

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ESTUDO DE CASO NO ENSINO SUPERIOR

Micaela Abreu & Ana P. Antunes

Universidade da Madeira – Funchal/Portugal

micaelaaleixo@netmadeira.com / aantunes@uma.pt

A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é uma temática que assume importância crucial em todos os níveis do sistema educativo. Pelas implicações que pode trazer à realização e ao desenvolvimento dos alunos importa reflectir e conhecer de que forma vai acontecendo essa inclusão, identificando os mecanismos facilitadores e as dificuldades que possam ocorrer na adaptação e na integração desses jovens. Neste trabalho apresentamos alguns dados de uma investigação sobre a inclusão no ensino superior, tendo como objectivos principais a caracterização desta população e o conhecimento da percepção que têm sobre o processo de inclusão na universidade. A amostra é constituída por 13 alunos com NEE que ingressaram no ensino superior nos últimos anos, através do contingente especial, e que se disponibilizaram em participar no estudo. Os dados são recolhidos através da realização individual de uma entrevista semi-estruturada e do preenchimento do QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 2001). Os dados apontam para percursos diferenciados em função das problemáticas apresentadas e das percepções individuais das dificuldades e vivências experienciadas. Terminamos tecendo algumas considerações sobre o direito à qualificação destes alunos e os mecanismos que poderão evitar o abandono dos estudos de alguns deles quando ingressam no ensino superior.

Introdução

Ao longo da história da humanidade a relação estabelecida, entre a população em geral e as pessoas portadoras de deficiência, tem sido pautada por diferentes comportamentos. Quando assumidas práticas de exclusão e de segregação, resultando no afastamento da sociedade e no evitamento da frequência de locais comuns, tais como estabelecimentos de ensino, supermercados ou, até, cafés, aconteciam dificuldades na inserção e na convivência destas pessoas com o restante mundo social. Em meados do século XX assiste-se a uma preocupação crescente com os direitos humanos e com o direito à educação e, da mesma forma, uma preocupação com a integração da população portadora de deficiência, procurando diminuir os obstáculos que conduziam à sua segregação. Nessa linha, defendia-se que as crianças e adolescentes considerados excepcionais deveriam ser incluídos em classes regulares, acedendo ao currículo comum e tendo as mesmas oportunidades educativas, mas não as mesmas experiências escolares. Verifica-se, então, um questionamento sobre a real integração e uma nova designação acaba por surgir quando se defende a inclusão dos alunos portadores de deficiência. Por inclusão entende-se também a preparação e modificações que a escola terá que

realizar para poder responder às necessidades do aluno em questão para que assim possa acontecer verdadeiramente a sua adaptação e integração, no fundo, a sua inclusão (Marchesi, 2007a, 2007b; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Face a este novo movimento que defende a promoção de um método educativo inclusivo, onde todos possam receber uma instrução mais eficaz (Serra, 2005) podem ser referenciados alguns acontecimentos que marcaram a sua evolução. Por exemplo, em 1975, nos Estados Unidos da América, uma lei histórica, denominada Public Law 94-142, a lei da educação para todas as crianças com deficiência, procurando por fim à exclusão sistemática e institucionalizada. Esta lei defendia a igualdade de oportunidades para todos os alunos, entre os 4 e os 20 anos de idade, e declarava a necessidade de um programa de educação individualizado, desenvolvido ao longo do seu percurso escolar, garantindo uma educação especial mais qualificada (Itkonen, 2007). Mas, só após a publicação do relatório Warnock, em 1978, é que se tornou possível a mudança de paradigma no que diz respeito ao processo educativo destas crianças. O conceito de Necessidades Educativas Especiais foi também introduzido nessa altura (Serra, 2005).

Revelando uma preocupação internacional pela igualdade de oportunidades no acesso à educação surge, em forma de reforço e honrando o Movimento da Inclusão, no ano de 1994, a Declaração de Salamanca (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>), defendendo a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, desde o nível básico ao superior, garantindo as mesmas oportunidades de aprendizagem oferecidas às pessoas não portadoras de deficiência.

Em Portugal, a importância relativamente às pessoas portadoras de deficiência iniciou-se após a Revolução do 25 de Abril de 1974 e produziu resultados na Constituição da República de 1976, que determinou, no artigo 71.º que “o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes” e no artigo 74.º que “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

Na década de 80, iniciou-se uma reforma no Sistema Educativo e foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, onde foi reconhecida a Educação Especial e alterada a terminologia usada até então, passando a utilizar-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta lei refere no n.º 2 do artigo 2.º que “é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

No ano seguinte, foi publicado o Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho, que defendia a facilitação do cumprimento da escolaridade obrigatória aos estudantes portadores de deficiência. As medidas adoptadas dispensavam os alunos do ensino obrigatório, desde que a deficiência fosse devidamente comprovada. Tal legislação permitia a existência de crianças que não frequentassem o sistema escolar. Por isso, com o intuito de criar uma Educação mais alargada, foi deliberado, na década subsequente, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que definiu, pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças estavam sujeitas ao

cumprimento, sem excepção, da escolaridade obrigatória. Assim, a ideia de que em Portugal existiriam crianças não educáveis é revogada, bem como o decreto-lei anterior.

Um ano mais tarde, em 1991, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, surge para regular a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares”. As condições de ensino adoptadas possibilitaram a adaptação destes estudantes, consoante a adopção de medidas especiais apresentadas no n.º 2, do artigo 2.º “As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais; c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial”.

Mais recentemente, em 2008, a abordagem à problemática das NEE ganhou uma nova perspectiva em termos legislativos, adoptando-se o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e revogando-se o Decreto-Lei n.º 319/91. Na sequência deste decreto-lei, foi publicado o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro, adaptado, por sua vez, à Região Autónoma da Madeira, onde igualmente se espelha a preocupação com a intervenção atempada, isto é, a intervenção antecipada nas crianças, conforme a alínea a), do artigo 39.º, do capítulo II “Assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de intervenção precoce na infância no território da Região autónoma da Madeira”.

Apesar de vários esforços e de uma atenção crescente à inclusão dos alunos com NEE, sobretudo ao nível da escolaridade obrigatória, importa não descuidar os alunos que avançam no sistema escolar. Por exemplo, podem encontrar-se dificuldades significativas, decorrentes do processo de adaptação, principalmente nos que transitam do ensino secundário para o ensino superior, tendo em conta a quantidade de mudanças aí envolvidas. Nestas mudanças implicadas podem destacar-se as que exigem o afastamento ou a saída da família, que muitas vezes é inevitável, e com o conhecimento de novos colegas, que não os do ensino secundário, devido à escolha dos cursos e das instituições a frequentar. Além disso, acrescenta-se a entrada no desconhecido, um novo funcionamento institucional, e a posição dos novos colegas perante este tipo de alunos, ainda pouco comum, em alguns níveis mais avançados da escolaridade. Assim se entende que uma elevada parte destes jovens acaba por desistir, quando atingem o ensino superior, pois, muitas vezes, os ambientes académicos pouco estimulantes ou excessivamente exigentes, no que respeita aos requisitos envolvidos, são também razões que contribuem para aumentar a taxa de abandono (Fernandes & Almeida, 2007).

Fernandes e Almeida (2007) fazem referência a alguns estudos, nos quais estes alunos podem chegar mesmo a experimentar um conflito entre o desejo de independência e a necessidade de ajuda, face aos obstáculos provenientes das dificuldades de relacionamento com colegas e professores, que se tornam mais agoniantes tendo em conta as barreiras físicas e arquitectónicas, e a privação de serviços de apoio. Nestes pode especificar-se a falta de acessibilidade aos documentos e bibliografias adequados, a falta de recursos

por parte do corpo docente e a inexistência de regulamentos que prevejam as necessidades destes jovens (Rodrigues et al., 2007).

Noutra linha de obstáculos mais subjectivos, Fernandes e Almeida (2007), parafraseando Pires (2007), afirmam que mais que os obstáculos físicos, a discriminação da qual estes jovens são alvo, são factores maioritariamente valorizados, resultantes da falta de aceitação e preconceito por parte da comunidade académica. Parece que os alunos sem deficiência apresentam uma tendência geral para avaliar negativamente o impacto da deficiência na vida académica e na qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência, independentemente do seu tipo de dificuldade (Fernandes, Almeida, & Mourão, 2007).

Tal facto remete para o entendimento da inclusão também na esfera social e não meramente académica ou profissional. De uma forma privilegiada, o universo académico implica, além da formação escolar, o desenvolvimento de competências sociais, a aceitação da diferença, o lidar com a diversidade. Nesse sentido, a inclusão na universidade talvez exija “uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo” (Bisol, Valentini, Simioni, & Zanchin, 2010, p. 170), uma vez que, as instituições de ensino superior têm o papel de desenvolver condições de acolhimento favoráveis a este público, tendo em conta as suas fragilidades (Fernandes & Almeida, 2007).

Estas instituições que, muito recentemente, começaram a incluir pessoas com necessidades educativas especiais nos seus níveis de ensino, têm portanto a responsabilidade de criar métodos e estratégias que favoreçam os processos inclusivos e que contribuam para a qualificação destes alunos. Para que isso seja possível, é necessário prestar atenção à especificidade da deficiência e à complexa interacção entre as variáveis mais importantes no clima da diversidade social. A familiaridade e o contacto com alunos com deficiência promove uma percepção mais realista sobre as dificuldades enfrentadas e, por conseguinte, permite prestar-lhes um apoio mais adequado. Este deve ser fruto de um processo de baixo para cima, aumentando as oportunidades para o conhecimento mútuo e para a interacção através da vida académica (Fernandes et al., 2007).

Porém, a inclusão dos alunos com NEE não é, ainda, plenamente conseguida nas instituições académicas, considerando quer as práticas educativas quer a escassez de estudos sobre as mesmas. Caminha-se, contudo, para que a realidade se torne cada vez mais favorável à permanência dos jovens portadores de deficiência no ensino superior, com o intuito de continuarem a sua formação pessoal, adquirirem mais conhecimentos e se qualificarem para o mercado de trabalho.

Este estudo, de cariz exploratório, tem como objectivo principal contribuir para a reflexão e compreensão da realidade da inclusão de alunos com NEE ao nível do ensino superior, procurando caracterizar um grupo de alunos que frequentam uma universidade pública portuguesa e averiguar as suas percepções sobre a adaptação ao contexto universitário.

Metodologia

Participantes

O critério utilizado para a selecção dos alunos foi o ingresso no ensino superior, neste caso na Universidade da Madeira (Portugal), nos últimos cinco anos, através do contingente especial, isto é, segundo a alínea e) do n.º 2, do artigo 9.º, da Portaria n.º 478/2010, de 09 de Julho “Contingente especial para os candidatos portadores de deficiência física ou sensorial, com o maior dos seguintes valores: 2% de vagas fixadas para a 1.ª fase ou duas vagas”.

Perante a condição definida disponibilizaram-se a participar neste estudo 13 alunos, dos quais, nove são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. As idades actuais dos participantes oscilam entre os 19 e os 44 anos, apresentando uma média de idades de 23,9 ($dp= 6,59$). Quanto à idade de ingresso na universidade deste grupo de alunos, verificou-se a uma média de 22,5 anos ($dp= 6,24$), variando entre os 17 e os 42 anos de idade. Considerando o ingresso no ensino superior nos últimos cinco anos lectivos, os participantes ingressaram nos últimos quatro, ou seja, entre 2010/2011 e 2007/2008, distribuindo-se da seguinte forma: cinco alunos ingressaram no corrente ano, quatro em 2009/2010, dois em 2008/2009 e dois em 2007/2008.

Instrumentos

As técnicas usadas na recolha dos dados foram de carácter qualitativo e quantitativo, mais precisamente uma entrevista semi-estruturada e o Questionário de Vivências Académicas reduzido, QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 2001), para recolher informações sobre a caracterização e adaptação destes alunos ao mundo académico, como percebem as vivências académicas e consequente inserção na social.

A entrevista foi construída com base na entrevista criada para um estudo sobre a perda de visão, desenvolvido por Rodrigues (2004), com o objectivo de encontrar os fins estabelecidos nas questões de investigação, ou seja, a) caracterizar os alunos com NEE, percebendo o tipo de problemáticas de que são portadores e os apoios educativos que dispuseram durante o seu percurso escolar básico e secundário e b) conhecer a percepção destes alunos face à sua inclusão/adaptação na universidade, tanto numa óptica social como académica. Esta entrevista apresentou-se sob a forma semi-estruturada e de resposta aberta, direccionada para os pontos-chave acima definidos, desenvolvida através de um guião, previamente estruturado (Grinnel & Unrau, 2005). Contudo, neste estudo apenas serão considerados alguns dados relacionados com a caracterização dos alunos, sendo os restantes trabalhados ao nível de uma tese de mestrado.

Foi também solicitado, a cada aluno, o preenchimento do Questionário de Vivências Académicas reduzido (QVA-r) (Almeida, Ferreira, & Soares, 2001) por ser um instrumento adequado ao despiste dos obstáculos vividos pelos alunos na mudança para o ensino superior. Optou-se pela versão reduzida do

questionário por também apresentar resultados psicométricos válidos, conforme os estudos realizados (Almeida et al., 2001, 2003). Este instrumento é constituído por sessenta itens distribuídos pelas cinco dimensões: pessoal, interpessoal, curso-carreira, estudo e institucional, que servem de complemento à informação adquirida através da entrevista.

Procedimentos

De forma a pôr em prática esta investigação foi necessário contactar algumas instituições (Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, Universidade da Madeira e Gabinete de Apoio ao Ensino Superior) de forma a perceber como seria possível ter acesso aos alunos com NEE. Para dar seguimento a esta investigação optou-se pelo critério de entrada no ensino superior pelo do contingente especial contando com o apoio do Gabinete de Apoio ao Ensino Superior que, mediante a autorização do aluno, permitiu o contacto com o mesmo.

Uma vez obtidas as devidas autorizações para a realização do estudo, a primeira abordagem com os alunos foi via telefone, através da qual foram convidados a participar, e agendada a entrevista e a aplicação do QVA-r. A entrevista realizou-se nas instalações da Universidade da Madeira, em espaço específico para o efeito, após autorização por parte desta instituição. No início da entrevista, cada participante foi informado dos objectivos gerais do estudo, formalizado o convite para participação e assinado o consentimento informado, garantindo a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato. O QVA-r foi aplicado seguidamente à entrevista, e a sua aplicação variou entre 10 a 15 minutos, já que alguns dos participantes tiveram que ser acompanhados no preenchimento do questionário, considerando a sua dificuldade.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, reproduzindo exactamente o discurso de cada aluno, com o intuito de organizar melhor o material conseguido, e examinadas através da análise de conteúdo. Para mais facilmente fazer a respectiva análise, optou-se pela categorização das entrevistas, acedendo desta forma aos elementos comuns de cada categoria encontrada, considerando que o principal objectivo da categorização é proporcionar uma representação mais simples da informação em bruto (Bardin, 2008). Os resultados do QVA-r foram alvo de análise estatística, depois da cotação dos mesmos e da sua informatização, utilizando o SPAW (18). Optou-se pela verificação cruzada entre os dados recolhidos nas entrevistas e os inquéritos.

Apresentação dos Resultados

A apresentação dos resultados organiza-se numa primeira parte de caracterização mais aprofundada do grupo de alunos através dos dados recolhidos em entrevista e numa segunda parte de apresentação das suas respostas ao nível do QVA-r (Almeida, et al., 2001).

Os 13 alunos que aceitaram participar neste estudo ingressaram no ensino superior concorrendo pelo contingente especial e, durante o percurso escolar básico ou secundário, necessitaram de algum tipo de apoio devido à sua condição. São portadores de vários tipos de problemáticas, podendo ser agrupadas em 3 grandes áreas: neurológica (3), motora (4) e sensorial [visual (3) e auditiva (3)]. Relativamente à natureza da problemática, aquando da análise das entrevistas, encontrara-se duas categorias que a definem como congénita (6), que está presente desde a nascença do sujeito, ou como adquirida (6), que acontece na vida do indivíduo num determinado momento. Refira-se que um participante não consegue referir a natureza da sua problemática.

Estes alunos estão inscritos em cursos de vários ramos do saber, distribuindo-se por um total de 10 cursos: Educação Básica (2), Ciências da Cultura (1), Serviço Social (1), Arte e Multimédia (1), Medicina (2), Gestão (2), Economia (1), Comunicação, Cultura e Organização (1), Psicologia (1) e Engenharia Civil (1).

Em relação à adaptação dos alunos à vida universitária verifica-se que a transição do ensino secundário para o ensino superior é descrita de forma variada, emergindo umas percepções positivas e outras negativas, como se pode confirmar através dos seguintes extractos: *“Foi a melhor sensação da vida. Aquilo que eu mais queria, aquilo que eu lutei imenso para conseguir”* (E5); *“ Para mim, sair do secundário e ir para o ensino superior, numa maneira de dizer... “é a boca do lobo”* (E3); ou *“Foi uma transição normal, digamos assim. (...) é obvio que é um ritmo completamente diferente do secundário, mas com o tempo uma pessoa habitua-se”* (E12).

Tomando como referência a adaptação dos alunos à universidade e procurando explorar as percepções dos alunos, apresentam-se, no quadro 1, os seus resultados nas diferentes dimensões do QVA-r.

Quadro 1 – Resultados nas dimensões do QVA-r

Dimensões	n	M	DP	Mín.	Máx.
Interpessoal	13	45,9	9,84	27	59
Carreira	13	46,6	12,33	26	61
Institucional	13	28,4	5,85	17	38
Pessoal	13	48,2	9,51	34	64
Estudo/Curso	13	47,2	8,21	35	61

A partir da consulta da tabela verifica-se que a média da subescala interpessoal é 45,9 (DP=9,84), oscilando entre um mínimo de 27 e um máximo de 59. A nível da subescala carreira a média é 46,6 (DP=12,33), apresentando uma variação entre 26 e 61. Quanto à subescala institucional, a média é de 28,4

(DP=5,85), manifestando uma oscilação de 17 como mínimo e 38 como máximo. Relativamente à subescala pessoal, a média é 48,2 (DP=9,51), variando entre 34 e 64 como mínimo e máximo, respectivamente. Para finalizar, encontra-se a subescala estudo/curso que apresenta uma média de 47,2 (DP=8,21), oscilando entre os valores de 35 e 61.

Procurando analisar mais especificamente cada um dos resultados pelo grupo de sujeitos apresenta-se, em seguida, a representação gráfica dos resultados de cada participante para cada dimensão do QVA-r. Dessa forma, no gráfico 1 apresentam-se os resultados para a dimensão interpessoal.

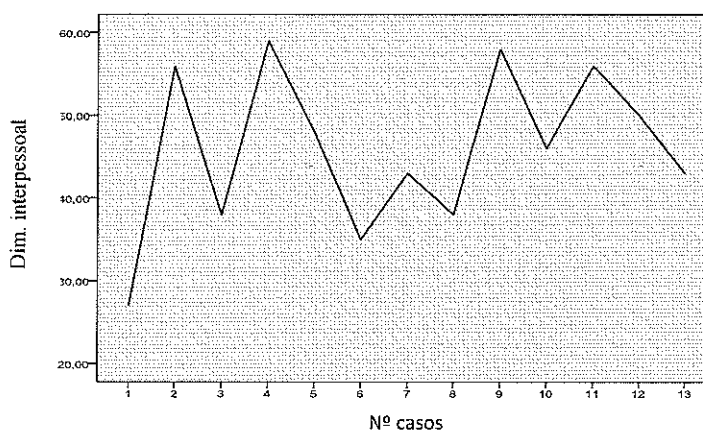


Gráfico 1. Dimensão interpessoal

Consultando o gráfico 1 verifica-se que os sujeitos que mais facilmente se envolvem em actividades extracurriculares, que estabelecem relações mais íntimas, e mais se relacionam com os pares são os sujeitos 2, 4 e 9, enquanto o sujeito 1 parece encontrar-se menos adaptado no que respeita a esta dimensão.

De seguida apresentam-se no gráfico 2 os resultados individuais para a dimensão carreira.

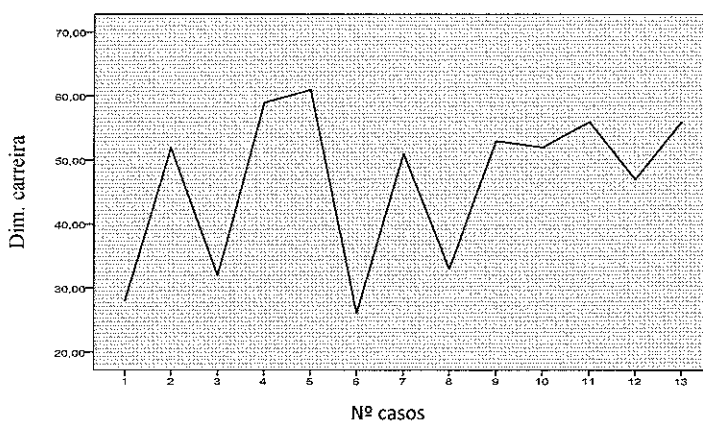


Gráfico 2. Dimensão carreira

Segundo a análise gráfico 2, é visível que a maior parte dos sujeitos parece adaptado ao curso que escolheu e apresenta perspectivas de carreira relacionadas com o curso. Destacam-se com resultados inferiores os sujeitos 1, 3, 6 e 8, evidenciando uma não adaptação aos cursos escolhidos e consequentemente, não apresentam perspectivas de carreira.

No gráfico 3 podem consultar-se os resultados dos participantes referentes à dimensão institucional.

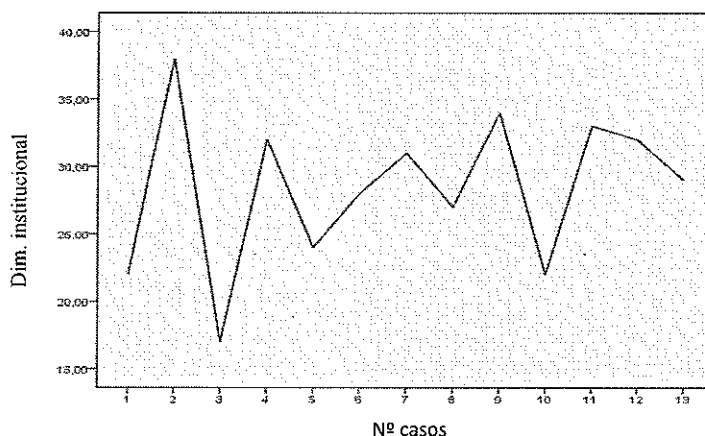


Gráfico 3. Dimensão institucional

Na análise do gráfico 3 percebe-se que o sujeito 2, mais que todos os outros, mostra grande interesse pela instituição, deseja nela prosseguir os seus estudos e reconhece a qualidade dos serviços e estruturas existentes, enquanto o sujeito 3 evidencia-se exactamente pela opinião inversa.

Segue-se a representação gráfica dos resultados dos alunos para a dimensão pessoal.

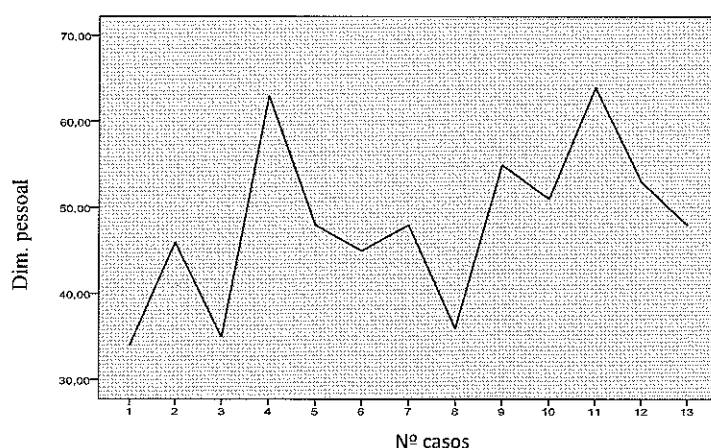


Gráfico 4. Dimensão pessoal

Da leitura do gráfico 4 verifica-se que os sujeitos 4 e 11 percebem bem-estar, tanto a nível físico como psicológico, enquanto os sujeitos 1, 3 e 8 evidenciam resultados no sentido oposto, apresentando uma opinião negativista.

Finalmente, apresenta-se no gráfico 5 os resultados dos participantes para a última dimensão avaliada pelo QVA-r, ou seja, a dimensão estudo/curso.

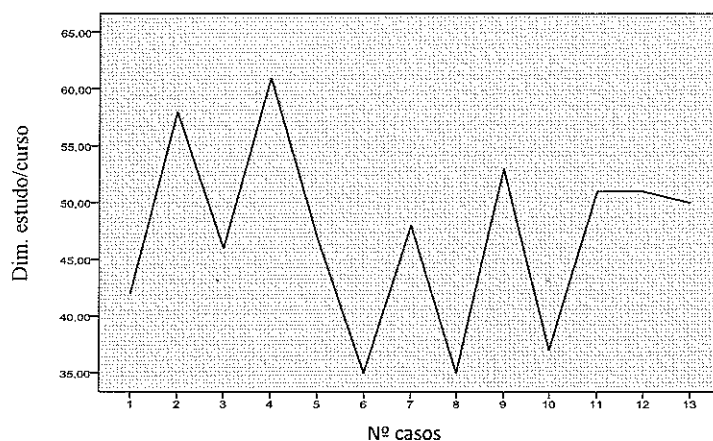


Gráfico 5. Dimensão estudo/curso

Quanto às competências, hábitos de estudo, gestão do tempo e utilização de recursos de aprendizagem, verifica-se, pelo gráfico 5, que os sujeitos 2 e 4 destacam-se pela positiva, enquanto os sujeitos 6, 8 e 10 não apresentam opiniões favoráveis no que respeita a esta dimensão.

Discussão de Resultados e Conclusões

Com base nos resultados obtidos, parece que, de um modo geral, este grupo de alunos com NEE está adaptado, ou em fase de adaptação à universidade. Contudo, a problemática de que são portadores, e as suas percepções individuais, influencia a forma como estes alunos vivenciaram a entrada no ensino superior. Refira-se que parece que os alunos com NEE têm uma entrada mais tardia no ensino superior, pois apresentam uma média de idade, no momento de ingresso, de 22,5 anos, sendo esperado que um aluno que faça um percurso escolar sem retenções ingresse no ensino superior aos 18 anos. Talvez este facto possa ser explicado devido aos diversos constrangimentos com que depararam ao longo do percurso escolar, implicando atrasos no ingresso no ensino superior.

Na sua maioria, ainda se encontram a frequentar este nível de ensino, alguns a terminar, outros a iniciar. No entanto, todos os sujeitos portadores de deficiência auditiva que participaram neste estudo acabaram por desistir, não tendo concluído o seu curso. Além disso, e segundo os gráficos apresentados

anteriormente são, de uma forma geral, os que apresentam valores menos favoráveis no que diz respeito às cinco dimensões analisadas no QVA-r.

A variedade de opiniões no que respeita à temática em análise depende indiscutivelmente da experiência vivenciada por cada sujeito na universidade. Importa ter em atenção que depende também da forma como são acolhidos pela instituição, como são acolhidos pelos colegas e como são reconhecidos pelos professores. Depende igualmente de como lhes são, ou não, disponibilizados e adaptados os materiais, e da instituição, enquanto infra-estrutura, da sua adaptação e das barreiras arquitectónicas existentes (Fernandes & Almeida, 2007). Na verdade e de acordo com Bisol et al. (2010), as mudanças na instituição implicam, obrigatoriamente, mudanças noutros sectores, por exemplo, no papel dos professores. Alguns destes profissionais ainda não estão preparados para trabalhar com alunos que necessitam de atenção especial. Geralmente, na sua formação de base, esta não é uma competência trabalhada e desenvolvida. Por isso, é necessário preparar o corpo docente para que consigam dar uma resposta adequada aos seus alunos, tornando-se assim um estímulo ao desenvolvimento das suas competências.

Parece-nos que a universidade já se preocupa em dar resposta a alguns tipos de problemática, mais precisamente aos casos que são visíveis, como por exemplo, casos de cegueira ou deficiência motora. A nível da cegueira as tecnologias estão muito avançadas e desde que os professores se comprometam em colocar toda a informação em formato digital, os portadores desta deficiência têm a sua vida mais facilitada, pois existem os leitores de ecrã que disponibilizam, em formato áudio, toda a informação que estiver no ecrã do computador. Quanto à deficiência motora, não é uma problemática que exija grandes adaptações em sala de aula, desde que os acessos estejam facilitados e as salas adaptadas a esta população. Por outro lado, casos de deficiência auditiva parecem ficar mais “esquecidos”, sendo que estas pessoas aparentam ser exactamente iguais a tantas outras, pois a sua deficiência pode encontrar-se disfarçada. As adaptações de materiais nestes casos são mais exigentes e difíceis de conseguir, agravando-se o facto de a comunicação poder ser quase impossível, pois os alunos surdos não partilham a mesma língua materna que os outros alunos. A sua primeira língua é a Língua Gestual Portuguesa, mas, ainda se exige que escrevam de igual forma que os colegas, o que depois se reflecte de forma negativa na sua avaliação. Considerando que todos os sujeitos surdos que participaram neste estudo não terminaram formação superior pode questionar-se até que ponto o ensino superior se encontra preparado para responder às necessidades destes alunos.

Em suma, o presente estudo, procurou explorar como os alunos portadores de deficiência se adaptam à universidade, evidenciando o papel da universidade, enquanto instituição de ensino e instituição social, na inclusão de alunos com NEE. Importa que ao nível do ensino superior a inclusão também aconteça para que assim estes cidadãos possam usufruir do seu direito à educação e formação e, em consequência, à realização profissional e inserção na comunidade.

Bibliografia

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2001). *Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Manuscrito do autor. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. (2003). Questionário de vivências académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. 1, p. 115-130). Coimbra: Quarteto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bisol, C. A., Valentini, C., B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), p. 147-172.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, p. 7-14.
- Fernandes, E. M., Almeida, L. & Mourão, J. (2007). Inclusive university education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7(1), p. 169-178.
- Grinnel, R. M. Jr & Unrau, Y. A. (2005). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Oxford: Oxford. University Press.
- Itkonen, T. (2007). PL 94-142: Policy, evolution, and landscape shift. *Issues in Teacher Education*, 16(2), p. 7-17.
- Marchesi, A. (2007a). A prática das escolas inclusivas. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação: Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. III, pp. 31-52). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Marchesi, A. (2007b). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação: Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Vol. III, pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rodrigues, S. M. (2004). *A experiência da perda de visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as percepções sobre a qualidade de vida*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A. P. & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Percepção dos factores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, 10, 35-50.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.