessidade de melhorar a informação e as práticas de disseminação relativas à PSE como opção de transição.

Hendrickson et al. (2015) descrevem boas práticas educacionais, tais como (a) Dinâmicas de grupo - estudantes que trabalham com outros estudantes em Projetos durante a aula, b) Transição para a Profissão / Emprego - experiências socioprofissionais para o emprego - estudantes que falam sobre planos de carreira com um membro do corpo docente ou conselheiro, e (c) estudantes que experimentam um ambiente universitário que fornece os apoios de que o estudante precisa para prosperar socialmente positivamente afetam o desenvolvimento cognitivo, as orientações de aprendizagem, e as aspirações educacionais dos estudantes. A colaboração entre professores, tutores, mentores, comunidade académica, famílias e outros intervenientes é um elemento-chave: As acomodações inclusivas e bem conseguidas resultam dos esforços cooperativos de múltiplos intervenientes. Uma filosofia holística de desenvolvimento estudantil é considerada essencial para o sucesso dos alunos.

Assim, partindo destes pressupostos, é possível desenhar diferentes programas de ES inclusivos, combinando os elementos de diferentes currículos, relativamente: à organização do currículo, à participação da pessoa com DID em situações formais e sociais na comunidade académica, e, de facto, a todo (e interminável) o processo de transformação da instituição de ES (IES) num mais inclusivo. A literatura relata três modelos principais a seguir caracterizados: plena inclusão, programas mistos ou híbridos, e inclusão local ou programas substancialmente separados.



## Plena inclusão

A *plena inclusão* acontece quando a pessoa com DID frequenta o ES juntamente com os seus pares, em aulas regulares e unidades curriculares, participando em oportunidades equitativas e acedendo a recursos e adaptações, tais como tutoria, mentoria, pedagogia inclusiva, desenho universal para aprendizagem e formação de professores (Qian et al., 2018; Lifshitz, 2018; Griffin et al., 2012; Maio, 2012; Hendrickson et al., 2013; Izzo & Shuman, 2013; Lynch & Getzel, 2013; Miller et al., 2018; Smith & Benito, 2013; Kelley & Westling, 2013).

As experiências de inclusão são proporcionadas através de oportunidades naturais inclusivas, oportunidades estruturadas inclusivas e oportunidades académicas inclusivas (Moore & Schelling, 2015).

Embora cumprindo os critérios para "programas de inclusão completa", é possível encontrar uma diversidade de currículos. Por exemplo, o programa de *Diploma* na Escola de Educação da Universidade da Islândia, um programa acessível à PESSOA COM DID nunca foi um currículo "especial"; os resultados de aprendizagem para cada curso são adaptados para satisfazer as necessidades de cada aluno que também recebe apoio de mentores estudantis (alunos de graduação na Escola de Educação) (Björnsdóttir, 2017).

O foco dos modelos de apoio individual inclusivo é envolver a pessoa com DID através de práticas inclusivas (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook, 2015). Ou seja, os estudantes participam em todos os aspetos da comunidade do campus, como os estudantes universitários regulares, com aconselhamento adicional e apoios instrucionais (Folk et al., 2012, citado por Cook, 2015). Por exemplo, tais programas fornecem frequentemente treinadores educacionais para trabalharem individualmente e em pequenos grupos para ajudar os estudantes a atingir Objetivos educacionais e profissionais (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook, 2015). Existem oportunidades para te envolveres em programas de ES inclusivos enquanto trabalhas para a conclusão do ensino secundário. Tais programas de matrícula dupla permitem à PESSOA COM DID ganhar exposição a um ambiente universitário através de programação inclusiva, e normalmente recebem assistência de transição coordenada através de serviços prestados tanto na faculdade como na escola secundária. Uma vez concluído o ensino secundário, a pessoa com DID nestes programas de matrícula dupla pode continuar a participar em experiências relacionadas com a faculdade, como os estudantes do ensino geral. Estas experiências incluem, por exemplo, o envolvimento na orientação dos estudantes, a realização de testes de colocação e encontros com conselheiros académicos (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook, 2015). Eles também têm a oportunidade de completar workshops patrocinados por Projetos, que fornecem desenvolvimento e formação em competências de empregabilidade, competências de estudo, gestão de dinheiro, e outras competências de vida.

O UI REACH é um programa de certificação de dois anos concebido para proporcionar aos jovens homens e mulheres com autismo e outra identificação uma oportunidade para uma experiência universitária holística - uma experiência semelhante à dos licenciados na universidade. O modelo REACH da UI enfatiza quatro áreas: (i) Vida Estudantil Inclusiva, (ii) Planeamento e Enriquecimento Académico Centrado na Pessoa, (iii) Desenvolvimento de Carreira e Estágios Inclusivos, e (iv) Apoio Pós-Programa. A fundação destas quatro áreas envolve interações dinâmicas e colaborativas com o aluno, a família e a comunidade. Sendo um programa de experiência universitária holística, o seu foco está nas áreas de objetivos programáticos e centrados no aluno.

As atividades de objetivos centradas no aluno incluem trabalho de equipa colaborativo, o currículo principal, aconselhamento centrado na pessoa, vida de residência inclusiva, académicos integrados, estágios na comunidade, e envolvimento no campus/comunidade. As atividades dos Objetivos do programa pertencem ao conselho consultivo, ao apoio dos sistemas universitários, à associação família-alunos, às parcerias comunitárias, aos apoios a nível do campus, ao desenvolvimento profissional e do pessoal, e aos processos de avaliação (Hendrickson et al., 2013).

## Programas mistos ou híbridos

Os "programas mistos" ou "híbridos" preveem a participação de pessoas com DID no ES numa combinação de unidades curriculares regulares mais específicas (criadas especificamente para alunos com DID), que os frequentam em aulas regulares ou separadas, respetivamente (Herrero et al, 2020; Love & Mock, 2019; Björnsdóttir, 2017; Green et al, 2017; Moreno-Rodriguez et al., 2019; Cook et al., 2015; Griffin et al., 2016; Hendrickson et al., 2013; Judge & Gasset, 2015).

Embora a participação nos cursos e atividades do campus dentro dos programas que seguem o modelo substancialmente separado seja exclusiva dos estudantes com DID, o modelo misto/híbrido oferece maiores oportunidades para a pessoa com DID se envolver nas atividades do campus com os estudantes universitários regulares (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook et al. 2015). Nestes programas mistos/híbridos, a pessoa com DID tipicamente completa cursos específicos sobre desenvolvimento de competências para a vida, tais como a construção de literacia financeira e competências para a vida independente, e frequentemente têm oportunidades de se envolverem em estágios e formação profissional enquanto frequentam alguns cursos universitários ao lado de estudantes universitários tradicionais (Casale-Giannola & Kamens, 2006, citado por Cook, 2015).

Embora os programas mistos/híbridos sejam frequentemente programas de dois anos, eles variam em duração e ofertas, e tendem a oferecer mais oportunidades de inclusão, tanto nos cursos como nas atividades do campus, do que programas que seguem um modelo substancialmente separado (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook, 2015).

Uma variedade de programas pode ser encontrada, combinando de diversas formas recursos e estratégias, de acordo com os princípios e exigências do contexto específico do ES.

O *Programa Promotor* (Herrero et al., 2020) segue um modelo misto de inclusão no ambiente universitário, oferecendo serviços de apoio à comunidade académica e à família dos estudantes com DID. Seguindo uma abordagem pedagógica inclusiva, as metodologias educativas adotadas no curso, e a sua avaliação, critérios e técnicas, são adaptadas às necessidades de cada aluno.

O modelo do Programa UI REACH enfatiza quatro áreas: Oportunidades de Desenvolvimento Pessoal e Social; Vida Estudantil Inclusiva; Pedagogia Inclusiva - planeamento centrado na pessoa, enriquecimento académico, desenvolvimento de carreiras e estágios inclusivos; e Apoio Pós-Programa (Hendrickson et al., 2015). Na UI REACH, a pessoa com DID a tempo inteiro participa num mínimo de seis horas semestrais de aulas nucleares necessárias; as aulas nucleares na UI REACH são concebidas para melhorar as competências de vida dos estudantes em áreas como saúde e bem-estar, gestão financeira, consciência e desenvolvimento de carreira, competências sociais e interpessoais, alfabetização e computadores e tecnologia (Hendrickson et al.,

2013). As aulas nucleares são lecionadas em cooperação, quer por dois co-professores (Walther-Thomas, 1997), quer por um professor principal e um mentor. Cursos de uma a quatro horas semestrais encontram-se em salas de aula do campus com um tamanho típico de 12-20 alunos. Os alunos frequentam sessões de estudo durante duas a três tardes por semana e podem ir a uma sessão de estudo à quarta-feira à noite no hall da residência. Os alunos são assistidos por tutores treinados que apoiam a conclusão das tarefas do curso. Os tutores são encorajados a serem respeitosos, a construírem relações, a usarem múltiplas estratégias para ajudar os alunos (por exemplo, técnicas de escuta ativa, servir como escrivão, estratégias organizacionais), a comunicarem e a trazerem perguntas ao pessoal, e geralmente a criarem um ambiente de aprendizagem de apoio para todos os alunos (Hendrickson et al., 2013).

Dentro do programa *Next Steps* (Universidade Vanderbilt), as pessoas com DID participam em cada semestre num curso de graduação, com atividades especificamente concebidas para elas (por exemplo, estágios de emprego), clubes de estudantes, e outras oportunidades sociais; os estudantes passam 10 horas por semana em sessões agendadas com mentores/pares (Griffin et al., 2016).

Na Universidade Rey Juan Carlos de Madrid, é fornecido um programa de um ano para pessoas com DID. A metodologia de ensino inclui a aprendizagem por serviço, aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em problemas e agrupamentos flexíveis. O programa 30 ECTS combina a participação em aulas regulares de graduação com formação específica (Moreno-Rodriguez et al., 2019).

Os estudantes participaram no *Programa College Experience* (TES College of Saint Rose and Living Resources) entre dois e quatro anos, com base no nível de interesse e financiamento. Mais de 50% do dia de um estudante foi passado a participar em experiências universitárias não Pessoas com Deficiência e inclusivas no campus (Love & Mock, 2019).

## **Programas de inclusão *locacional* ou programas substancialmente separados**

O modelo de "inclusão local" compreende os programas onde a pessoa com DID frequenta aulas separadas numa instituição de ES, estudando cursos criados especificamente para ela, participando apenas em aulas com outros estudantes com dificuldade, e assim há muitas vezes pouca ligação com os estudantes universitários regulares (Lifshitz, 2018; Moore & Schelling, 2015; Cook et al., 2015; Lewis, 2017). O curso fornecido foi concebido para responder às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos com DID, incluindo o ensino de competências para a vida (Hart & Grigal, 2010; Hart, Grigal, Sax, Martinez, & Will, 2006, citado por Cook et al., 2015).

O programa *Oportunidades de Transição*, na Universidade de Rochester (TOUR), lançado em 1997, tinha um espaço dedicado e separado no campus. A pessoa com DID recebeu uma educação rica em vida independente, saúde e bem-estar, e preparação para o emprego. Tinham acesso aos recursos do campus, incluindo a biblioteca, centros de refeições e instalações recreativas. Mas durante vinte anos, os estudantes da TOUR ficaram sem acesso aos cursos universitários oferecidos pela Universidade de Rochester aos seus estudantes *tradicionais*. A sua transição e educação independente eram de excelente qualidade, mas decididamente separadas do resto da comunidade do campus (Lewis, 2017).

Faculdades e instituições pós-secundárias que executam programas seguindo um modelo substancialmente separado oferecem trabalho e atividades distintas para estudantes com DID, e por isso há frequentemente pouca ligação com os estudantes universitários regulares (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook, 2015). O trabalho do curso fornecido foi concebido para responder às várias necessidades de aprendizagem dos estudantes com DID, geralmente incluindo o ensino de competências para a vida (Hart & Grigal, 2010; Hart et al., 2006; citado por Cook, 2015).

Enquadrando, moldando e materializando cada modelo, existem políticas, recursos, competências, dinâmicas e práticas que provaram ser relevantes para a forma como a pessoa com DID experiência, participa e aprende no contexto do HE. Em suma, relevantes para promover a inclusão e a equidade nos contextos da Educação Superior. O segundo capítulo é dedicado a apresentar as principais políticas relatadas na literatura como pertinentes para enquadrar e moldar os programas de ES inclusivo. Eles devem cobrir os domínios de financiamento, acreditação e regulamentos, e políticas de admissão, graduação e dificuldade.

## Capítulo 2 - Políticas

É necessário desenvolver políticas inclusivas no ambiente universitário em resposta a uma exigência de justiça, e para o enriquecimento otimizado da Universidade. Organizações inclusivas em si, onde todos os membros são treinados para lidar com a diversidade, onde a deficiência é valorizada como uma fonte de enriquecimento para a comunidade educacional como um todo, e para o seu desenvolvimento institucional, deve ser encorajada; o apoio aos estudantes com deficiência é um dos padrões de qualidade que deve ser cumprido por todas as universidades no novo quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior (Cerrillo et al., 2013).

A implementação destes programas requer esforços, mais recursos e a preparação da comunidade universitária. Os resultados justificam plenamente os esforços feitos. A experiência deve ser estendida a outras universidades. Devem ser desenvolvidas políticas públicas que permitam aos jovens com dificuldades Intelectuais leves e com escassos recursos optar por esta experiência educacional (Aguilar & Fürstenberg, 2012).

### Financiamento

Em muitos países, as políticas governamentais públicas não permitem a aplicação de fundos públicos em programas de ES não-conferentes de grau [acadêmico]. Portanto, as IES determinadas a oferecer programas inclusivos, acessíveis a pessoas com DID, devem trabalhar para encontrar patrocinadores dispostos a fazer parte de um consórcio para tornar possível a implementação de tal programa.

No contexto das IES determinadas a oferecer programas inclusivos, acessíveis aos estudantes com DID, são solicitadas outras fontes de financiamento, não relacionadas com a Educação Especial, para evitar as restrições que possam ser impostas por um financiador da educação; o financiamento é especificamente designado para contratar facilitadores, não para financiar o corpo docente ou a infraestrutura das instituições pós-secundárias (Oakes & Thorpe, 2019; Uditsky & Hughson, 2012).

O Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (EUA) criou o "Model Comprehensive Transition and Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disabilities (TPSID)", que fornece bolsas para instituições ou consórcios de ensino para "permitir-lhes criar ou expandir programas abrangentes de transição e pós-secundários de alta qualidade e inclusivos para estudantes com deficiência Intelectual<sup>210</sup>" (U.S. Department of Education, 2015).

Miller et al. (2018) descrevem uma combinação de apoios pagos e voluntários que ajudam os estudantes do ES<sup>211</sup> a terem uma experiência universitária abrangente que os prepara para a vida após a graduação.

O Gabinete Federal de Educação Pós-secundária (EUA) financia um programa para demonstrar oportunidades para a pessoa com DID ter autênticas experiências universitárias que conduzam a carreiras e caminhos de vida de sucesso (Lynch & Getzel, 2013).

---

<sup>210</sup> Departamento de Educação dos Estados Unidos (2015). Programas de Transição e Pós-graduação para Estudantes com Deficiência Intelectual. Recuperado em 14-10-2021 de <https://www2.ed.gov/programs/tpsid/index.html>

<sup>211</sup> Programa de certificação de Estudos Comunitários Integrativos (ICS) na Universidade da Carolina do Norte Greensboro (UNCG).

A Universidade de Rochester tornou-se um dos quarenta e quatro campus de todo o país para receber fundos de uma bolsa de Transição e Pós-graduação para Estudantes com Deficiência Intelectual (TPSID), concedida pelo Departamento de Educação. As bolsas TPSDID foram concebidas para expandir os programas existentes para a pessoa com DID ou desenvolver novas iniciativas em faculdades em todos os Estados Unidos (Grigal & Hart, 2010). Os bolsheiros são financiados durante cinco anos e estão encarregados de observar e aplicar os Padrões, Indicadores de Qualidade e Benchmarks para o ES Inclusivo (Think College, 2009) desenvolvidos pelo Think College, na Universidade de Massachusetts-Boston, o centro coordenador nacional do Projeto de bolsas TPSDID (Lewis, 2017).

Nos EUA, as famílias que necessitem de apoio financeiro podem submeter uma FAFSA (Free Application for Federal Student Aid). Além disso, a UI REACH tem bolsas de estudo generosas para estudantes dentro e fora do Estado (Hendrickson et al., 2013). O Projeto de demonstração do modelo TPSDID é financiado pelo Gabinete de Educação Pós-secundária do Departamento de Educação dos EUA (Papay et al., 2018; Qian et al., 2018).

A Lei de Oportunidades do ES (2008) introduziu novas disposições destinadas a aumentar o acesso ao PSE (por exemplo, elegibilidade para ajuda financeira), financiou coortes de programas de demonstração modal e estabeleceu um centro nacional de assistência técnica (Bumble et al., 2019).

As agências sem fins lucrativos para Pessoas com Dificuldade, ao disponibilizarem membros do pessoal no campus, com o objetivo de apoiar adultos com DID a frequentar a faculdade, desempenham um papel importante (Love & Mock, 2019).

Outro exemplo é o Michael Cameron Fund, estabelecido em memória de uma criança com Síndrome de Down (Michael Cameron) pela sua família, que sustenta o Programa de Investigação da Síndrome de Down (Faragher, 2019).

Nos campus, podem ser encontradas duas categorias diferentes de pessoal de apoio: pessoal acadêmico empregado pela universidade; e pessoal de apoio à vida, empregado por uma organização sem fins lucrativos parceira para fornecer apoio centrado na pessoa, habilitado (ou habilitado).

Existem programas onde a principal fonte de financiamento é um contrato com a agência estatal de reabilitação profissional, com alguns serviços públicos e fundamentos que contribuem com donativos (Fisher et al., 2020). Tuffrey-Wijne et al. (2020) descrevem um programa de ES inclusivo pago pelo National Institute for Health Research do Reino Unido.

## **Acreditação e regulamentos**

Um elemento importante nos programas ES inclusivos é o grau em que os estudantes são incluídos nas avaliações estatais (avaliação regular com ou sem acomodações, avaliação alternativa ou avaliação dispensada) (Shogren et al., 2018).

Papay et al. (2018) descrevem diferentes tipos de inscrições em cursos inclusivos (estudante sem crédito; estudante com crédito padrão IHE; estudante não oficial que frequenta/assiste ao curso; não como estudante sem crédito ou como estudante sem crédito; curso com credencial TPSID).

## **Políticas de Admissão**

Os resultados estabelecem uma visão compartilhada entre os intervenientes sobre a igualdade jurídica na questão do acesso à instituição, mas, no caso dos professores, condicionada à exigência de uma exposição de uma garantia de sucesso e de uma escolha de carreira assistida. Foram relatadas práticas de exclusão e discriminação no acesso, que aconteceram em relações intangíveis que são estabelecidas internamente e que precisam de ser revistas. As maiores dificuldades surgem em torno da continuação e não no acesso. Ambos os atores concordam com a visão de uma instituição de assistência social e rendimento exigente no acesso, mas negligenciando o acompanhamento e a transformação que deveria caracterizar um processo de educação inclusiva (Delgado & Blanco, 2016).

Os estudos mostram uma representação positiva relativamente à inclusão universitária dos estudantes com dificuldade; no entanto, existe uma discriminação latente na ausência do mínimo de acessibilidade em causa (Cruz, 2016).

A política de admissão pode assumir diversas formas; na UI REACH, todas as famílias são encorajadas a vir ao campus para uma visita guiada pelo programa, antes de se candidatarem. Eles inscrevem-se usando uma aplicação que pode ser descarregada no website do programa [[www.education.uiowa.edu/reach](http://www.education.uiowa.edu/reach)]. Uma vez preenchida, a candidatura é revista por um comité de admissão e é tomada a decisão de entrevistar ou não entrevistar. Se for concedida uma entrevista, a família e o aluno são entrevistados separadamente. O comité de admissões revê toda a informação e faz uma recomendação para admitir, não admitir, reaplicar numa data futura, ou ser listado em lista de espera. Os fatores principais na admissão incluem o potencial do estudante para se ajustar à vida nas residências e viver com um colega de quarto (Hendrickson et al., 2013).

## **Políticas de graduação**

Existem diferentes políticas de graduação nos programas de ES inclusivos. Após a conclusão de um programa substancialmente separado, os alunos receberiam normalmente um certificado de conclusão, mas não um diploma (Cook et al., 2015, p. 43).

UI REACH é um programa de dois anos de certificado (não-grau) para estudantes com deficiência Intelectual e outras dificuldades cognitivas (Hendrickson et al., 2015).

Shogren et al. (2018) relatam um estudo que examina o grau em que os estudantes foram incluídos nas avaliações estatais (avaliação regular com ou sem acomodações, avaliação alternativa ou avaliação dispensada).

O programa TOUR assumiu um passo-chave: o desenvolvimento de uma carteira de alunos TOUR que codifica os requisitos específicos para a conclusão do programa (Lewis, 2017).

O ACE-IT no Colégio, na Virginia Commonwealth University (VCU), abraçou os padrões do Think College em todos os aspetos do desenvolvimento e avaliação do seu programa. A PESSOA COM DID (18- 26 anos de idade) tem acesso aos cursos de graduação da VCU e são membros de pleno direito da comunidade da VCU. Cada estudante do ACE-IT no Colégio completa um mínimo de oito cursos universitários (20 a 22 créditos totais) ao longo de quatro semestres, bem como um estágio de trabalho de um semestre. O modelo é totalmente inclusivo, o que significa que os estudantes selecionam os seus cursos do catálogo de cursos de graduação da VCU e são membros plenos e ativos da comunidade do campus. Não existem currículos ou aulas especiais

concebidas exclusivamente para ACE-IT em estudantes universitários. O programa académico é inclusivo e individualizado com base nos interesses do aluno e no percurso profissional desejado. O certificado que estes estudantes ganham foi estabelecido por e é atribuído através da VCU School of Education (Lynch & Getzel, 2013).

## **Políticas para a Deficiência**

As políticas para a deficiência são uma pedra angular na forma como as instituições de ensino oferecem programas inclusivos, acessíveis às pessoas com DID (Algazian et al., 2019; Gilson et al., 2020).

A Lei de Oportunidades do ES (2008) introduziu novas disposições destinadas a aumentar o acesso ao PSE (por exemplo, elegibilidade para ajuda financeira), financiou coortes de programas de demonstração modal e estabeleceu um centro nacional de assistência técnica (Bumble et al., 2019).

Schwartz e Robertson (2019) reconhecem o direito que as pessoas com DID têm à saúde sexual, chamam a atenção para o assunto, e investigam oportunidades de educação sexual.

As políticas inclusivas adquirem a sua completa tentativa e extensão quando são implementadas através de um apoio contingente, extensivo e bem estabelecido. O terceiro capítulo apresenta o apoio fundado para ser relevante para o desenvolvimento e implementação de programas de ES inclusivos. os serviços disponíveis na instituição de ES a todos os estudantes; a tutoria universitária inclusiva; o voluntariado; as soluções digitais de apoio à inclusão na ES; as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional, no que respeita ao pessoal, mentores e voluntários; as dinâmicas comunitárias de apoio ao programa; a estrutura e dinâmica da equipa; as considerações e procedimentos a implementar no campo da transição do Ensino Secundário para o ES, e do ES para o Emprego.



## Capítulo 3 - Apoio

Sabendo que o objetivo de TODOS os estudantes é aumentar a independência e gradualmente desvanecer os apoios formais (Griffin et al., 2016), são necessários diferentes tipos de apoio para desenvolver programas inclusivos no HE, diretamente dirigidos aos indivíduos e/ou às instituições, de modo a que estes sejam capazes de fornecer apoios individuais.

Quando suportes educacionais e de vida estudantil apropriados estiverem disponíveis e forem utilizados, a pessoa com DID pode beneficiar da faculdade como outros estudantes do primeiro ano (Hendrickson et al., 2015).

Apoios e serviços individuais dirigidos a aumentar a inclusão académica e social de pessoas com DID em cursos académicos, atividades extracurriculares e outros aspetos da dinâmica da IES, devem ser prestados (Shogren et al., 2018), quer na instituição de ES, quer no ensino secundário (visando uma transição bem sucedida para o ES).

### Logística, ajustes e voluntariado

Não basta estabelecer medidas para que a pessoa com DID aceda à Universidade. Também é necessário facilitar a sua permanência na Universidade através de ajustamentos razoáveis; a escolaridade em ambientes segregados limita as possibilidades de acesso a ES (Quispe, 2018). Os apoios fornecidos a todos os estudantes são cruciais, mas pode ser necessário ajustá-los ou à forma como são fornecidos, às necessidades de pessoas com DID (Oakes & Thorpe, 2019; Shelton et al., 2019).

Um estudo reportado por Shogren et al. (2018) examina o acesso a alojamento (se recebeu alojamento especializado fornecido pelo programa, recebeu alojamento fornecido pelo gabinete de serviços de invalidez da universidade, ou recebeu alojamento de ambos).

São necessários apoios pessoais/sociais e assistência com atividades da vida diária, tais como cuidados pessoais, assistência e apoios físicos. Além disso, são necessários apoios logísticos que incluam assistência no transporte, apoio financeiro e alojamento no campus ou perto dele (Smith & Benito, 2013).

Os estudantes voluntários são recursos importantes para o sucesso de programas inclusivos, acessíveis a a pessoa com DID no ES (Harrison et al., 2019). Eles apoiam, mediam e eventualmente desenvolvem amizades ou, pelo menos, companheirismo com a pessoa com DID que estão a apoiar, à medida que os conhecem mais profundamente, participando e acedendo às experiências que estão a passar, tornando-se assim participantes também. Outros membros da comunidade académica podem participar como voluntários (professores e outros empregados).

### Soluções digitais de apoio à inclusão no HE

O uso de design universal e tecnologia de assistência é necessário para facilitar o acesso ao campus, salas de aula e materiais (Smith & Benito, 2013).

Ter a capacidade de usar a tecnologia é fundamental para o envolvimento na sociedade. Os pais citaram uma série de habilidades tecnológicas que os seus jovens adultos desenvolveram enquanto estavam na

faculdade. Eles incluíram o uso de um smartphone e aplicações para ajudar na gestão do tempo e na vida independente, e-mail, redes sociais e pesquisa na internet. Os pais referiam-se à tecnologia como "abrindo novos mundos", permitindo aos indivíduos permanecerem socialmente ligados e apoiar a sua vida independente (por exemplo, colocando lembretes nos calendários para pagar renda) (Miller et al., 2018).

O Projeto ACE-IT no Colégio usa uma variedade de mecanismos digitais para monitorizar a implementação do programa e avaliar os resultados no âmbito dos Padrões TC. Para facilitar a recolha e revisão sistemática de dados de avaliação, foi desenvolvido um sistema de entrada de dados abrangente baseado na web. Todos os membros do pessoal têm acesso a ecrãs de entrada de dados que lhes permitem reportar as suas atividades e observações do programa numa base contínua, utilizando formulários de entrada de dados estruturados e não estruturados. O ACE-IT na base de dados do Colégio acomoda a entrada de dados qualitativos e quantitativos, incluindo medidas objetivas do progresso dos estudantes e da implementação do Projeto (Lynch & Getzel, 2013).

Vidal et al. (2018) obtiveram resultados bastante encorajadores, uma vez que concebem o jogo como uma ferramenta útil para envolver os utilizadores em processos complexos e predispor-los para a aquisição de vários tipos de aprendizagem. O objetivo das intervenções analisadas é que as pessoas com DID sejam mais autónomas e independentes e se sintam mais integradas no seu ambiente social. A gamificação torna isso possível, uma vez que promove o desenvolvimento de capacidades de comunicação, interação social, expressão de emoções e função simbólica.

Evmenova et al. (2019) destacam o importante papel da *tecnologia vestível*, no processo de aprendizagem e inclusão de pessoas com DID no HE.

## **Oportunidades de formação & desenvolvimento profissional (pessoal, mentores e voluntários)**

O desenvolvimento do pessoal e a assistência e apoio técnico contínuo são elementos-chave para facilitar resultados positivos e bem sucedidos (Gasset & Ero, 2016; Green et al., 2017; Judge & Gasset, 2015; Smith & Benito, 2013).

Além disso, o corpo docente precisa de treino, para além da especialização na matéria, para manter programas pós-secundários (PSE) eficazes para estudantes com identificação. Existem inúmeras possibilidades e oportunidades de formação e desenvolvimento profissional, a serem implementadas de acordo com as necessidades e circunstâncias dos indivíduos e instituições, por exemplo: uma rede PSE inclusiva de todas as instituições em Alberta (Canadá) que se reúne regularmente para partilhar conhecimentos; um compromisso de crítica reflexiva que aborda questões coletivas; formação regular em serviço para facilitadores; retiros bianuais com estudantes, professores, facilitadores e famílias; um DVD intitulado "Vivendo o Sonho": Educação Pós-Secundária Inclusiva"; uma ferramenta de avaliação por pares para apoiar a melhoria contínua da qualidade agora adotada pelo governo de Alberta; mentoria e avaliação por pares; e intercâmbios entre facilitadores (Uditsky & Hughson, 2012).

Reconhecendo a natureza vital do programa de *coaching* académico que até agora tinha sido subsidiado, a Universidade de Rochester aprovou um orçamento para a RCCL continuar a facilitar o *coaching* académico

TOUR, incluindo salários para os coaches acadêmicos dos estudantes e um novo curso de aprendizagem experimental que é agora obrigatório para todos os coaches. O curso chama-se "Criar comunidades universitárias inclusivas: dificuldade, mentoria e ES inclusivo" e cobre áreas temáticas incluindo: (a) história da dificuldade; (b) legislação e política sobre dificuldade; (c) desenho universal para a aprendizagem; (d) estabelecimento de limites apropriados nas relações de mentoria; e (e) estratégias para apoiar o desenvolvimento de competências de funcionamento executivo (Lewis, 2017).

Cada novo membro da equipa é treinado numa variedade de funções e trabalha diariamente com outros membros da equipa para fornecer serviços do programa - University of Iowa Realizing Educational and Career Hopes (UI REACH) Program (Hendrickson et al., 2013).

As condições da implementação dos programas de ES inclusivos devem ser rigorosamente avaliadas, para que os erros não se repitam. É necessário assegurar o envolvimento real, informado, aconselhado e consciente do pessoal docente, de cada um dos seus membros. É essencial escolher, personalizar e adaptar os programas de formação (Cabezas, 2016).

O Rochester Center for Community Leadership pilotou um novo programa de *Coaching* Académico, no qual estudantes de graduação foram contratados e passaram por uma formação significativa em estratégias de mentoria académica, desenvolvimento do funcionamento executivo, a deficiência de desenvolvimento histórico e outros tópicos relevantes (Lewis, 2017).

Para otimizar as condições de implementação dos programas, é necessário assegurar o envolvimento real, informado, aconselhado e consciente do pessoal docente, de cada um dos seus membros; é essencial escolher, personalizar e adaptar os programas de formação (Cabezas, 2016).

## **Programa de apoio à dinâmica comunitária**

As dinâmicas comunitárias (incluindo a comunidade académica e as famílias) que apoiam o programa são cruciais para o seu sucesso (Herrero et al., 2020). São necessários apoios comportamentais e sociais e assistência com atividades da vida diária, tais como assistência de cuidados pessoais e apoios físicos (Smith & Benito, 2013).

Tuffrey-Wijne et al. (2020) relataram uma apresentação final de um programa onde os serviços de apoio, família, amigos e trabalhadores de apoio estavam presentes quando a pessoa com DID teve a sua apresentação final, numa poderosa oportunidade de participar e pertencer.

Por sua vez, a pessoa com DID encontra maior inclusão no seu campus e competências académicas e sociais inestimáveis que os lançarão em vidas autodeterminadas como cidadãos contribuintes da sua comunidade. Para além do notável impacto em estudantes individuais, estamos a testemunhar uma mudança cultural em toda a nossa comunidade universitária (Lewis, 2017).

Numa universidade nos EUA, são organizados eventos sociais mensais não só no campus da universidade, mas também em ambientes sociais. A equipa inclui dois professores de Educação Especial e aconselhamento de reabilitação, um pós-doutorado e um coordenador de mentores (um conselheiro de reabilitação certificado com formação em apoio a pessoas com DID em contextos profissionais e sociais) (Fisher et al., 2020).

Para promover atitudes públicas em relação a pessoas com DID para melhorar a sua qualidade de vida, a informação e o contacto com pessoas com DID levará a uma atitude positiva. Um programa de futebol onde atletas com e sem DID treinavam e competiam durante oito semanas aumentava as atitudes positivas dos atletas em relação às pessoas com DID (Li & Wu, 2019).

## **Estrutura e Dinâmica da Equipa**

A estrutura e dinâmica da equipa é da maior importância para o nível de qualidade na realidade educacional. A equipa tem compromissos de 12 meses e participa numa vasta gama de responsabilidades de instrução, aconselhamento e divulgação (Hendrickson, et al., 2013).

## **Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior**

É fundamental para a pessoa com DID vislumbrar uma vida para além da escola secundária, e juntamente com os seus pares sem deficiência, eles precisam de estar preparados para a força de trabalho do século 21<sup>st</sup>; eles têm pontos fortes significativos sobre os quais os conselheiros e educadores podem construir ao longo do processo de transição pós-secundária (Kleinert et al., 2012; Shogren et al., 2013; Wehmeyer et al., 2004; citado por Cook et al., 2015).

A escolaridade em ambientes segregados limita as possibilidades de acesso ao ES. Embora essencial, não é suficiente estabelecer medidas para que os estudantes com identificação possam aceder à Universidade. É também necessário facilitar a sua permanência na Universidade através de ajustamentos razoáveis (Quispe, 2018).

Os conselheiros da escola secundária podem ajudar os alunos com identificação a tomar a liderança na sua própria preparação de carreira e inclusão na comunidade. Dada a experiência dos conselheiros do ensino secundário nas áreas de preparação para a faculdade e para a carreira, eles desempenham um papel fundamental na assistência aos alunos com identificação ao longo do processo de transição. Especificamente, podem fornecer serviços diretos aos alunos e aos pais através de intervenções de aconselhamento e consulta; colaboram com prestadores de serviços externos para promover uma transição eficaz das opções do ensino secundário para as opções do PSE; e comprometem-se na advocacia para assegurar que todos os alunos com identificação possam aceder aos serviços e tomar medidas para remover potenciais barreiras. Através da prestação destes serviços para apoiar os estudantes com identificação, os conselheiros do secundário tomam uma abordagem culturalmente sensível que responde às diversas necessidades e preferências dos estudantes e das famílias (Cook et al., 2015, p.52).

São necessários esforços coordenados para aumentar o acesso a oportunidades PSE e para preparar eficazmente os estudantes com identificação para estarem prontos para a faculdade e carreira, para apoiar estudantes e famílias ao longo do processo de transição pós-secundária. Embora os critérios de diagnóstico enfatizem limitações, é importante reconhecer que os indivíduos com DID têm pontos fortes significativos sobre os quais os conselheiros e educadores podem construir ao longo do processo de transição pós-secundária (Kleinert et al., 2012; Shogren et al., 2013; Wehmeyer et al., 2004).

Judge e Gasset (2015) reportam a prestação de apoio contínuo ao emprego para promover a igualdade de oportunidades na manutenção e promoção do emprego.

## Transição do Ensino Superior para o Emprego/Vida Profissional

Gasset e Ero (2016) afirmam a importância das experiências socioprofissionais para o sucesso profissional de jovens adultos com DID.

Smith e Benito (2013) apontam esse emprego personalizado e competitivo como o resultado para todos os estudantes, incluindo os que têm DID. A incorporação de opções de formação ou preparação de emprego no currículo facilitaria o sucesso na obtenção de emprego após a conclusão do programa PSE.

O emprego em part-time é encorajado para ACE-IT em estudantes universitários enquanto frequentam a universidade. Os estudantes candidatam-se a alojamento no escritório dos Serviços de Apoio a Pessoas com Deficiência da VCU; fazem a maioria dos seus cursos para auditoria e reúnem-se com um conselheiro académico para estabelecer um plano de estudo baseado nos seus interesses de carreira, identificado através de um processo de planeamento centrado na pessoa. Existem várias experiências socioprofissionais disponíveis, incluindo emprego a tempo parcial no campus - reprografia, biblioteca, cafetaria e outras. Aos empregados a tempo inteiro da VCU são concedidas dispensas de propinas para terem aulas a crédito (Lynch & Getzel, 2013).

No Programa Promotor, 10 turmas de licenciatura, correspondentes a mais de 150 alunos com DID, foram formadas na universidade. Setenta e cinco por cento dos graduados estão atualmente a trabalhar com um contrato de trabalho em empresas regulares. O seu modelo de formação inclusiva foi transferido para outras universidades espanholas e internacionais (Ruiz et al., 2017).

Após a análise da experiência da implantação do programa até aos dias de hoje, destaca-se uma avaliação positiva do mesmo, que expande as possibilidades de inserção sócio laboral de jovens com DID. Para os estudantes, observam-se avanços importantes no seu trabalho, competências académicas e pessoais; da mesma forma, as suas possibilidades de inclusão sócio laboral para certos trabalhos foram favorecidas. Em geral, foi favorecida uma melhoria na qualidade de vida destas pessoas no campo da autonomia, socialização, desenvolvimento pessoal, autoestima, autoconceito, etc. e um aumento no desenvolvimento das suas capacidades qualitativas e quantitativas (Pegalajar & Xandri, 2015).

No programa Promotor, a figura do mediador laboral é essencial não só no emprego, mas também na manutenção no local de trabalho; 2) A dimensão de competência mais valorizada é "Responsabilidade, autonomia e motivação"; 3) Na segunda dimensão de competência mais valorizada, existem discrepâncias entre mediadores laborais e colaboradores. A primeira destaca a dimensão "Competências Interpessoais", enquanto as empresas dão mais ênfase à "Gestão e organização" (Gasset e Rodriguez, 2016).

Alcazar (2019), referindo-se à TECNODEMOS, afirma que o seu perfil é dirigido a todos aqueles jovens que querem trabalhar em ambientes mais tecnológicos ou de negócios. O programa proporciona habilidades para realizar atividades relacionadas com as novas tecnologias, processamento de informação informatizada, assim como as relacionadas com a gestão administrativa.

Experiências socioprofissionais para o emprego e apoio à transição para a profissão durante o primeiro ano depois de ES ser de grande relevância (Love & Mock, 2019; Ryan et al., 2019) para a emancipação total das pessoas com DID. A tarefa das IES não termina com o processo de formação que visa preparar os

estudantes para assumirem uma profissão. Para conseguir uma inserção profissional bem-sucedida no futuro, é imperativa a participação, a partir daí, e de forma permanente, dos gabinetes de intermediação laboral responsáveis, não só da procura de emprego que se ajuste às características de cada jovem, mas também da sua manutenção. Por esta razão, dado que as IES não têm esta tarefa entre os seus Objetivos organizacionais, é necessário estabelecer alianças com organizações da comunidade que tenham esta finalidade (Fürstenberg & Illanes, 2017).

Sabendo que os apoios e políticas são elementos importantes na organização e implementação de programas de EA inclusivos acessíveis, os recursos pedagógicos para promover a participação otimizada dos estudantes nos processos de aprendizagem devem ser ativados e postos em prática de forma colaborativa. O quarto capítulo apresenta dados sobre as principais práticas pedagógicas inclusivas, relevantes para os programas de EA inclusiva, acessíveis aos estudantes com DID, nomeadamente: Design Universal para a Aprendizagem (UDL), Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Planeamento Centrado na Pessoa, Alojamentos Curriculares, Mentoria(Peer), Tutoria Académica, e Colaboração entre Professores, Tutores, Mentores, e outros membros da Comunidade Académica.

## Capítulo 4 - Pedagogia Inclusiva

Uma série de práticas, em diferentes dimensões, são recomendadas na literatura para transformar o currículo do ES, de modo que este se torne acessível e inclusivo, capaz de responder às necessidades de TODOS os estudantes, e portanto capaz de proporcionar oportunidades para otimizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com DID. Uma abordagem para promover a aprendizagem ao longo da vida de pessoas com DID é também salientada e inserida no papel social da universidade (Ramirez, 2013).

Muitos programas oferecem uma diversidade de recursos e cursos acadêmicos, expandindo as possibilidades dos estudantes de encontrarem uma correspondência entre os seus interesses e motivações, e as oportunidades de estudar no ES. Eles têm acesso a recursos e cursos acadêmicos que são consistentes com os seus Objetivos de carreira e vida (Miller et al., 2018; Moreno et al., 2020).

O modelo REACH da UI (University of Iowa Realizing Educational and Career Hopes) tem duas dimensões distintas de objetivo e atividade: uma que se centra nos componentes críticos do estudante e outra nos componentes críticos do programa. Dentro destas, baseadas em interações dinâmicas e colaborativas com o aluno, família e comunidade, são enfatizadas quatro áreas: (i) Vida Estudantil Inclusiva, (ii) Planejamento e Enriquecimento Acadêmico Centrado na Pessoa, (iii) Desenvolvimento de Carreira e Estágios Inclusivos, e (iv) Apoio Pós-Programa (Hendrickson et al., 2013).

Além disso, Hendrickson et al. (2015), descrevendo as principais dimensões em que as instituições de ES podem materializar os princípios inclusivos, apontam (a) Dinâmicas de grupo: estudantes que trabalham com outros estudantes em Projetos durante a aula; (b) Transição para a Profissão / Emprego: experiências socioprofissionais em contextos de emprego, com os estudantes a falarem sobre planos de carreira com um membro do corpo docente ou conselheiro, e (c) estudantes que experimentam um ambiente universitário que fornece os apoios de que o estudante necessita para prosperar socialmente, afetando positivamente o desenvolvimento cognitivo, as orientações de aprendizagem, e as aspirações educacionais dos estudantes. Os mesmos autores defendem que as acomodações inclusivas, bem sucedidas e cooperativas resultam dos esforços de múltiplos intervenientes, nomeadamente, colaboração entre professores, tutores, mentores, comunidade académica, famílias e outros; finalmente, uma filosofia holística de desenvolvimento do estudante é declarada essencial para o sucesso do estudante.

### Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL)

O uso do Design Universal para a Aprendizagem (UDL) e da tecnologia de assistência é necessário para facilitar o acesso ao campus, salas de aula e materiais (Love et al., 2019; Smith & Benito, 2013). O UDL é um conteúdo recomendado para os programas de formação para estudantes e (outros) membros do corpo docente (Gilson et al., 2020).

UDL, combinado com outros elementos do ES, como por exemplo: Aprendizagem baseada em serviços; Aprendizagem baseada em problemas (PBL); Colaboração entre professores, tutores, mentores, toda a comunidade académica, famílias e outros intervenientes, é uma força poderosa para programas de Educação Superior inclusivos bem sucedidos (Jiménez, 2019).

Hafner et al. (2011) descrevem as boas práticas em diversos programas: As práticas UDL têm sido benéficas para a pessoa com DID; os mentores de pares têm sido um ativo valioso para facilitar a inclusão da pessoa com DID ; o aumento da inclusão social promove maior independência para as oportunidades SWDDID e desenvolvimento pessoal e social; e a orientação dos pais de pessoas com DID para a faculdade cria melhores parcerias (informação e disseminação) (Hafner et al., 2011).

## **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**

A relevância de usar a metodologia PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) em abordagens inclusivas no ES é uma boa vantagem na literatura (Manikas et al., 2018), na maioria das vezes, combinada com outros métodos e estratégias.

Jiménez (2019) aponta a UDL, Service-learning, PBL, e Colaboração entre os intervenientes (professores, tutores, mentores, comunidade académica, famílias e outros), como cruciais para a inclusão no HE.

Moreno-Rodriguez et al. (2019) relatam um estudo que analisa os resultados de um programa de um ano para pessoas com DID fornecido pela Universidade Rey Juan Carlos de Madrid. A metodologia de ensino inclui o service-learning, aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em problemas, e agrupamentos flexíveis. O programa 30 ECTS combina a participação em aulas de graduação ordinárias com formação específica. Este artigo analisa: a melhoria das capacidades sociais e emocionais dos estudantes, a satisfação dos professores e dos estudantes com o programa e o impacto que a inclusão de pessoas com BI na Universidade tem sobre outros estudantes sem dificuldade.

## **Planeamento Centrado na Pessoa (PCP)**

A metodologia de Planeamento Centrado na Pessoa (PCP) honra e prioriza a audição da voz do aluno, como meio para identificar e alcançar as suas metas e objetivos autodeterminados, através da colaboração com uma equipa de apoiantes. De acordo com Folk et al. (2012), Francis et al. (2018) e Tuffrey-Wijne et al. (2020), as atividades e experiências do PCP podem facilitar ao estudante encontrar e desenvolver uma voz que se faça ouvir para advogar as suas necessidades e objetivos pessoais; além disso, o trabalho em equipa entre agências pode ser um processo colaborativo eficaz onde o pessoal da agência e da organização se juntam para partilhar os seus conhecimentos, ideias, e vozes ao serviço de uma causa partilhada.

Uma instituição de terceiro nível na Irlanda oferece à pessoa com DID a oportunidade de auditar cursos de licenciatura como parte dos seus estudos de certificação. O ethos e as iniciativas curriculares inclusivas da universidade fornecem uma base sólida para os estudantes desfrutarem de resultados académicos e sociais de sucesso ao completarem o seu prémio. Isto melhorou a sua imagem como estudantes valorizados e contribuintes aos olhos dos seus professores anfitriões (O'Connor et al., 2012).

Miller et al. (2018) relataram que os alunos trabalham de perto com os seus conselheiros para explorar os princípios do planeamento estratégico da vida, o que culmina num portfolio de pós-graduação que serve como um resumo dos conhecimentos e habilidades que foram adquiridos através do programa.

Lynch e Getzel (2013), descrevendo serviços de apoio, relatam que os estudantes fazem a maioria dos seus cursos para auditoria e reúnem-se com um conselheiro académico para estabelecer um programa de estudos baseado nos seus interesses de carreira, identificado através de um processo de planeamento centrado na



pessoa. É encorajado o emprego a tempo parcial para ACE-IT em estudantes universitários enquanto frequentam a universidade; os estudantes candidatam-se a alojamento no Gabinete dos Serviços de Apoio à Deficiência da VCU.

Um passo chave descrito dentro do programa TOUR foi o desenvolvimento de um Portfólio de Estudantes TOUR que codifica os requisitos específicos para a conclusão do programa (Lewis, 2017).

O aconselhamento centrado na pessoa com pessoal experiente e treinado da UI REACH (Holburn et al., 2000, citado por Hendrickson et al., 2013) facilita o desenvolvimento dos estudantes e a tomada de decisões proativas. As sessões de aconselhamento permitem ao aluno e ao conselheiro desenvolver uma relação de confiança (Ferguson, 2011) que é especialmente valiosa em circunstâncias de grande risco (por exemplo, emergências médicas ou pessoais).

Espinoza (2019) assinala que todos os diplomas universitários devem ser considerados no processo de apoio a jovens com deficiência para que estes possam prosseguir disciplinas do seu interesse e não apenas focar em diplomas mais relacionados com a saúde ou ciências sociais. No estudo relatado por Miller et al. (2018), os estudantes trabalham em estreita colaboração com os seus conselheiros para explorar os princípios do planeamento estratégico da vida, o que culmina numa carteira de pós-graduação que serve como resumo dos conhecimentos e competências que foram adquiridos através do programa.

## **Acomodações curriculares**

As acomodações curriculares e as metodologias educacionais adotadas em cada curso, a sua avaliação, critérios e técnicas, e o enriquecimento curricular são necessários para facilitar o sucesso de pessoas com DID em cenários PSE inclusivos e devem ser adaptados às necessidades de aprendizagem de cada aluno (Herrero et al., 2020; Smith & Benito, 2013; Lifshitz et al., 2018; Brewer & Movahedazarhouli, 2019; Shelton et al., 2019; Green et al., 2017).

Outras boas práticas educacionais tais como (a) dinâmicas de grupo - estudantes que trabalham com outros estudantes em Projetos durante a aula, b) transição para experiências profissionais/socioprofissionais para emprego - estudantes que falam sobre planos de carreira com um membro do corpo docente ou conselheiro, e (c) estudantes que experimentam um ambiente universitário que fornece os apoios de que o estudante precisa para prosperar socialmente, afeta positivamente o desenvolvimento cognitivo, orientações de aprendizagem, e aspirações educacionais dos estudantes (Smith & Benito, 2013).

## **Mentoria**

Diversos elementos são importantes para programas de alta qualidade em EA inclusiva: oportunidades de formação e desenvolvimento profissional (pessoal, mentores e voluntários); educação e coordenação de facilitadores; formação regular em serviço para facilitadores; retiros bianuais com estudantes, professores, facilitadores e famílias (Uditsky & Hudson, 2012). A mentoria é relatada como um dos mais poderosos apoios no campo da Educação inclusiva.

Juntamente com mentoria e avaliação de pares, e trocas entre facilitadores, um DVD intitulado "Living tES Dream": Educação Pós-Secundária Inclusiva" e uma ferramenta de avaliação por pares para apoiar a melhoria

continua da qualidade foi adotada pelo governo de Alberta (Uditsky & Hudson, 2012) para aumentar a qualidade do programa PSE oferecido na VCU.

O estudo desenvolvido por Jones e Goble (2012) identificou vários componentes chave para criar e melhorar parcerias de mentores eficazes num campus universitário (Pedagogia Inclusiva). Estes incluem (1) fornecer orientações de mentores e formação de professores; (2) desenvolver sistemas eficazes para comunicar e colaborar entre os *stakeholders*; (3) promover o estabelecimento de relações de colaboração entre parceiros mentores; (4) manter elevadas expectativas para os estudantes com ID; (5) usar os mentores como recursos para os professores e estabelecer apoios naturais na sala de aulas da faculdade (Pedagogia Inclusiva); (6) encorajar a independência; (7) dar prioridade à diversão e à socialização; e (8) manter o foco no grande quadro da inclusão. Os autores concluíram que o estudo forneceu uma visão sobre os pontos fortes de programas eficazes de apoio à tutoria, enquanto colocava o foco em potenciais desafios e desvantagens.

O C&C é um programa estruturado de mentoria concebido para a pessoa com DID e que utiliza a construção de relações, resolução de problemas e capacitação (Christenson, Stout, & Pohl, 2012, citado por Qian et al., 2018), com resultados altos / positivos.

No programa Next Steps, os alunos de graduação e pós-graduação são convidados a ser voluntários durante pelo menos duas horas por semana durante um semestre. O grupo de mentores de pares que apoia um estudante individual é chamado Círculo de Apoio; a maioria é composta por 8-12 mentores de pares. Cada Círculo tem um mentor líder que serve de ligação entre o pessoal do Next Steps e os membros do Círculo. A equipa do Next Steps forma cada Círculo de Apoio e desenvolve os horários dos alunos com base nas necessidades e preferências de cada aluno individual (Griffin et al., 2016).

Este artigo descreve como o uso de apoios naturais facilita oportunidades inclusivas, responsabilidades, recrutamento, treino, coordenação, marcação e avaliação do desempenho no trabalho. Concluímos com os benefícios de ter estudantes universitários a servir de apoio natural em programas de educação pós-secundária (Kelley & Westling, 2013).

Os programas PSE não podem ser limitados aos académicos e ser considerados totalmente inclusivos. Oportunidades para os estudantes com DID socializarem entre pares sem dificuldades e receberem apoio de mentores de pares são essenciais para a plena inclusão na vida do campus (Smith & Benito, 2013).

A mentoria de pares tem um papel direto e significativo em tornar o ambiente universitário favorável e acolhedor para as pessoas com DID. Se os mentores começarem por presumir competência, as armadilhas de uma mentalidade deficitária, incluindo o impacto negativo no sentido de capacidade e possibilidade dos mentorados, podem ser evitadas. Quando os mentores tradicionais dos indivíduos com DID são mentores dos seus pares, ganham competências académicas e de ensino, maior consciência da deficiência e da diversidade, e uma compreensão de como e porquê as comunidades inclusivas são valiosas (Lewis, 2017).

Belmonte et al. (2020) reportam um "triple mentoring and guidance system", que consiste em: (i) tutor de conteúdos, o professor responsável por cada disciplina, estabelecendo um sistema de tutoriais individualizados de presença obrigatória para os participantes, atribuindo para isso uma sessão semanal; além deste dia, os participantes terão acesso a recursos da UMU para tutoriais virtuais com o tutor de conteúdos; (ii) tutor pessoal:

especialista em dificuldades Intelectuais, designado individualmente com base na avaliação pedagógica inicial, e que acompanhará o aluno ao longo do programa, dando apoio tanto ao aluno como à sua família com reuniões regulares; (iii) tutor de reforço, um estudante universitário voluntário, designado individualmente, após uma chamada aberta, com especial ênfase nos centros-alvo (Psicologia, Educação Social, Trabalho Social e Relações Laborais), encarregado de apoiar semanalmente a abordagem aos conteúdos e ao trabalho pessoal do aluno, motivando-o a atingir o conjunto de Objetivos.

No Programa de Diploma (Universidade da Islândia), nunca houve um currículo "especial" para o curso; os resultados de aprendizagem para cada curso são adaptados para satisfazer as necessidades de cada aluno com diploma que também recebe apoio de mentores estudantis que são alunos de graduação na Escola de Educação. Os mentores ajudam os alunos, individualmente ou em pequenos grupos (Björnsdóttir, 2017).

O modelo de mentoria C & C, um programa estruturado de mentoria concebido para estudantes com deficiência e que utiliza a construção de relações, a resolução de problemas e a capacitação (Christenson, Stout, & Pohl, 2012, citado por Qian et al., 2018).

Nos programas de ES descritos por Harrison et al. (2019) e Ryan et al. (2019), todas as PESSOA COM DID são emparelhados com mentores de pares em pessoa. Os mentores encontram-se com os alunos pelo menos uma hora por semana e trabalham em conjunto para criar Objetivos sociais e comportamentais ao longo do semestre. Os pares podem desempenhar papéis variados fornecendo mentores ou apoio em um ou mais dos seguintes (Carter et al., 2019). Os mentores de pares assistem às aulas, fornecem assistência de estudo aos mentorados com DID e participam em atividades sociais com os seus mentorados (Fisher et al., 2020). Foi dada prioridade à utilização de um modelo de apoio individual onde os estudantes recebem serviços individualizados em cursos universitários, programas de certificados e/ou programas de graduação para auditoria ou crédito (Smith & Benito, 2013).

## **Aulas de reforço acadêmico**

Os facilitadores são um apoio individual essencial para que a pessoa com DID tenha sucesso na no ES, tornando-se assim uma medida de pedagogia inclusiva. Este papel pode ser desempenhado por mentores, tutores, voluntários ou outros membros da comunidade académica, em colaboração com todos os stakeholders (Gasset et al., 2013).

Em vez de instruir diretamente os estudantes, o papel principal de um facilitador é envolver o estudante na vida do campus, interpretar tanto o estudante como o ambiente quando necessário, e permanecer em segundo plano tanto quanto possível (Uditsky & Hudson, 2012), embora, por exemplo, Tuffrey-Wijne et al. (2020) descrevam uma situação num programa ES inclusivo onde os estudantes escreveram um artigo em conjunto com os tutores.

Nos programas acessíveis a pessoas com DID no ES, podem encontrar-se diferentes designações para a figura do tutor, facilitador, instrutor, assistente, treinador ou job-coach (relacionado com a transição para o emprego); mas todos concordam que este é um recurso crucial para o sucesso do programa (Brewer & Movahedazarhouligh, 2019; Evmenova et al., 2019; Ryan et al., 2019), sendo que a maioria recomenda uma proporção de não mais do que cinco ou seis alunos por tutor.

Um aspeto importante é que esta função deve ser realizada o mais próximo possível do que já existe na IES onde o programa existe; por exemplo, se a IES tem um programa de **tutoria** académica, disponível para qualquer aluno que precise deste tipo de apoio (por exemplo, os alunos que estão no primeiro ano dos seus cursos e enfrentam dificuldades para se envolverem nos processos de aprendizagem), esta característica do programa inclusivo deve fazer parte do programa de tutoria geral.

Uditsky e Hughson (2012) sublinham que, em vez de instruir diretamente os alunos, o papel principal de um facilitador é envolver o aluno na vida do campus, interpretar tanto o aluno como o ambiente quando necessário, e permanecer na retaguarda o máximo possível.

Reconhecendo a natureza vital do programa de *coaching* académico que até agora tinha sido subsidiado, a Universidade de Rochester aprovou um orçamento para a RCCL continuar a facilitar o *coaching* académico TOUR, incluindo salários para os *coaches* académicos dos estudantes e um novo curso de aprendizagem experimental que é agora obrigatório para todos os *coaches*. O curso chama-se "Criar comunidades universitárias inclusivas: dificuldade, mentoria e ES inclusivo" e cobre áreas temáticas incluindo: (a) história da dificuldade; (b) legislação e política sobre dificuldade; (c) desenho universal para a aprendizagem; (d) estabelecimento de limites apropriados nas relações de mentoria; e (e) estratégias para apoiar o desenvolvimento de competências de funcionamento executivo. Cada aluno do TOUR a tirar um curso universitário é obrigado a ser acompanhado por um treinador académico treinado e supervisionado. Como parte do seu trabalho, os *coaches* devem assistir às aulas ao lado do seu mentorado e encontrar-se para sessões individuais de *coaching* durante pelo menos uma hora por semana (Lewis, 2017).

Alojamentos, mentoria e tutoria, combinados, desempenham um poderoso papel em programas inclusivos no ES (Rillotta, 2020).

## **Colaboração entre as partes interessadas**

Uma filosofia holística de desenvolvimento do estudante é considerada essencial para o sucesso de TODOS os estudantes (Hendrickson et al., 2015). As acomodações inclusivas e bem sucedidas resultam dos esforços cooperativos de múltiplos intervenientes, quer dentro quer fora da comunidade académica.

É importante que os conselheiros de reabilitação, psicólogos e outros profissionais, prestando serviços diretos a pessoas com dificuldade, colaborem com programas pós-secundários de forma a promover oportunidades comunitárias mais inclusivas e resultados de emprego competitivos (Kelley & Westling, 2013).

O Florida Center for Inclusive Communities, um Centro Universitário de Excelência em Dificuldades de Desenvolvimento da Universidade do Sul da Florida, coordenou o desenvolvimento do Florida College Collaborative (FCC), que consistiu num grupo diversificado de 51 partes interessadas, incluindo *self-advocates*, membros da família, pessoal do distrito escolar, representantes de agências estatais, o Florida Developmental Disabilities Council, o Florida Protection and Advocacy Center, e professores e funcionários de 14 instituições académicas dentro do Estado da Florida. O Projeto FCC incluiu cinco atividades primárias que foram completadas com assistência técnica, formação e apoio do pessoal do Think College. As atividades incluíram i) o estabelecimento da Florida College Collaborative; ii) o desenvolvimento de um plano estratégico; iii) a compilação de um registo do programa PSE da Florida; iv) o desenvolvimento de uma página web PSE; e v) a conclusão de um inquérito a nível estadual a estudantes, famílias e profissionais (Smith & Benito, 2013).

No Programa REACH da Universidade de Iowa (UI), o pessoal participa nas reuniões de segunda-feira de manhã para rever o Estado de cada aluno, identificar quaisquer necessidades, fazer planos de ação e organizar as comunicações com os stakeholders. Outras reuniões. Reuniões de negócios com todos os funcionários e reuniões da equipa de liderança da UI REACH são agendadas semanalmente. O pessoal do programa também se reúne quando necessário para planejar e executar tarefas associadas a cada divisão do Programa REACH da UI (Hendrickson et al, 2013).

A colaboração entre professores, tutores, mentores, comunidade académica, famílias e outros intervenientes é de uma importância crucial, pois considera as Perspetivas dos pais de jovens adultos portadores de deficiência ao apoiarem os seus filhos e filhas na transição da escola secundária para a faculdade (Francis et al., 2018).

O papel das estratégias e procedimentos pedagógicos inclusivos, enquadrados por políticas, e complementados por apoios e pelo tipo de organização curricular seguida no programa ES inclusive, será intensificado ao proporcionar aos estudantes oportunidades de participação na vida académica, embebidos em atividades naturais do dia-a-dia, juntamente com os seus pares, experimentando oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, operacionalizados através dos domínios de: autodeterminação, qualidade de vida, oportunidades para as pessoas com DID socializarem com os seus pares, saúde e bem-estar, residência inclusiva (no campus), e oportunidades para se envolverem em relações de confiança. Os principais aspetos a considerar neste domínio são apresentados no quinto capítulo.

## Capítulo 5. Desenvolvimento pessoal e social

A discussão sobre "como" abrir o ES aos estudantes com DID, garantindo inclusão e equidade é, acima de tudo, uma questão de garantir uma educação de alta qualidade. De acordo com os padrões atuais, "educação de alta qualidade" implica respeitar as características individuais, diferenciar e ajustar os currículos, observar e operacionalizar os princípios e práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem, e otimizar os recursos disponíveis mais avançados (eventualmente, criando outros, contingentes aos interesses, competências e necessidades individuais), em comunicação contínua com "a vida real" e "o mundo exterior".

No nosso compromisso de identificar as bases do ES inclusivo, aberto aos estudantes com DID, precisamos de refletir sobre as diferentes funções da Educação, e os diferentes propósitos potenciais que ela pode servir. Segundo Biesta (2010), a discussão em torno do que constitui "boa educação" abrange não só as Perspetivas sobre as funções da educação - *qualificação, socialização e individuação* ou *autoestima* - mas também os objetivos, fins e propósitos [da educação].

A *qualificação* de crianças, jovens e adultos é muitas vezes vista como uma das principais funções da educação. Envolve a promoção dos conhecimentos e competências necessários para desempenhar um determinado papel ou atividade, considerados relevantes para um determinado trabalho ou profissão, mas também a introdução à cultura atual; ambos são sem dúvida importantes para o desenvolvimento da "alfabetização cultural" e da cidadania (Biesta, 2010).

Estes domínios sobrepõem-se a outra grande função da educação: a *socialização*, através da qual a educação, de uma forma explícita ou implícita, "insere os indivíduos nas formas existentes de fazer e ser", de modo que gradualmente "se tornem parte de ordens sociais, culturais e políticas particulares" (Biesta, 2010. p. 15).

Mas a educação não prepara apenas os indivíduos para se tornarem parte de um grupo. Ela desempenha um papel importante na forma como o indivíduo evolui, distinguindo-se do grupo ou da ordem existente, para se tornar um sujeito, uma pessoa única, num processo de *subjetivação* (Biesta, 2010).

Nas áreas sobrepostas destas três grandes funções, surge um elemento importante para a organização de programas totalmente inclusivos no ES: o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, como uma dimensão chave para a sua subjetivação, a sua socialização e os seus processos de qualificação, em suma o processo de se tornar uma Pessoa, participando plenamente na Humanidade.

Alguns elementos chave no domínio do desenvolvimento pessoal e social foram identificados no processo de inclusão no ES: processos de autonomia e tomada de decisões; trabalhar na autorregulação do comportamento; ajudar os alunos a estarem conscientes das consequências das decisões nas suas próprias vidas; trabalhar na autoestima e no autoconhecimento das capacidades e dificuldades nos aspetos cognitivos, emocionais e sociais; promover a autodeterminação; colaboração e compromisso com a família (Berástegui & Garcia, 2013).

Dois adultos com dificuldades de aprendizagem fizeram as seguintes sugestões a outros jovens adultos com dificuldades de aprendizagem para ajudar a orientar a sua transição para a educação pós-secundária e para a vida adulta: (i) auto-advocacia: os jovens adultos com dificuldades de aprendizagem precisam de aprender

a defender-se a si próprios porque os seus pais não estariam lá para sempre; (ii) trabalhar arduamente: a importância de uma ética de trabalho forte (eles sentiram que tinham de ultrapassar para contrariar outras pessoas); expectativas baixas em relação a eles, especialmente no trabalho académico; (iii) descobrir os seus interesses e talentos: é importante explorar novas ideias, oportunidades e desafios; (iv) ter cuidado com os custos dos apoios da Educação Especial: custos significativos para serem rotulados com os estudantes de Educação Especial; (v) as oportunidades educacionais mais tarde na vida foram limitadas pela sua participação em programas modificados no ensino básico e secundário (Wilson et al., 2012).

Embora ainda não possamos avaliar o programa reportado por Vidal (2018) em termos de resultados, ou a eficácia dos processos de formação profissional, é possível determinar que tanto os próprios estudantes, como as suas famílias, estão altamente motivados com a experiência e com o que significou. Para que possam passar a uma nova etapa em relação ao sistema educativo chileno, e para que sejam "iguais" aos seus irmãos, primos ou vizinhos.

O aumento que ocorre na autoestima e no valor pessoal dos 17 jovens que acederam a uma alternativa educacional relatada por Tomé (2016) é altamente significativo, destacando-se expressões como "Agora sinto-me como um adulto", ou "Já não sou uma criança", ou "Estou a estudar na universidade e depois trabalhar e casar"; estas permitem perceber a importância que tem para eles estabelecer novos objetivos e desafios que os guiem a continuar a trabalhar para cumprir os seus planos de vida.

Surriá et al. (2016) relatam resultados mostrando uma relação positiva na realização académica e empoderamento de pessoas com DID em programas de ES inclusivos. Além disso, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no empoderamento observado. Os resultados mostraram que o grau de empoderamento dos participantes foi, em geral, moderado. Os estudantes com DID e dificuldades sensoriais tiveram uma pontuação mais baixa do que os seus pares com outros tipos de dificuldades. Os participantes com deficiência adquirida ao nascer mostram níveis mais elevados de empoderamento

Os resultados obtidos dentro do programa *Todos somos Campus* são satisfatórios. Mostram que foi alcançada uma aprendizagem holística, que une teoria e prática, assim como o desenvolvimento de competências profissionais e afetivas. Estamos satisfeitos com o objetivo alcançado, não só em termos de resultados de aprendizagem, que são importantes, mas ainda mais porque a atividade alcançou o *empowerment* dos nossos alunos, que acreditaram na sua capacidade de alcançar coisas, especialmente os alunos com dificuldades cognitivas, que, em muitos casos, têm uma baixa auto percepção das suas possibilidades e duvidam das suas capacidades para enfrentar ou resolver determinadas situações. A avaliação dos resultados tem sido positiva, uma vez que a experiência realizada tem contribuído, desde a prática, para uma melhoria dos conhecimentos e da aquisição de competências em relação à avaliação dos alunos de graduação, bem como para o desenvolvimento de competências para enfrentar uma entrevista com os alunos do *Campus Todos Somos*. Da mesma forma, a experiência tem sido rica para os seus protagonistas, uma vez que todos os alunos indicam o desejo de que experiências deste tipo sejam realizadas com maior frequência. E finalmente, a experiência traz valores positivos, como a inclusão e a colaboração, entre um corpo estudantil diversificado. Os estudantes universitários apreciaram a possibilidade de participar e colaborar, uma vez que foram abordados por colegas de turma numa situação de deficiência da qual não tinham conhecimento em muitos

casos. Para os estudantes do *Campus de Todos Somos* significou a inclusão total como estudantes universitários, partilhando salas de aula e trabalhos de casa, valorizando a sua colaboração (Suárez & Castillo, 2020).

Um ensinamento sem considerar a dimensão moral não será um ensinamento completo. A educação em valores não pode ser como o ensino tradicional de transmissão de conhecimento, mas requer a experiência de valor. Através de estruturas cooperativas no desporto escolar, a educação em valores pode ser promovida nos estudantes. Aqui reside a importância de programas educativos como o apresentado, associando o trabalho de valores morais à experiência prática dos mesmos que o desporto e a atividade física implicam, ao indicar a adequação dos programas desportivos à promoção de valores no meio escolar (Binaburo & Muñoz, 2007, Ortega & Mínguez, 2001, González et al., 2008, Monjas et al., 2015, citado por Sánchez et al., 2017).

Os resultados obtidos depois de desenvolver o Programa Promotor durante mais de 10 anos coincidem com os obtidos em outros estudos internacionais, confirmam que a inclusão de pessoas com DID no ES não só é possível, como desejável; e até imperativa do ponto de vista da justiça social. A inclusão no ES contribui para elevar a qualidade de vida de pessoas com DID (beneficiar da oportunidade de se misturar com outros estudantes da sua idade e sentir-se valorizado e respeitado, melhorando assim a sua autoimagem e autoestima) e empregabilidade (Gasset, 2018).

As habilidades sociais e emocionais mostraram ambas melhores pontuações após o curso, confirmando assim a eficácia da proposta (Felgueras et al., 2020).

Os resultados indicam um elevado grau de realização no que respeita à aquisição de competências pelos participantes, bem como um elevado grau de satisfação da experiência (Conte & Delgado-Pastor, 2016).

Os resultados obtidos em cada uma das avaliações objetivas e subjetivas, especialmente na dimensão da autodeterminação, incitam os profissionais que trabalham em centros de formação profissional a promover e melhorar aspetos relacionados com as competências que promovem a autodeterminação. Desta forma, a tomada de decisões no trabalho com pessoas com deficiência deve basear-se numa abordagem centrada na pessoa e em programas de formação adequados que permitam gerar independência económica e inclusão social (Castro et al., 2016).

O programa descrito por Green et al. (2017) abraça os valores da inclusão comunitária, diversidade cultural e autodeterminação, e promove a busca de opções pós-secundárias que sejam inclusivas.

Kelley e Westling (2013) propõem que os apoios naturais permitam aos programas de Educação Superior fornecer apoios individualizados num ambiente universitário totalmente inclusivo que muitos indivíduos com deficiência nunca mais voltarão a experimentar durante a sua vida. Os apoios naturais são cruciais para os participantes para que possam alcançar os seus próprios sonhos e objetivos pessoais, assim como uma maior autodeterminação para a transição para indivíduos produtivos nas suas comunidades e uma potencial melhoria da qualidade de vida.



## Autodeterminação

A autodeterminação é definida como um conjunto de competências que ajudam os indivíduos a identificar e estabelecer os seus desejos e necessidades, a fazer escolhas adequadas na vida, a decidir e a tomar o melhor curso de ação e a avaliar e melhorar o resultado; estas competências são necessárias para participar no processo de planeamento da transição, para ter sucesso no PSE, para assegurar e sustentar o emprego, para participar como membro da comunidade e para assumir e desempenhar outros papéis e responsabilidades adultas; embora a sua promoção seja considerada uma boa prática, a autodeterminação foi identificada como um ingrediente em falta no protocolo de aprendizagem de muitos estudantes com deficiência (Yamamoto et al., 2014).

O nível de autodeterminação tem sido associado a resultados pós-escolares positivos, sucesso académico e envolvimento comunitário das pessoas com DID. O Modelo de Aprendizagem Autodeterminada de Instrução (SDLMI) é um currículo baseado em evidências que se concentra no alcance de objetivos através do envolvimento em atividades autodirigidas (Wehmeyer et al., 2000, citado por Cook et al., 2015, p.45).

Concentrando-se nos pontos fortes, Wehmeyer et al. (2007) enfatizaram a importância de desenvolver a autodeterminação dos alunos, o que inclui competências que envolvem self-advocacy, autoconsciência, resolução de problemas, definição de objetivos e tomada de decisões. O nível de autodeterminação tem sido associado a resultados pós-escolares positivos, sucesso académico e envolvimento comunitário (Landmark, Ju, & Zhang, 2010; Shogren et al., 2013).

Há resultados positivos significativos de emprego para indivíduos com DID que frequentam programas pós-secundários, em comparação com aqueles que não frequentam tais programas (Moore & Schelling, 2015, citado por Shogren et al., 2018).

Dado o tremendo problema com a obesidade e a sua associação a uma série de doenças, fraco estado de saúde, e a vulnerabilidade desta população a estas condições, a consideração de componentes de aptidão física mais estruturados nos programas IPSE deve ser equilibrada com o desejo dos educadores de promover a autodeterminação e a liberdade de escolha dos jovens adultos com DID (Roberts et al., 2018, pp. 247-248).

Na investigação teórica fundamentada, um forte sistema de categorias "emerge" dos dados (Strauss & Corbin, 1994). Depois dos dados serem codificados e analisados, três temas predominantes sobre a forma como os programas IPSE abordam a aptidão física e o exercício foram aparentes: (1) Estrutura do programa, (2) Desafios, e (3) Apoios. Também foram identificados subtemas dentro de cada um deles. Escolhas lideradas por estudantes e requisitos estruturados foram identificados dentro da Estrutura do Programa, barreiras individuais e barreiras de sistemas dentro dos Desafios, e envolvimento de pares e recursos do programa dentro dos apoios. Os resultados são organizados usando estes três temas primários e os seus subtemas. Antes de reportar os resultados codificados, foi notado que vários participantes manifestaram apreço por este Projeto. Além disso, independentemente do método de implementação de exercício e fitness, rigor ou formalização, os dados indicam que os programas veem a saúde e o bem-estar como uma construção importante dentro do seu programa, com oito dos nove participantes a classificarem a saúde e o bem-estar como pelo menos um seis em cada 10 (sendo 1 menos importante para 10 da maior importância) (Roberts et al., 2018, p. 242).

Miller et al. (2018) relataram os testemunhos dos pais sobre o aumento das expectativas dos alunos em relação a si próprios. Os pais explicaram que à medida que o seu filho/filha foi desenvolvendo novas habilidades, as suas auto percepções melhoraram. Consequentemente, as suas expectativas em relação ao seu futuro também se alteraram.

## **Qualidade de vida**

As respostas à pesquisa refletiram que a pessoa com DID partilha as esperanças e os sonhos dos seus pares sem dificuldades. Estes incluem ter um emprego, um lar, um cônjuge, bons amigos, e envolvimento nas suas comunidades (Smith & Benito, 2013).

O estudo relatado por Roberts et al. (2018) é importante, dado o elevado grau de obesidade e problemas de saúde associados em muitos adultos com DID. Os entrevistados da entrevista indicaram vários programas e fatores individuais que podem apoiar ou inibir a atividade física dos estudantes dentro de um programa residencial de quatro anos de PSE inclusivo. Curiosamente, apesar da variabilidade na forma como os serviços de fitness e exercício físico eram prestados, quase todos os programas valorizavam a saúde e o bem-estar como importantes para o seu programa (em ou acima de um '6' numa escala de 1-10). Também foi descoberto que o conteúdo e as atividades relacionadas com o fitness podem refletir as filosofias fundacionais subjacentes aos programas, sendo a programação centrada no aluno versus a programação mandatada pelo programa a principal característica distintiva (ver Figura 1). No entanto, a medida em que uma filosofia ou abordagem promove uma melhor condição física e resultados de exercício tem ainda de ser determinada e deve ser investigada mais a fundo. Dado o tremendo problema com a obesidade e a sua associação a uma série de doenças, maus resultados de saúde, e a vulnerabilidade desta população a estas condições, a consideração de componentes de fitness mais estruturados nos programas IPSE deve ser equilibrada com o desejo dos educadores de promover a autodeterminação e a liberdade de escolha dos jovens adultos com DID (Roberts et al., 2018, pp. 247-248).

O aumento das expectativas de auto (nos alunos com DID) é relatado por Miller et al. (2018). Os pais explicaram que à medida que o seu filho/filha desenvolvia novas habilidades, as suas auto percepções melhoravam. Consequentemente, as suas expectativas em relação ao seu futuro também se alteraram.

O trabalho relatado por Sánchez (2015) reflete sobre o conceito de dificuldade, abordado a partir de questões filosóficas, antropológicas e de saúde, e tenta elucidar uma visão integral do ser humano, da sua vulnerabilidade e de tudo o que é necessário para que seja dado um treino autêntico.

Os resultados depois de conduzir o Programa Promotor durante mais de 10 anos coincidem com os obtidos noutros estudos internacionais, confirmam que a inclusão da pessoa com DID no ES não só é possível, como desejável; e até imperativa do ponto de vista da justiça social. A inclusão no ES contribui para elevar a qualidade de vida da pessoa com DID (beneficiar da oportunidade de se misturar com outros estudantes da sua idade e sentir-se valorizada e respeitada, melhorando assim a sua autoimagem e autoestima) e empregabilidade (Gasset, 2018).

## **Oportunidades para os alunos com DID socializarem entre colegas**

Os programas PSE não podem ser limitados aos acadêmicos e ser considerados totalmente inclusivos. Oportunidades para os estudantes com DID socializarem entre pares sem dificuldades e receberem apoio de mentores de pares são essenciais para a plena inclusão na vida do campus (Smith & Benito, 2013).

Eles envolveram-se em atividades extra-curriculares, tais como clubes universitários, ministérios, conselhos de atividades, desportos intramuros, clubes, etc. Participam em novas orientações e excursões estudantis, trabalham no centro recreativo, participam em eventos desportivos intercolegiais, e participam em cerimônias de graduação. Os estudantes do ICS fazem parte do tecido da comunidade do campus (Miller et al., 2018).

Judge e Gasset (2015) apontam a necessidade de fornecer apoio contínuo ao emprego para promover a igualdade de oportunidades na manutenção e promoção do emprego.

Kelley et al. (2016) relataram uma aventura transatlântica envolvendo estudantes universitários com e sem deficiência. Os estudantes beneficiaram da relação que construíram uns com os outros antes de partirem. Enquanto viajavam juntos para o estrangeiro, os estudantes aprofundaram a sua familiaridade e confiança ao partilharem novas oportunidades e experiências uns com os outros. As viagens inclusivas deram a todos os membros da turma a oportunidade de verem as paisagens físicas, sociais e políticas de uma forma que de outra forma seria impossível. Foram encontradas ligações pessoais e profissionais significativas através de valores partilhados sobre a importância da qualidade de vida para os indivíduos com dificuldade. A colaboração, as ligações e a troca de informação foram quase mágicas.

## Saúde e bem-estar

Roberts et al. (2018), numa pesquisa *teórica fundamentada* sobre como os programas PSE inclusivos abordam o fitness e o exercício, relataram um forte sistema de categorias emergente dos dados (Strauss & Corbin, 1994, citado por Roberts et al., 2018), com três temas predominantes e respetivos subtemas, apresentados na Tabela 51.

**Tabela 51.**

*Temas e subtemas sobre como os programas PSE inclusivos abordam a fitness e o exercício (Roberts et al., 2018).*

Temas	Subtemas
1. Estrutura do Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas lideradas por estudantes</li> <li>• Requisitos estruturados</li> </ul>
2. Desafios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura do Programa</li> <li>• Barreiras individuais</li> <li>• Barreiras de sistemas</li> </ul>
3. Apoia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento dos pares</li> <li>• Recursos do programa</li> </ul>

Fonte: os investigadores

Antes de reportar os resultados codificados, foi notado que vários participantes manifestaram apreço por este Projeto. Além disso, independentemente do método de implementação de exercício e fitness, rigor ou

formalização, os dados indicam que os programas veem a saúde e o bem-estar como uma construção importante dentro do seu programa, com oito dos nove participantes a classificarem a saúde e o bem-estar como pelo menos um seis em cada 10 ('1' sendo menos importante que '10' seja da maior importância) (Roberts et al., 2018, p. 242).

O trabalho reflete sobre o conceito de dificuldade, abordado a partir de questões filosóficas, antropológicas e de saúde, e tentando esclarecer uma visão integral do ser humano, da sua vulnerabilidade e de tudo o que é necessário para que seja dado um treino autêntico (Sánchez, 2015).

Os pais descreveram os seus filhos/filhas como desenvolvendo uma melhor compreensão e defesa das suas necessidades e preferências durante os anos de faculdade (Miller et al., 2018).

Os resultados depois de conduzir o Programa Promotor durante mais de 10 anos coincidem com os obtidos noutros estudos internacionais: confirmam que a inclusão de pessoas com DID no ES não só é possível, como desejável; e até imperativa do ponto de vista da justiça social. A inclusão no ES contribui para elevar a qualidade de vida de pessoas com DID (beneficiar da oportunidade de se misturar com outros estudantes da sua idade e sentir-se valorizado e respeitado, melhorando assim a sua autoimagem e autoestima), e empregabilidade (Gasset, 2018).

## **Residência inclusiva [no Campus]**

Hendrickson et al. (2013), apresentando o programa REACH da UI, e defendendo o poder da "experiência universitária holística" que envolve, com o seu foco nas áreas de objetivos programáticos e centrados no estudante, esclarecem que as atividades de objetivos centrados no estudante incluem: trabalho de equipa colaborativo, o currículo central, aconselhamento centrado na pessoa, vida de residência inclusiva, académicos integrados, estágios na comunidade, e envolvimento no campus/comunidade. As atividades dos objetivos do programa pertencem ao conselho consultivo, ao apoio dos sistemas universitários, à associação família-alunos, às parcerias comunitárias, aos apoios a nível do campus, ao desenvolvimento profissional e do pessoal, e aos processos de avaliação.

A residência inclusiva no campus inclui uma abordagem centrada na pessoa, uma vez que a metodologia necessária para criar os apoios certos e contingentes que cada aluno precisa para viver de forma independente no campus, numa *equação otimizada* entre cada pessoa, com as suas próprias características, competências e necessidades, e o ambiente: social, físico, académico... em todas as características caleidoscópicas que compõem os ambientes académicos.

## **Oportunidades de envolvimento em relações de confiança**

O envolvimento em relações de confiança é a base e o *fluido* para um desenvolvimento humano significativo e evolutivo profundo. Podemos observar isto em todos os domínios e em todas as fases do ciclo de desenvolvimento humano, começando na primeira infância, com a relação de vinculação estabelecida entre o bebé e os seus cuidadores primários, principalmente a família, mas também outras *pessoas de referência* na sua vida. Pode dizer-se que, sendo o ser humano mais vulnerável, a relação de confiança com uma pessoa de referência é fundacional.

No campo do ES inclusivo, há muitas formas de construir e alimentar relações de confiança entre os alunos e aqueles que partilham esse ambiente com eles: os mentores, os professores, os outros membros da comunidade académica,... mas podemos dizer que a relação com o tutor académico desempenha um papel muito importante, uma vez que o tutor, para além do apoio académico nas "disciplinas académicas" tem a responsabilidade mais ampla de promover e apoiar uma rede de pessoas diversificadas, articuladas e interagindo com os alunos, construindo uma rede de apoios dependente das características e necessidades dos alunos.

Eventos simples e normais do dia-a-dia são muito importantes, pois compõem as nossas rotinas e suportam as nossas dinâmicas. Mas também há eventos especiais, extraordinários, que são importantes. Ambos são cruciais para o desenvolvimento de uma relação de confiança e apoio, envolvendo os alunos e aqueles que interagem com eles regularmente. O tutor académico não só está diretamente envolvido com os alunos, participando numa relação de confiança com eles, como também é o mediador entre os alunos e uma diversidade de pessoas, identificadas como relevantes para o processo de inclusão, cuja qualidade depende, em grande medida, das oportunidades criadas para o desenvolvimento de verdadeiras relações de confiança.

## Conclusão

Este documento pretende apoiar os esforços que muitas instituições de Ensino Superior (ES) estão a desenvolver para organizar oportunidades inclusivas de aprendizagem no ES na Comunidade Europeia, acessíveis aos estudantes com DID. Apresenta o resultado do trabalho realizado no âmbito do Projeto HiLives (2019-1-PT01-KA203-061312), financiado pela Comissão Europeia, através do programa ERASMUS+, no âmbito das medidas KA2 - *Cooperação para a inovação e intercâmbio de boas práticas*, e KA203 - *Parcerias Estratégicas para o ES*.

Partindo da proposta feita por O'Brien et al. (2019), a equipa HiLives desenvolveu uma revisão bibliográfica de acordo com os princípios e procedimentos da metodologia de *Scoping Review*. Os resultados são uma parte integrada do *Intellectual Output 1* do projeto [fundamentos transnacionais/europeus para o desenvolvimento de um currículo de ES inclusivo, flexível e centrado no estudante, para jovens adultos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais] e devem ser combinados com os dois outros componentes do mesmo *output*: as normas e regulamentos para o ES inclusivo no contexto europeu, e as opiniões dos intervenientes (estudantes com DID, suas famílias, professores de ES e empregadores).

Sendo uma área tão recente em muitos países, e exigindo projetos inovadores, a inclusão de estudantes com DID no ES é um desafio poderoso, envolvente e valioso, que mobiliza a equipa do HiLives e muitas outras pessoas e organizações em todo o mundo.

## Scoping Review – Abrindo o Ensino Superior a estudantes com DID: a evidência (fontes em língua espanhola)

*Borja Jordán de Urríes Veja, Emiliano Díez Villoria, María Victoria Martín Cilleros e Patricia Navas Macho*

*Borja Jordán de Urríes Veja, Emiliano Díez Villoria, María Victoria Martín Cilleros e Patricia Navas Macho*

Dada a relevância de uma série de fontes em língua espanhola, foi decidido incluir neste documento os resultados de uma revisão sistemática da literatura (seguindo uma metodologia de *Scoping Review*) que foi além dos critérios estabelecidos para esta atividade dentro do Projeto HiLives, e que resultou no documento intitulado "Opening Higher Education to students with Intellectual and Developmental Disabilities: the evidence (sources in Spanish language)".

Podem ser encontrados em [https://mega.nz/file/GKhxWBjS#HCKU9nwIF1TtbvDs7Dx-nCEW9KDHxQ\\_2H-nBPoFKBTE](https://mega.nz/file/GKhxWBjS#HCKU9nwIF1TtbvDs7Dx-nCEW9KDHxQ_2H-nBPoFKBTE)

## **CONCLUSÃO**



O Ensino Superior (ES) inclusivo para pessoas com dificuldades (intelectuais) é um direito. Isto estabelece o parágrafo 5.º do Artigo 24.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este parágrafo garante o acesso ao ES geral, à formação profissional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida. Isto sem discriminação e numa base de igualdade com os outros (Nações Unidas, n.d.).

Em muitos países, os quadros legais são muitas vezes insuficientes e o número de iniciativas que visam estudantes com dificuldades intelectuais é bastante limitado. Na conceção e criação de programas de estudo em Instituições de ES, uma das três formas de ES identificadas por Hart et al. (2006) é normalmente utilizada: o modelo substancialmente segregado, o modelo híbrido e o modelo inclusivo

Neste primeiro Intellectual Output (IO1) - a base e introdução ao Projeto HiLives - aprendemos várias coisas.

Primeiro, o desejo e o sonho de continuar a estudar (aprendizagem ao longo da vida) está presente em muitas pessoas com dificuldades intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Além disso, também é claro que precisamos de muita colaboração com muitos *stakeholders*: muitos jovens adultos com DID ainda vivem com os seus pais, e estes últimos estão sempre envolvidos com os planos dos seus filhos. Também é útil envolver a rede natural, porque estudar também envolve energia extra para garantir as deslocações necessárias e orçamentos, algo que muitas vezes não pode ser alcançado sem os pais (e o seu consentimento). Também é bom ter os empregadores envolvidos nas discussões. Eles vão enfrentar perguntas dos empregados sobre aprendizagem e formação ao longo da vida. Também serão abordados (há bons exemplos disso nos projetos espanhóis e portugueses, por exemplo) para ajudar os estudantes com DID a envolverem-se em experiências de trabalho.

Vemos assim que o ES aqui não é apenas uma questão de estudantes, por um lado, e de uma instituição de ES, por outro.

Com o HiLives, também procurámos não desligar as práticas do ES para estudantes com DID, dos contextos locais e dos regulamentos europeus. Estes percursos educativos não se realizam no vácuo, por um lado, e são mais do que educação, por outro. Ao introduzir regulamentações locais e europeias, esperamos contribuir para o desenvolvimento do fenómeno do "mainstreaming". O "mainstreaming" é a consideração sistemática da deficiência em todas as dimensões políticas locais, regionais, nacionais e internacionais. Esta abordagem preventiva e transversal às políticas públicas está de acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nesta perspetiva, não são tanto as dificuldades individuais que determinam a dificuldade, como a interação entre o indivíduo e a sociedade ou o ambiente, que impõem padrões que marginalizam ou mesmo excluem o indivíduo.

Finalmente, também queremos salientar que, apesar das variações na implementação em diferentes países, o Projeto HiLives pretende basear-se na investigação científica que está disponível. Com duas meta-análises (uma centrada principalmente na literatura anglo-saxónica, outra na literatura em língua espanhola), este documento é, na nossa perspetiva, o ponto de partida ideal para fundamentar práticas baseadas na evidência.

Acreditamos que a base científica fornecida aqui, juntamente com o espaço para práticas localmente diferenciadas, a incorporação nas perspetivas dos diferentes intervenientes e a perceção da necessidade de

construir práticas concretas, ancoradas nas políticas locais e internacionais, oferece oportunidades para construir e estabilizar o ES para pessoas com DID na área europeia.

## **REFERÊNCIAS**

- Aguilar, L. I., & Furstenberg, L. M. T. V. (2012). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Perspectiva educacional*, 51(2), 69-87. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3460>
- Alcazar, J. C. (2019). Programa Demos: Los jóvenes con discapacidad intelectual forman parte de la comunidad universitaria. *Icade. Revista cuatrimestral de las facultades de derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*.
- Alqazlan, S., Alallawi, B., Totsika, V. (2019). Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic review of stakeholders' experiences. *Educational Research Review* 28,100-295.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *Int. J. Social Research Methodology*, 8(1), pp. 19-32.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva. *Syria Studies*, 7(1), 220. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- Ali, A., Hassiotis, A., Strydom, A., & King, M. (2012). Self stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2122-2140. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2012.06.013>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.aidd.org/>
- Arab Organization of Persons with Disabilities (AOPD) -. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://darpe.me/aid-entries/arab-organization-of-persons-with-disabilities-aopd/>
- Arnold-Saritepe, A. M., Mudford, O. C., & Cullen, C. (2005). Gentle teaching. *Controversial Therapies for developmental disabilities*.
- Barlott, T., Aplin, T., Catchpole, E., Kranz, R., Le Goullon, D., Toivanen, A., & Hutchens, S. (2019). Connectedness and ICT: Opening the door to possibilities for people with intellectual disabilities. *24(4)*, 503-521. <https://doi.org/10.1177/1744629519831566>
- Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. <http://www.pearson.com/us/higher-education/product/Berg-Qualitative-Research-Methods-for-the-Social-Sciences-8th-Edition/9780205809387.html>
- Belmonte, M. L., Mirete, L. & Galián, B. (2020) Evaluación de la pertinencia del título universitario "Todos Somos Campus" dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), pp. 263-279.
- Berástegui, A., & García, F. (2013). Discapacidad intelectual y universidad: Una apuesta por la integración. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 354, 11-15.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/EDTH.12411>
- Biesta, G. (2010). *What is education for? Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy* (pp. 11-27). Boulder, C: Paradigm Publishers.
- Brewer, R., Movahedazarhouli, S. (2019). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 25(26), 1-17. DOI:[10.1080/13603116.2019.1597184](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184)
- Bumble, J.L., Carter, E.W., Bethune, L.K., Day, T., McMillan, E.D. (2019). Community Conversations on Inclusive Higher Education for Students With Intellectual Disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(1), pp. 29-42.

- Björnsdóttir, K. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>
- Blacher, J. (2001). Transition to adulthood: mental retardation, families, and culture. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2001\)106<0173:TTAMRF>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2001)106<0173:TTAMRF>2.0.CO;2)
- Blumberg, R., Carroll, S., & Petroff, J. G. (2008). Career and community studies: an inclusive liberal arts programme for youth with Intellectual Disabilities. <https://doi.org/10.1080/13603110802377672>, 12(5–6), 621–637. <https://doi.org/10.1080/13603110802377672>
- Brown, L. (2014). Educational Standards for Students with Significant Intellectual Disabilities. <https://web.education.wisc.edu/lbrown/wp-content/uploads/sites/41/2016/06/STANDARDS-TASH-VERSION-FEB-1-2014.pdf/>
- Brown, L. (2016). The stories of Lou Brown. <https://web.education.wisc.edu/lbrown/wp-content/uploads/sites/41/2016/06/STORIES-OF-LOU-JUNE-10-2016-1.pdf/>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*, 4th Edition-Oxford University Press. [https://www.academia.edu/38228560/Alan\\_Bryman\\_Social\\_Research\\_Methods\\_4th\\_Edition\\_Oxford\\_University\\_Press\\_2012\\_pdf](https://www.academia.edu/38228560/Alan_Bryman_Social_Research_Methods_4th_Edition_Oxford_University_Press_2012_pdf)
- Burke, J., & Biklen, D. (2007). Presuming Competence. *Equity & Excellence in Education*, 39(2), 166–175. <http://dx.doi.org/10.1080/10665680500540376>, <https://doi.org/10.1080/10665680500540376>
- Caldwell, K., Parker Harris, S., & Renko, M. (2020). Inclusive management for social entrepreneurs with intellectual disabilities: “how they act.” *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities : JARID*, 33(2), 204–218. <https://doi.org/10.1111/JAR.12662>
- Cabezas, D., & Florez, J. (Orgs.). (2016). Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias y resultados. (Post-secondary education in a university environment for students with intellectual disabilities: Experiences and results). Fundación Iberoamericana Down 21 & Fundación PRODIS.
- Carter, E.W., Gustafson, J.R., Mackay, M.M., (...), Beeson, T., Cayton, J. (2019). Motivations and Expectations of Peer Mentors Within Inclusive Higher Education Programs for Students With Intellectual Disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 42(3), pp. 168-178.
- Castro, L., Cerda, G., Vallejos, V., Zúñiga, D. & Cano, R. (2016) Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances en Psicología Latinoamericana / Bogotá (Colombia)*, 34(1), pp. 175-186.
- Cerrillo, S., Gasset, D. I., & Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 41-57.
- Conte, E. V., & Delgado-Pastor, L. C. (2016). Un estudio sobre la eficacia en la estructuración de los apoyos en formación profesional para jóvenes con discapacidad intelectual. (A study of the efficacy of the structuring of support on professional training for young people with intellectual disabilities). *Siglo Cero*, 47(2) 99-114.
- Cook, Amy L.; Hayden, Laura A.; Wilczenski, Felicia; Poynton, Timothy A. (2015). Increasing Access to Postsecondary Education for Students with Intellectual Disabilities. *Journal of College Access*, v1, Issue 1.
- Cruz, R. (2016) Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa* 23, julio-diciembre.

CBM Christian Blind Mission. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.cbm.org/in-action/disability-inclusive-development-did/>

Cedh, E. (n.d.). European Convention on Human Rights. Retrieved November 7, 2022, from [www.conventions.coe.int](http://www.conventions.coe.int).

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd>

CONSOLIDATED VERSION OF THE TREATY ON EUROPEAN UNION. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF)

CONSOLIDATED VERSION OF THE TREATY ON THE FUNCTIONING OF THE EUROPEAN UNION. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:EN:PDF>

Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol UNITED NATIONS. (n.d.).

Convention on the Rights of the Child. (n.d.).

Corby, D., Cousins, W., & Slevin, E. (n.d.). Inclusion of adults with intellectual disabilities in post-secondary and higher education: A review of the literature. Retrieved November 7, 2022, from [https://www.researchgate.net/publication/242348782\\_Inclusion\\_of\\_adults\\_with\\_intellectual\\_disabilities\\_in\\_post-secondary\\_and\\_higher\\_education\\_A\\_review\\_of\\_the\\_literature](https://www.researchgate.net/publication/242348782_Inclusion_of_adults_with_intellectual_disabilities_in_post-secondary_and_higher_education_A_review_of_the_literature)

Corby, Deirdre & Cousins, Wendy & Slevin, Eamonn. (2012). Inclusion of adults with intellectual disabilities in post-secondary and higher education: A review of the literature in P.Jones, J. Storan, A.Hudson, J.Braham (eds.) Lifelong Learning: Community Development (pp.69-86).

Council of Europe Disability Strategy 2017-2023. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.coe.int/en/web/disability/strategy-2017-2023>

Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2010). Designing and Conducting Mixed Methods Research. <https://www.amazon.com/Designing-Conducting-Mixed-Methods-Research/dp/1412975174>

Decree Adult Education . (2007). <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1016115>

Decree Higher Education . (2013). <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1023887&datum=&geannoteerd=true&print=false>

Delgado, H. D. & Blanco, G. (2016) Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. Revista electrónica Educare, 20(2), pp. 1-18.

Department of Vocational Rehabilitation. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.colorado.gov/pacific/dvr/application-eligibility>

Directive 2000/78/EC – Equal treatment in employment and occupation – Concept of disability. (n.d.).

Doren, B., Gau, J. M., & Lindstrom, L. E. (2012). The Relationship Between Parent Expectations and Postschool Outcomes of Adolescents With Disabilities. 79, 7–23.

Dunst, C.J. (1996). Early intervention in the USA: Programs, models, and practices. Prevention and intervention in childhood and adolescence. 11–52.

Dunst, Carl J., Leet, H. E., & Trivette, C. M. (1988). Family resources, personal well-being, and early intervention. The Journal of Special Education, 22(1), 108–116. <https://doi.org/10.1177/002246698802200112>

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2010). Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers? <https://doi.org/10.1080/1034912032000120462>, 50(3), 293–308.  
<https://doi.org/10.1080/1034912032000120462>

Espinoza, P. V. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). (University educational inclusion for people with intellectual disabilities and the social vision of neurosciences (informational theory)). *Educación*, 28(54), 243-265.

Evmenova, A.S., Graff, H.J., Genaro Motti, V., Giwa-Lawal, K., Zheng, H. (2019). Designing a Wearable Technology Intervention to Support Young Adults With Intellectual and Developmental Disabilities in Inclusive Postsecondary Academic Environments. *Journal of Special Education Technology* 34(2), pp. 92-105.

EU Programme for Employment and Social Innovation (EaSI). (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1081&langId=en>

European Charter of Fundamental Rights. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>

European Disability Strategies. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484>

European Social Charter. (n.d.).

European Structural and Investment Funds (ESIF). (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013R1304>

Falvey, M. A., Marsha, F., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. L. (1997). TODA A MINHA VIDA É UM CÍRCULO. <https://assol.pt/?p=1266>

Fânzeres, L. J. L. T. (2017). Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: percursos de formação no sistema educativo português. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/50880>

Faragher, R. (2019). Research in the Field of Down Syndrome: Impact, Continuing Need, and Possible Risks from the New Eugenics. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 16(2), pp. 130-133.

Felgueras, N., Moreno-Rodríguez, R., & López-Bastías, J. (2020). Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual. (Research on university training and socio-emotional skills aimed at students with intellectual disabilities). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(1), 48-58.

Ferguson, M., Jarrett, D., & Terras, M. (2011). Inclusion and Healthcare Choices: The Experiences of Adults with Learning Disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 73-83.

Ferreira, M. do R. de A. (2018). Perspetivas sobre a transição para a vida pós-escolar de alunos com dificuldade intelectual. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60249>

Ferreira, S., & Pereira, M. do C. (2015). Transição para a vida adulta e autodeterminação. <https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?1940870>

Fisher, M.H., Athamanah, L.S., Sung, C., Josol, C.K. (2020) Applying the self-determination theory to develop a school-to-work peer mentoring programme to promote social inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 33(2), pp. 296-309.

Folk, E.D.R., Yamamoto, K.K., Stodden, R.A. (2012). Implementing Inclusion and Collaborative Teaming in a Model Program of Postsecondary Education for Young Adults With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), pp. 257-269.

Francis, G. L., Stride, A., & Reed, S. (2018). Transition strategies and recommendations:

Perspectives of parents of young adults with disabilities. *British Journal of Special Education*, 45(3), 277-301. doi:10.1111/1467-8578.12232.

Fürstenberg, M. V., & Illanes, L. (2017). Formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario. (Job training for young people with intellectual disabilities included in a university campus). *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 125-146.

Gasset, D. I. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El programa Promotor [The value of inclusive education of young people with intellectual disabilities in higher education institutions: The Promotor program]. *Bordón*, 64(1), 109-125.

Gasset, D. I. (2018). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODIS, España) (Inclusion of people with intellectual disabilities in university. Results of the Promotor Program). *Siglo Cero* 47 (4) 27-43.

Gasset, D. I., Cerrillo Martín, M. del R., Cadarso, M., Carranza, N. de, García, A., & Goyarrola, R. (2010). Discapacidad intelectual e itinerarios formativos en la Universidad Autónoma de Madrid: Programa Promotor (133667; pp. 517-527) [Comunicación].

Gasset, D. I., Gálvez, I. E., & Martín, R. C. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: Balance y perspectivas [Ten Years of employment training of people with Intellectual Disabilities at the University: Balance and Perspectives]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 127-138. <https://doi.org/10.35362/rie630505>.

Gasset, D. I., & Ero, P. R. H. (2016). Inclusion of people with intellectual disabilities in university results of the promotor program (UAM-PRODIS, Spain). [Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promotor (UAM-PRODIS, España)] *Siglo Cero*, 47(4), 27-43. doi:10.14201/scero20164742743.

Gasset, D. I., & Rodríguez, P. (2016). Evaluación de la metodología empleo con apoyo (ECA) en el programa promotor (UAM-PRODIS). El ajuste competencia. (Evaluation of the methodology supported Employment in Promotor Program (UAM-PRODIS). Competence Setting). *Siglo Cero*, 47(1), 37-54.

Gabriels, R. L., Collen, A. T., Bartholomew, C. C., & LaRon, A. S. (2009). Colleen A. Thoma, Christina C. Bartholomew, and LaRon A. Scott: Universal Design for Transition: A Roadmap for Planning and Instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2009 40:5, 40(5), 651-652. <https://doi.org/10.1007/S10803-009-0838-9>

Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125.

Genep, A. V. (2019). Coletânea de artigos de Ad Van Genep (M. Pereira, et al., Trad.). Coimbra: FORMEM - Federação Portuguesa de Centros de Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência. <https://www.formem.org.pt/pt/documentos/download?path=Documentos-FORMEM%252FPublicacao%2BFORMEM%2B2019%2BColectnea%2Bde%2BAd%2BVan%2BGenep%2BDignidade%2Be%2BIncluso.pdf>

Gilson, C.B., Gushanas, C.M., Li, Y.-F., Foster, K. (2020). Defining Inclusion: Faculty and Student Attitudes Regarding Postsecondary Education for Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual and developmental disabilities* 58(1), pp. 65-81.



Green, J. C., Cleary, D. S., & Cannella-Malone, H. I. (2017). A model for enhancing employment outcomes through postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46(3), 287-291. doi:10.3233/JVR-17086.

Griffin, Megan M.; Wendel, Kelly F.; Day, Tammy L.; McMillan, Elise D. (2016). Developing Peer Supports for College Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, v.29, n.3, p.263-269.

Grigal, M., & Hart, D. (2010). *Think college: Postsecondary education options for students with Intellectual Disabilities*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Griller Clark, H. (2018). Involvement of the young person in transition planning. *Incarcerated Youth Transitioning Back to the Community: International Perspectives*, 35–58. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-0752-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0752-2_4)

Grip. (n.d.). Dutch Translation of the UN-convention, GRIP vzw. Retrieved November 8, 2022, from <https://www.gripvzw.be/nl/artikel/65/tekst-vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>

GTAEDS. (2019). Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior - Alunos com deficiência no ES. <https://www.gtaedes.pt/>

Harvard Law School Project on Disability. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://hpod.law.harvard.edu/>

Hafner, D., Moffatt, C., Kisa, N. (2011). Cutting-edge: Integrating students with intellectual and developmental disabilities into a 4-year liberal arts college. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), pp. 18-30.

Harrison, A.J., Bisson, J.B., Laws, C.B. (2019). Impact of an Inclusive Postsecondary Education Program on Implicit and Explicit Attitudes Toward Intellectual Disability. *Intellectual and developmental disabilities* 57(4), pp. 323-336.

Hendrickson, Jo M.; Carson, Rori; Woods-Groves, Suzanne; Mendenhall, Janis; Scheidecker, Bethany (2013). UI REACH: A Postsecondary Program Serving Students with Autism and Intellectual Disabilities. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 169-194.

Hendrickson, J.M., Therrien, W.J., Weeden, D.D., Pascarella, E., Hosp, J.L. (2015). Engagement among students with intellectual disabilities and first year students: A comparison. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 52(2), 204-219.

Herrero, P. R., Gasset, D. I., Garcia, A. C. (2020). Inclusive education at a Spanish University: the voice of students with intellectual disability. *Disability and Society*. 36(3).

Inclusion International. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://inclusion-international.org/>

Instituto Nacional de Estatística (2002). *Resultados Definitivos Censos 2001 – Portugal*: Instituto Nacional de Estatística.

Inter-Agency Support Group for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/inter-agency-support-group-for-the-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

International Disability Alliance . (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.internationaldisabilityalliance.org/>

Izzo, Margo Vreeburg; Shuman, Amy. (2013). Impact of Inclusive College Programs Serving Students with Intellectual Disabilities on Disability Studies Interns and Typically Enrolled Students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 321 - 335.

- Jimenez, T. C., Graf, V. L., & Rose, E. (2007). Gaining Access to General Education: The Promise of Universal Design for Learning. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 41–54.
- Jiménez, R. M. D. (2019). Universidad inclusiva: Experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva. *Pirámide*.
- Jones, M. M., & Goble, Z. (2012). Creating Effective Mentoring Partnerships for Students With Intellectual Disabilities on Campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 270-278. <https://doi.org/10.1111/jppi.12010>.
- Judge, Sharon; Gasset, Dolores Izuzquiza (2015). Inclusion in the Workforce for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study of a Spanish Postsecondary Education Program. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 121-127.
- Kafer, A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. <https://iupress.org/9780253009340/feminist-queer-crip/>
- Kelley, K.R., Westling, D.L. (2013). A focus on natural supports in postsecondary education for students with intellectual disabilities at Western Carolina University. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38(1), pp. 67-76.
- Kelley, Kelly R.; Prohn, Seb M.; Westling, David L. (2016). Inclusive Study Abroad Course for College Students with and Without Intellectual Disabilities (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 91-101.
- Kleinert, H. L., Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., Harri, E. M. (2012). Students With Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! *Teaching Exceptional Children*, 44(5), 26-35.
- Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated Best Practices in Transition: Fifteen Plus Years Later. [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0885728810376410](http://Dx.Doi.Org/10.1177/0885728810376410), 33(3), 165–176. <https://doi.org/10.1177/0885728810376410>
- Landmark, L.J., Ju, S. and Zhang, D. (2010). Substantiated Best Practices in Transition: Fifteen Plus Years Later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33, 165-176.
- Lewis, Catherine (2017). Creating Inclusive Campus Communities - The Vital Role of Peer Mentorship in Inclusive Higher Education. *Metropolitan Universities*, 28(3), 20-29.
- Li, C., Wu, Y. (2019). Improving Special Olympics volunteers' self-esteem and attitudes towards individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 44(1), 35-41.
- Lifshitz, H., Verkuilen, J., Shnitzer-Meirovich, S., & Altman, C. (2018). Crystallized and fluid intelligence of university students with intellectual disability who are fully integrated versus those who studied in adapted enrichment courses. *PloS one*, 13(4), e0193351.
- Love, K., Mock, M. (2019). Participatory Action Research and Student Perspectives in a Rural Postsecondary Education Program. *Rural Special Education Quarterly* 38(1), 43-52.
- Love, M.L., Baker, J.N., Devine, S. (2019). Universal Design for Learning: Supporting College Inclusion for Students With Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 42(2), 122-127.
- Lui, M., Yang, L., & Sin, K. F. (2017). Parents' Perspective of the Impact of School Practices on the Functioning of Students with Special Educational Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(6), 624–643. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1315803>
- Lynch, Kathleen Bodisch; Getzel, Elizabeth Evans. (2013). Assessing Impact of Inclusive Postsecondary Education Using the Think College Standards. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 385- 393.

- Machado, M. M., Santos, P. C., & Espe-Sherwindt, M. (2019). Inclusão de jovens adultos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino superior: contributos da literatura no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19(19), 141–166. <https://doi.org/10.34632/INVESTIGACAOEDUCACIONAL.2019.5296>
- Mara, D. (2014). Higher Education for People with Disabilities – Romanian Education Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 78–82. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.07.591>
- Manikas, Alexandra; Carter, Erik W.; Bumble, Jennifer (2018). Inclusive Community Service among College Students with and without Intellectual Disability - A Pilot Study. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 225-238.
- Martinez, D.C., Conroy, J.W., Cerreto, M.C. (2012). Parent Involvement in the Transition Process of Children With Intellectual Disabilities: The Influence of Inclusion on Parent Desires and Expectations for Postsecondary Education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279-288.
- Martínez, M. A. & Bilbao, M. C. (2011) Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero* 42(4), 50-78.
- May, C. (2012). An Investigation of Attitude Change in Inclusive College Classes Including Young Adults With an Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 240-246.
- Martins, C. M., Marques, R. T., Linharelhos, M., & Martins, I. C. (2021). Sentir-se seguro e amado na escola: gentle teaching em contexto educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 29(29), 133–158. <https://doi.org/10.34632/GESTAOEDESENVOLVIMENTO.2021.9784>
- Martins, I. C., Albuquerque, E., & Pereira, M. (2020). Enhancing participation, creating good memories: an experience of inclusion in Community. *Developmental Medicine & Child Neurology*.
- Margaret Turley (2019). My name is Margaret and this is my story, 189-193, in: Patricia O'Brien, Michelle Bonati, Friederike Gadow and Roger Slee (eds.). *People with Intellectual Disability Experiencing University Life*. Brill Sense: Leiden/Boston.
- McGee, J. J., Menolascino, F. J., Hobbs, D. C., & Menousek, P. (1987). Gentle teaching: A non-aversive approach to helping persons with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 9(4), 441–443. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(88\)90038-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(88)90038-8)
- More, T. (n.d.). CVO Inclusief. Retrieved November 8, 2022, from <https://www.thomasmore.be/praktijkgericht-onderzoek/mobilab-care/cvo-inclusief>
- Muskaan. (n.d.). <http://muskaanthengo.org/about-muskaan/>
- Miller, Kimberly D.; Schleien, Stuart J.; White, Adrienne L.; Harrington, Lalenja (2018). Letting Go: Parent Perspectives on the Outcomes of an Inclusive Postsecondary Education Experience for Students with Developmental Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 267-285. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200600.pdf>
- Moore, E.J., & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130-148.
- Moreno, A. S. (2017). Impacto educativo del programa Construyendo Puentes de la Universidad Intercontinental [Educational impact of the Building Bridges program of the Intercontinental University]. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* [online edition], 19, 227-258.
- Moreno, A. M., Smith, E., & Duarte, M. M. (2020). Una Experiencia de Inclusión Educativa en el Aula de Expresión Corporal con Alumnado Universitario (An Educational Inclusion Experience in a Body Expression course with undergraduate students). *Retos*, 37, 702-705.

Moreno-Rodríguez, R., Felgueras, N., & Díaz, M. (2019). Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual. Estructura y resultados de su implantación [Approach and development of a university training itinerary for people with intellectual disabilities. Structure and results of its implementation]. *Internacional Journal of Education for Social Justice (RIEJS)*, 8(2), 177-197.

Oakes, L.R., Thorpe, S. (2019). The Sexual Health Needs and Perspectives of College Students with Intellectual and/or Developmental Disabilities and Their Support Staff: A Brief Report. *Sexuality and Disability*, 37(4), 587-598.

O'Brien, P., Gadow, F., Bonati, M., & Slee, R. (2019, July). People with Intellectual Disability Experiencing University Life: Emerging Themes from Around the Globe. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(7), 766-766).

O'Brien, P., Bonati, M., Gadow, F., Slee, R. (2019). Moving from Rhetoric to Reality: Inclusive Tertiary Education for Adults with Intellectual Disability. In Patricia O'Brien, Michelle L. Bonati, Friederike Gadow, Roger Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life: Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience*, 277-287. Leiden: Koninklijke Brill NV.

O'Brien, P. (2019). People with intellectual disability experiencing university life : theoretical underpinnings, evidence and lived experience. <https://www.worldcat.org/pt/title/1080555417>

O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 285-292. <https://doi.org/10.1111/J.1468-3156.2009.00584.X>

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (2019). Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Available in <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/442-relatorio-oddh-2019>

OECD. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment. <https://doi.org/10.1787/9789264097650-EN>

Overview competences regional governments Belgium. (n.d.). Retrieved November 8, 2022, from <https://www.vlaanderen.be/de-regionale-overheden-gemeenschappen-en-gewesten>

O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., O'Brien, P. (2012). Lecturer Responses to the Inclusion of Students With Intellectual Disabilities Auditing Undergraduate Classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247-256.

Papay, C., Grigal, M., Hart, D., Kwan, N., & Smith, F. A. (2018). Predictors of inclusive course enrollments in higher education by students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 458-470.

Pegalajar, M. C. & Xandri, R. (2015) La inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual: una experiencia a partir del programa "Capacitas". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 59-73.

Peters MDJ, Goddfrey C, McInerney P, Munn Z, Tricco AC, Khalil, H. Chapter 11: Scoping Reviews (2020 version). In Aromataris E, Munn Z (Editors). *Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual*, JBI, 2020. Available from <https://reviewersmanual.joannabriggs.org/>.

Patrick D.L., & Edwards T.C. (2010). Youth Quality of Life Instrument – Short Form (YQOL-SF). Intervention in School and Clinic. Seattle, Washington: University of Washington. <http://depts.washington.edu/seaqol/YQOL-SF>

Pearpoint, J., Forest, M. & O'Brien, J. (1993). PATH: A workbook for planning positive possible futures: Planning Alternative Tomorrows with Hope for schools, organizations, businesses, families. Inclusion Press.

- Pearpoint, J.; O'Brien, J. & Forest, M. (1993). *PATH: Um caminho para futuros alternativos e com esperança* (M. Pereira, et al., Trad.). Oliveira de Frades: Associação de Solidariedade Social de Lafões.
- Pereira, M. (coord.) (2017). *Pertencer & Participar para Aprender*. Edição ASSOL.
- Pestana, M. & Gageiro, N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (6aed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Qian, Xueqin; Clary, Emily; Johnson, David R. & Echternacht, Jean K. (2018). The Use of a Coaching Model to Support the Academic Success and Social Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Community and Technical College Settings. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 193-208.
- Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A., & Papay, C. K. (2018). Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(4), 329-343. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.4.329>.
- Quispe, E. A. A. (2018). Desafíos en Educación Superior: El caso de las personas con discapacidad intelectual en el Perú [Challenges in Higher Education: The case of people with intellectual disabilities in Peru]. *REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5(1), 141-158. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.11.p141>
- Ramírez, M. (2013). Funciones de la universidad: Inclusión a través del aprendizaje a lo largo de la vida. (University functions: Inclusion through lifelong learning). *Debates & Prácticas en Educación*, 1(2), 46-57.
- Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., Raghavendra, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities* 24(1), 102-117.
- Roberts, D. A., Herring, M., Plotner, A., & Roach, A. (2018). Physical Activity in Inclusive Postsecondary Education for Students with Intellectual Disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 239- 252.
- Ruiz, S., Rodríguez, O., & Bonilla, M. (2017). Formación inclusiva en entornos de educación superior para personas con discapacidad intelectual. *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades*, 403-410. Universidad de Oviedo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>.
- Ryan, J.B., Randall, K.N., Walters, E., Morash-Macneil, V. (2019). Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation* 50(1), 61-72.
- Rao, K., Smith, S. J., & Lowrey, K. A. (2017). UDL and Intellectual Disability: What Do We Know and Where Do We Go? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 37-47. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.37>
- Sánchez, J. L. (2015). Concepto de capacidades. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 47, 39-56. ISSN: 0214-8560.
- Sánchez, Jimenez, C. F., & Fernandez, M. (2017). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability and Education*. 65(1), 1 -17. DOI:[10.1080/1034912X.2017.1406066](https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066)
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Eleventh Edition. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 33(5), 386.

- Schwartz, R.J., Robertson, R.E. (2019). A Review of Research on Sexual Education for Adults With Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 42(3), pp. 148-157.
- Shelton, A., Wexler, J., Silverman, R.D., Stapleton, L.M. (2019). A Synthesis of Reading Comprehension Interventions for Persons With Mild Intellectual Disability. *Review of Educational Research* 89(4), 612-651.
- Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (2010). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155604>, 19(1), 15-30.
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., & Paek, Y. (2013). Exploring Personal and School Environment Characteristics that Predict Self-Determination. *Exceptionality*, 21(3), 147-157. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802231>.
- Shogren, K. A. (2013). A social-ecological analysis of the self-determination literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51, 496-511. doi: 10.1352/1934-9556- 51.6.496.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Shaw, L. A., Grigal, M., Hart, D., Smith, F. A., & Khamsi, S. (2018). Predictors of self-determination in postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(2), 146-159.
- Smith, Tammy Jorgensen; Benito, Nila - (2013). Practice brief - Florida College Collaborative-Facilitating Inclusive Postsecondary Education Opportunities for Youth with Intellectual Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 395-402.
- Suárez, B., & Castillo, I. S. (2020). Descripción de una experiencia educativa inclusiva con alumnado universitario: Trabajando habilidades para el empleo. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 130-152.
- Surriá, R., Rosser, A., & Villegas-Castrillo, E. (2016). Estudiantes universitarios con discapacidad: análisis del empoderamiento y rendimiento académico ( university students with disability: analysis of empowerment and academic achievement). *Psicología y Educación, presente y futuro*, 2540-2547.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2014.10.008>
- Skinner, M. E., & Lindstrom, B. D. (2010). Bridging the Gap Between High School and College: Strategies for the Successful Transition of Students With Learning Disabilities. <http://dx.doi.org/10.1080/10459880309604441>, 47(3), 132-137. <https://doi.org/10.1080/10459880309604441>
- Souza, F. N. de, Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EduSer*, 3(1). <https://doi.org/10.34620/EDUSER.V3I1.28>
- Tomé, P. (2016) Consideraciones en la implementación del programa especial de formación para jóvenes en situación de discapacidad intelectual, “fortalecimiento de habilidades para la vida independiente”. En A. A. Ocampo (Coord.) *Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI (Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva). 135-147.
- Tuffrey-Wijne, I., Lam, C.K.K., Marsden, D., (...), Newton, D., Stapelberg, D. (2020). Developing a training course to teach research skills to people with learning disabilities: “It gives us a voice. We CAN be researchers!”. *British Journal of Learning Disabilities*. 48(2). DOI: [10.1111/bld.12331](https://doi.org/10.1111/bld.12331)
- The Arc (United States). (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://thearc.org/get-involved/>
- The ASEAN Disability Forum. (n.d.). <http://aseandisabilityforum.org/digaleri/>
- The European Disability Forum. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.edf-feph.org/>



- The UN Sustainable Development Goals. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- The Veronica Brennan Memorial Scholarship. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.unco.edu/bresnahan-halstead/>
- The World Institute on Disability. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://wid.org/>
- Think College. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://thinkcollege.net/resources/innovation-exchange/paying-for-college>
- Thompson, J. R., Schalock, R. L., Agosta, J., Teninty, L., & Fortune, J. (2014). How the Supports Paradigm Is Transforming the Developmental Disabilities Service System. *Inclusion*, 2(2), 86–99. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.86>
- Thurston, L. P., Shuman, C., Middendorf, B. J., & Johnson, C. (2017). Postsecondary STEM Education for Students with Disabilities: Lessons Learned from a Decade of NSF Funding. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(1), 49–60.
- Timmer, J. T., & De Vries, A. (2014). Guided Exploratory Learning according to the Own Initiative Model. In B. Twint, & J. Bruijn (Eds.), *Handbook intellectual disability, 24 successful methods* (pp. 98– 115). Amsterdam: Publishing House Boom.
- Toon, M. (2012). Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?
- Traina, I., & Hoogerwerf, J. (2018). A Possible Framework for the Design of Learning Programs in Assistive Technology for People with Intellectual Disabilities in Inclusive Educational Environments. *Psychology and Behavioral Sciences*, 7(2), 29–37. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20180702.11>
- Uditsky, B., Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education-An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 298-302.
- UN DESA Policy and Action Plan for Disability Inclusion (2020-2021). (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/news/news/policy-action-plan-disability-inclusion-2020-2021.html>
- United Nations Voluntary Fund on Disability. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/united-nations-voluntary-fund-on-disability.html>
- Van de Siepkamp, P. (2010). An introduction to gentle teaching. *Learning Disability Practice*, 13(6). 25-27. doi: 10.7748/ldp2010.07.13.6.25.c7888
- Veiga, C., Silva, C. A., Domingues, I., Saragoça, J., & Fernandes, L. M. (2014). Inclusão profissional e qualidade de vida. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32563>
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Thompson, J. y Guillén, V. (2013) Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyos. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coordinadores). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Vidal, M. I., López, M., Marín, D. & Peirats, J. (2018) Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), 274-297.
- Vivienne Riches, Friederike Gadow and Jemina MacDonald (2019). Transition from University to Employment, 255-266, in: Patricia O'Brien, Michelle Bonati, Friederike Gadow and Roger Slee (eds.). *People with Intellectual Disability Experiencing University Life*. Brill Sense: Leiden/Boston.

Vocational Rehabilitation and Employment (Disabled Persons) Convention of the International Labour Organisation. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C159](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C159)

Walther-Thomas, C. S. (1997). Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream. In T. Dickinson & T. Erb (Eds.), *We gain more than we give: Teaming in middle schools* (487–522). Columbus, OH: National Middle Schools Association.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *AFTER HIGH SCHOOL: A FIRST LOOK AT THE POSTSCHOOL EXPERIENCES OF YOUTH WITH DISABILITIES A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*.

Weinkauf, T. (2002). College and university? You've got to be kidding: Inclusive postsecondary education for adults with intellectual disabilities. *Crossing Boundaries*, 1(2), 28-36.

Wehmeyer, M.L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D.E., & Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. Guilford Press.

Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., & Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70(4), 413-425. Available at: <http://digitalcommons.wayne.edu/csdt/1>.

Wilson, H., Bialk, P., Freeze, T.B., Freeze, R., Lutfiyya, Z.M. (2012). Heidi's and Philip's stories: Transitions to post-secondary education. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 87-93.

Wood, H., O'Farrell, K., Bjerk-Andersen, C., Mullen, C., & Kovshoff, H. (2019). The impact of Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH) for children and young people. *https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1604323*, 35(3), 326–338.

Woodward, J., & Rieth, H. (2016). A Historical Review of Technology Research in Special Education. *Http://Dx.Doi.Org/10.3102/00346543067004503*, 67(4), 503–536.

World Health Organization Global Disability Action Plan 2014–2021. (n.d.). Retrieved November 7, 2022, from [https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab\\_3](https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_3)

Yamamoto, K.K., Stodden, R.A., Folk, E.D.R. (2014). Inclusive postsecondary education: Reimagining the transition trajectories of vocational rehabilitation clients with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 59-71.

U.S. Department of Education (2015). *Transition and Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disabilities*. Retrieved at 14-10-2021 from <https://www2.ed.gov/programs/tpsid/index.html>.