

Alunos com Necessidades Educativas Especiais:
Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Suzete Micaela Velosa Aleixo Abreu
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Prof. Doutora Ana Maria Pereira Antunes

Dedico este trabalho...

Ao meu filho,
pelos momentos de ausência, pelas brincadeiras
excessivamente adiadas, e pelas histórias que ficaram por contar.

Ao meu marido,
pelo afeto e apoio absoluto nesta jornada.

Ao meu avô, *in memoriam*.

E principalmente...a todas as pessoas portadoras de deficiência.

*Que seja este o meu ínfimo contributo para a grande mudança que, amedrontadamente,
se avizinha.*

Agradeço...

À Prof. Doutora Ana Antunes, pelo profissionalismo, pela confiança, pela orientação e pelo entusiasmo que incentivou a minha dedicação e aprendizagem ao longo da realização deste trabalho.

À Universidade da Madeira, pela permissão e apoio na concretização desta investigação.

À Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, pela colaboração e disponibilidade.

Ao Gabinete do Ensino Superior, pela colaboração e empenho na prestação de esclarecimentos imprescindíveis à realização deste estudo.

Aos alunos, que tornaram possível a realização deste trabalho, sem eles não existiria razão para levá-lo a cabo.

Ao Prof. Doutor Leandro Almeida, pela disponibilização do questionário e plena disposição para o esclarecimento de dúvidas.

Ao Núcleo de Psicologia da UMa, pela disponibilização do espaço.

Às minhas amigas e colegas de mestrado, pela colaboração e empenho no esclarecimento de dúvidas.

À minha família, pelo incentivo e compreensão nos vários momentos em que estive ausente.

Aos meus pais, por ser a pessoa que sou.

Ao meu irmão, pela paciência, disponibilidade e minuciosidade na formatação e imagem deste trabalho.

Ao meu marido, pelo apoio, paciência e companheirismo incessantes.

Ao meu filho, por ser o meu maior desafio...

A todos, o meu muito OBRIGADA!

“Ninguém que aposte seriamente na integração das pessoas com deficiência porá em causa a importância das possibilidades de acesso destas ao ensino superior. No fim de contas, a educação não é só necessária para encontrar um emprego como executivo ou ter oportunidade de participar ao nível de elaboração das políticas; ela deve permitir igualmente tomar parte de todos os géneros de atividades culturais e mesmo desenvolver atividades de lazer. Por conseguinte, a acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior não é um “luxo” mas um dever da sociedade respeitando a igualdade de direitos para todos os cidadãos.”

Myriam Van Acker
Katholieke Universiteit Leuven

Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior

Resumo: A temática da inclusão envolve muitas dúvidas e ambiguidades. Embora os alunos com NEE tenham o direito a uma educação de qualidade, muitas hesitações emergem, podendo acarretar uma educação mais pobre e desestruturada. Ao longo desta dissertação pretendemos investigar de que forma esta inclusão se dá ao nível do ensino superior, envolvendo uma componente mais teórica e outra mais metodológica. Na componente teórica abordamos os diferentes movimentos de inclusão que nos conduziram à situação que se vive atualmente. Focamos as políticas educativas nos diferentes níveis de ensino: básico, secundário e superior, aprofundando este último nível ao continente europeu e americano, com o propósito de nos inteirmos da situação da educação inclusiva noutros países. Destacamos a inclusão superior em Portugal, analisando o papel da escola e do professor, enquanto agentes educativos e de socialização. Na componente metodológica, de acordo com o nosso principal objetivo, começamos por definir a amostra, identificamos os instrumentos utilizados para análise e descrevemos todo o procedimento inerente à realização do estudo. Desta forma, tomámos um grupo constituído por 13 alunos, com uma idade média de 22,5 anos, no momento de ingresso, numa universidade pública portuguesa. As idades atuais dos participantes oscilam entre os 19 e os 44 anos, apresentando uma média de idades de 23,9. Este grupo de alunos, participantes, resulta dos requisitos definidos aquando da seleção, ou seja, alunos que tivessem ingressado no ensino superior nos últimos 5 anos, abrangidos pelo contingente especial para portadores de deficiência. As técnicas utilizadas na recolha de dados adquiriram um carácter misto, constituídas por uma entrevista semiestruturada e pelo Questionário de Vivências Académicas - reduzido, QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 2001). Os dados foram, posteriormente, cruzados e analisados. Terminamos com algumas conclusões, algumas limitações encontradas durante a realização da investigação, e indicando algumas linhas mentoras para investigações vindouras.

Students with Special Educational Needs: An exploratory study about inclusion in higher education

Abstract: The theme of inclusion involves many questions and ambiguities. Although students with SEN have the right to a quality education, many hesitations arise, leading to a poor and unstructured education. Throughout this paper we intend to investigate how this inclusion happens in higher education, involving a more theoretical component and a more methodological one. In the theoretical approach, we emphasize the different movements of inclusion that led us to the situation now prevailing. We focus on educational policies in the different educational levels: primary, secondary and higher education, extending the latter level to the European continent and America, with the purpose of knowing the situation of inclusive education in other countries. We emphasize the higher inclusion in Portugal, reviewing the role of schools and teachers, as agents of socialization and education. In the methodological component, in accordance with our main objective, we begin by defining the sample, identify the instruments used to analyze and describe the whole procedure belonging to the methodological part. Thus, we took a sample of 13 students, with an average age of 22, 5 years at the time of entry a Portuguese public university. The participants' current age range is from 19 and 44 years, with an age average of 23,9. This group of students, the constituents of the sample, results of the defined requirements at the time of selection, that is, students who had entered higher education over the past 5 years covered by the special quota for the disabled. The techniques used in data collection acquired a mixed character, consisting of a semistructured interview and the Academic Experiences Questionnaire - reduced QVA-r (Almeida, Ferreira, & Smith, 2001). The data were then crossed and analyzed in the discussion of results. We end with some conclusions, pointing out the obstacles found in carrying out the research, and indicating some line mentors for future investigations.

Índice

Introdução	1
Inclusão e Necessidades Educativas Especiais	4
As políticas inclusivas nos diferentes níveis de ensino	4
Ensino Básico.....	4
Ensino Secundário.....	6
Ensino Superior	7
A inclusão em alguns países do continente americano.....	7
Brasil.....	7
Estados Unidos da América e Canadá	10
A inclusão em alguns países do continente europeu	11
Reino Unido	11
Noruega.....	13
Chipre.....	14
Espanha	15
Portugal.....	17
O papel do professor e da instituição	20
Metodologia.....	22
Objetivos do Estudo.....	23
Questões de Investigação.....	23
Participantes	23
Instrumentos.....	24
Procedimentos	25
Apresentação de Resultados	26
Caracterização dos alunos com NEE	26
Tipo de problemática.....	26
Apoios educativos no ensino básico e secundário	27
Curso superior	29
Perceção da inclusão/adaptação na universidade.....	29
Vivência quotidiana no mundo académico	30
Perceção sobre a atitude/comportamento dos professores e colegas	30
Apoios educativos no ensino superior.....	32

Apresentação dos resultados recolhidos a partir do QVA-r (Almeida et al., 2001)	33
Discussão de Resultados e Conclusões	37
Contributos.....	37
Limitações e implicações futuras	44
Bibliografia.....	45
Anexos.....	51
Anexo1. Guião de entrevista.....	52
Anexo 2. Categorização da entrevista.....	55

Introdução

Desde a criação do mundo que a biodiversidade é uma constante, é a diversidade da natureza. Pode ser definida como a variedade entre os organismos vivos, incluindo a variabilidade genética entre as espécies. É portanto uma característica inerente à condição humana.

Durante muitos séculos a diversidade humana foi rejeitada e todos os que não se enquadrassem no padrão dito normal, todos aqueles que se mostrassem “diferentes” eram isolados e mantidos longe da sociedade. As pessoas portadoras de deficiência eram vítimas deste tipo de atitudes e muitas vezes consideradas “loucas”. Só desde a década de 40/50, se principiaram as políticas de inclusão. Inicialmente evitava-se a frequência de locais comuns, tais como estabelecimentos de ensino, supermercados, cafés. Tudo devido ao preconceito criado relativamente a esta população, às barreiras físicas, tais como o transporte, e à falta de comunicação que dificultavam a inserção e a convivência destas pessoas com o restante mundo social. Estes procedimentos eram resultantes duma política de exclusão, na qual a sociedade fingia não existirem diferenças. Eliminava, simplesmente, esta população que passava a maior parte do tempo escondida, vivendo isoladamente.

Mais tarde, essa política foi substituída por outra denominada de segregadora que, não menos que a anterior, acabou por separar a população portadora de deficiência da restante. Limitava-se a rotular as pessoas e a guardá-las em segurança, dentro de quatro paredes, de preferência longe do restante povo. Eram categorizadas e segregadas do grupo maioritário da sociedade, o que consequentemente limitava o seu desenvolvimento, pois não existia qualquer tipo de interação possível.

A política integradora, atenuante das anteriores, surgiu na década de 50, com o objetivo de diminuir os obstáculos que segregavam as pessoas com deficiência da sociedade. Abrangia todas as crianças e adolescentes considerados excepcionais. Defendia que deveriam ser incluídos em classes regulares, acedendo ao mesmo currículo que as outras crianças, sem que este sofresse qualquer tipo de adaptação. Assim todas as crianças teriam as mesmas oportunidades educativas, mas não as mesmas experiências escolares. Estas escolas, intituladas integradoras, desempenharam, no entanto, o papel de segregadoras, resultando alunos com baixa autoestima devido à separação existente (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Alguns anos mais tarde, em 1975, surgiu, ainda nos Estados Unidos da América, uma lei histórica, denominada Public Law 94-142, a lei da educação para todas as crianças com deficiência que pôs 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).

Embora a integração fosse um tema cada vez mais falado, a responsabilidade de assegurar todos os apoios e recursos especiais necessários a estes alunos, centrava-se maioritariamente na Educação Especial. E 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).

Na década de 80 surgiu o Movimento da Integração, movimento esse que permitiu, sobretudo, que os alunos portadores de deficiência partilhassem o mesmo espaço físico que os outros, mantendo inalterável o sistema educativo. O Movimento da Inclusão surgiu em consequência do anterior, defendendo que os padrões educacionais usados até então mantinham um papel segregador. Este novo movimento defendia a promoção de um método educativo inclusivo, onde todos pudessem receber uma instrução mais eficaz (Serra, 2005).

No ano de 1990, realizou-se, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos que teve por objetivo, dentro desta mesma linha temática, reduzir significativamente a taxa de analfabetismo no mundo, reafirmando o direito de todos à educação. Em forma de reforço e honrando o Movimento da Inclusão, no ano de 1994, surgiu a Declaração de Salamanca, defendendo a inserção destas pessoas em todo o ensino regular, desde o nível básico ao superior, garantindo as mesmas oportunidades de aprendizagem oferecidas às pessoas não portadoras de deficiência.

Com o passar dos anos, alguns progressos foram conseguidos e essa minoria humana começa a ganhar lugar na sociedade contemporânea.

Atualmente defende-se que essas pessoas consideradas “diferentes” têm os mesmos direitos que todas as outras. O direito à vida, à liberdade, à saúde, à segurança pessoal e à educação. É principalmente sobre o direito à Educação que nos vamos debruçar ao longo desta dissertação. O direito de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. O direito a uma educação de qualidade para todos envolve, antes

de mais, uma reconstrução da escola, não só relativamente à aceitação, mas também à valorização da diferença. Até aos dias de hoje, não foi dispensada uma maior ênfase a esta problemática, talvez por ainda permanecerem alguns mitos na sociedade em geral.

A escola assume, do ponto de vista educativo, um pesado fardo constituído por uma multiplicidade de ambiguidades. É dever da escola, enquanto estabelecimento de ensino, proporcionar uma educação inclusiva, assumindo simultaneamente, o papel de agente educativo e social.

Com esta dissertação pretendemos caracterizar os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que chegam ao ensino superior, conhecer a problemática de que são portadores e averiguar em que sentido a sua deficiência influencia, quer a sua adaptação, quer o seu sucesso académico. Pretendemos assim contribuir para uma reflexão e consciencialização sobre a inclusão na comunidade académica, considerando como fundamental o papel da universidade.

Esta dissertação constitui-se por quatro partes principais, sendo que a primeira parte diz respeito à componente teórica e as restantes à componente metodológica. Assim, na primeira parte iniciamos com a introdução histórica da inclusão, onde fazemos referência aos movimentos e à legislação que mais interesse suscitaram para o progresso desta temática. Prosseguimos com a questão das políticas inclusivas no ensino básico, secundário e superior, aprofundando este último grau de educação, no sentido de perceber em que situação se encontram os outros países no que se refere à inclusão universitária.

A segunda e terceira parte desta dissertação é dedicada à metodologia, onde definimos a amostra, damos a conhecer os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados.

A última parte é dedicada à apresentação e discussão de resultados e conclusões, onde se distinguem os diferentes fatores que influenciam a adaptação do aluno com NEE à universidade. Fazemos referência também à contribuição que, em nosso entender, esta dissertação trouxe à universidade, bem como os obstáculos com que nos fomos deparando ao longo desta investigação.

Inclusão e Necessidades Educativas Especiais

As políticas inclusivas nos diferentes níveis de ensino

Ensino Básico

A inclusão no 1.º ciclo do ensino básico geralmente realiza-se sem grandes dificuldades, pois esta fase reveste um carácter mais integrativo (Meijer, Soriano & Watkins, 2006). No entanto a Associação Portuguesa de Deficientes (2005) não partilha da mesma opinião, pois segundo eles as crianças com NEE, no 1.º ciclo são distribuídas pelas turmas dos alunos repetentes, havendo várias vezes, uma grande disparidade entre os níveis etários.

No que se refere ao 2.º e 3.º ciclos, neste caso, mais segregativo, considera-se uma etapa inquietante para a maioria dos países europeus. A disposição dos ciclos por disciplinas e as divergentes estratégias organizacionais de cada escola suscitam graves complicações na inclusão dos alunos. Este facto deve-se também à lacuna, entre os alunos com NEE e seus pares, que aumenta com o avanço da idade. Estudos suecos revelam que os estudantes mais velhos experimentam maiores complicações na escola do que os mais novos. Além do mais, os programas de estudo, neste nível de aprendizagem, são mais rigorosos e os assuntos mais específicos. Neste grau de ensino, o currículo apresenta-se exageradamente académico, dirigido para grupos similares de alunos, complicando a adaptação curricular para grupos díspares. Por outro lado, a tensão feita pelo sistema educativo para a aquisição de elevados resultados escolares pode colaborar, para a disposição de estudantes em instituições e classes especiais (Meijer et al., 2006).

Algumas estratégias podem ser adotadas no sentido de tornar a educação inclusiva mais eficaz, isto é, criando um contexto de sala de aula mais inclusivo. O ensino cooperativo, por exemplo, é um ensino assente na cooperação entre o docente da turma e um colaborador, que poderá ou não ser da área. O auxílio é concedido na sala, o que incita, no estudante, a perceção de pertença e engrandece a sua autoestima, o que, só por si, institui uma forte condição para a aprendizagem. Outra vantagem deste tipo de instrução é dilucidar o isolamento dos docentes, estes podem aprender com a astúcia de outros profissionais da área.

A aprendizagem cooperativa é outra estratégia eficaz tanto na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como sócio-emocional dos discentes. Consiste na formação de pares díspares, formados pelos professores, a quem são atribuídas as funções de tutor

e de tutorado. Estas funções alteram-se mutuamente, ou seja, os estudantes menos habilitados também cumprem a função de tutor.

A resolução colaborativa de problemas é mais uma estratégia e tende a diminuir a porção e veemência dos tumultos dentro das salas de aula. A base desta estratégia está na determinação de normas negociadas entre toda a classe, e coladas de forma bem perceptível na sala.

A formação de grupos heterogêneos é uma outra estratégia eficaz na gestão da multiplicidade dentro da sala de aula. Os benefícios são patentes ao nível cognitivo e particularmente sócio-emocional. Fomenta posturas afirmativas nos estudantes e nos docentes face aos estudantes com NEE (Meijer et al., 2006).

O ensino eficaz, outra estratégia, tem por base a orientação, a criação, a apreciação e elevadas expectativas. Segundo estudos realizados em países europeus, prevalece a opinião de que o Plano de Educação Individual deve fazer parte integrante do currículo comum.

O ensino por áreas curriculares é também mais outra estratégia em que os alunos continuam na sua própria área, composta por uma quantidade de salas reduzida, e por um pequeno grupo de docentes responsabilizado pela maioria das disciplinas. Este método assegura, aos alunos com NEE, o sentido de pertença, desenvolve um meio sólido e possibilita a colaboração entre docentes possibilitando a formação informal (Meijer et al., 2006).

Por fim, as estratégias alternativas de aprendizagem que possibilitam ensinar aos alunos como solucionar problemas. De acordo com informações de alguns países europeus, o realce dado à liberdade dos alunos na sua aprendizagem estabelece uma abordagem bem sucedida.

Este tipo de abordagens é elementar no ensino básico e a combinação de algumas delas é relevante para uma prática inclusiva mais eficaz. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem e com NEE ganham com estas estratégias. A inclusão em classes do ensino fundamental, com o auxílio ajustado às necessidades especiais dos estudantes no contexto da turma, desfruta de uma ascendência positiva no decurso da aprendizagem, na autoestima e no autoconceito e permite, simultaneamente, o desenvolvimento da sua relação com os colegas (Meijer et al., 2006).

Ensino Secundário

A maior parte da comunidade educativa não está pronta para perceber o valor, das crianças e adolescentes, em conhecerem a diferença, aprenderem a viver com ela, e o quão gratificante é para o desenvolvimento do seu carácter.

A educação para as crianças e jovens com deficiência é excessivamente problemática no que respeita à sua inclusão no ensino regular. Isto deve-se ao facto desta inclusão se ter “consumado” sem que antes fossem ponderadas as melhores medidas a adotar. Esta situação criou um mal-estar geral, tanto para os estudantes, como para os docentes e instituição, que sem apoios tecnológicos e humanitários experimentam uma sensação de incapacidade no sentido de propiciar uma inclusão permanente. Por outro lado, a educação especial é “bombardeada” com excessivos pedidos que não consegue solucionar, principalmente provindos das zonas mais desfavorecidas (Associação Portuguesa de Deficientes, 2005).

O mesmo se verifica em Cabo Verde, onde a escolarização dos alunos portadores de deficiência atinge números e níveis mais elevados no meio urbano do que no meio rural. Por exemplo, um estudo realizado por Morais (2003) mostra que 577 alunos cabo-verdianos com NEE, residentes em meio urbano, têm o ensino secundário como habilitação literária, enquanto no meio rural apenas 254 têm essa certificação. Portanto, o meio em que o aluno com NEE vive, é um mais um fator que influencia a oportunidade de acesso e frequência à educação (Morais, 2003).

Em Portugal, e com a chegada ao ensino secundário esta condição complica-se, pois é onde o Estado se destitui ainda mais das suas obrigações. Além disso, as verbas destinadas à formação dos adolescentes que excedem a idade do ensino obrigatório não são asseveradas, nem criados sítios adequados para esse fim (Associação Portuguesa de Deficientes, 2005).

Atualmente, nota-se uma disposição para centralizar os alunos com NEE em poucas escolas, o que suscita recusa, por parte dos encarregados de educação, em inscrever nelas os seus educandos. Além disso, os alunos com NEE são frequentemente colocados em turmas com muitos repetentes ou com fraco proveito escolar. Turmas essas que excedem na sua grande maioria a capacidade máxima, 20 alunos por turma. Geralmente são conferidas a docentes contratados, maioritariamente com menor prática profissional. Os docentes de apoio são escassos e excecionalmente têm formação específica. A escassez de uma equipa pluridisciplinar, formada por psicólogo, técnico social, fisioterapeuta, técnico de Braille, intérprete de língua gestual, é constante, e a

ajuda económica disponibilizada às instituições educativas públicas para apoio técnico, material escolar e recursos humanos permanece insuficiente (Associação Portuguesa de Deficientes, 2005).

É urgente realizar um projeto apazado, baseado nas carências de apoio educativo específico, inserir, o máximo possível, os jovens com NEE nas instituições de ensino da sua área de residência, fomentar a criação de equipas pluridisciplinares e incluir docentes do ensino especial nas escolas para apoiar não só os estudantes, mas também os professores. Facultar apoio económico às instituições de ensino públicas para a absoluta inclusão dos estudantes com NEE, reduzir o número de estudantes por turma, estimular a frequência dos pais e professores em ações de formação na área das NEE e incitar à pesquisa sobre a problemática da inclusão. Estas são algumas das medidas a tomar de forma a possibilitar a inclusão efetiva não só no ensino secundário, como também nos outros níveis de ensino (Associação Portuguesa de Deficientes, 2005).

Ensino Superior

Ao longo dos anos, têm vindo a ser implementadas medidas políticas, a nível mundial, que objetivam ampliar o número de estudantes que têm acesso e que concluem o ensino superior. Ainda que os países não adotem as mesmas prioridades, no sentido de elevar as taxas de adesão, subsiste um âmbito comum que é quantidade crescente de estudantes provindos de meios, extratos e condições inconcebíveis a alguns anos atrás, entre os quais, os alunos com NEE.

A inclusão em alguns países do continente americano

Brasil

No Brasil, tal como na maioria dos países desenvolvidos, o interesse pela inclusão educacional é cada vez mais notório e, de uma forma geral, este país apresenta avanços significativos. Segundo Michels e Souza (2001) a eficácia das universidades depende da sua capacidade para responder às exigências e necessidades do seu público. Atualmente existem algumas universidades preocupadas com a inclusão das pessoas com NEE, e que individualmente criaram as suas próprias estratégias de favorecimento à inclusão. Alguns exemplos são a Universidade Federal do Panamá, a Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Estadual de Maringá, a Universidade Federal de Roraima, a Universidade do Vale do Itajaí, a Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul, a Universidade de Brasília, a Universidade de Campinas e a Universidade do Rio de Janeiro, entre outras (Pessini, Silva, & Silva, 2007).

Estas universidades adotam medidas facilitadoras para a integração dos seus discentes portadores de deficiência. Medidas essas que apostam na formação contínua dos docentes, na criação de recursos pedagógicos, na adaptação dos currículos, na criação de núcleos e programas de apoio aos alunos com NEE (Morejón, & Garcia, 2010).

A Universidade Federal de Roraima é exemplo de uma dessas instituições que levou a cabo algumas medidas como a inserção das disciplinas de Educação Especial e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciatura, a promoção de encontros acadêmicos sobre a temática, como por exemplo a Semana da Pedagogia, a ampliação de ações de formação na área da inclusão e a criação de cursos de especialização na área para melhor preparar os docentes (Freitas, 2008).

Outro exemplo é a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul que em parceria com a Fundação de articulação e desenvolvimento de políticas públicas para as pessoas portadoras de deficiências e altas habilidades no Rio Grande do Sul desenvolveu um projeto que visa a criação de um núcleo cujo principal objetivo é “garantir a todos os alunos com necessidades educacionais especiais o acesso e permanência com sucesso, na universidade sem qualquer discriminação ou preconceito, a fim de promover sua integração social e educacional, priorizando a construção de uma nova relação entre educadores e educandos, para que juntos possam transformar a realidade acadêmica, possibilitando o resgate da identidade e favorecendo o desenvolvimento da autonomia deste sujeito” (Pereira, 2006, p. 4).

A Universidade de Brasília é outra das instituições superiores melhor adaptada a esta nova realidade. Esta faculdade criou o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) com o intuito de proporcionar e assegurar condições para o crescimento universitário dos alunos com NEE através de uma rede de apoio da própria universidade. Para tal, é feito o acompanhamento acadêmico dos alunos, de forma a analisar as dificuldades por eles sentidas e determinar planos que vão ao encontro das suas exigências. Faz ainda parte deste programa articular com os devidos setores a disponibilidade de locais acessíveis a todos, articular com os professores didáticas apropriadas às necessidades de cada estudante e disponibilizar cartas aos diretores de curso, comunicando as adaptações que deverão acompanhar o aluno.

O Programa de Tutoria Especial é um programa desenvolvido pelo PPNE e baseia-se num serviço de apoio aos alunos com NEE, no qual os assistentes são os colegas de disciplina. Os alunos com NEE são denominados de tutorados e os colegas que cooperam são os tutores especiais. Este programa possibilita, por um lado, aos tutorados o acesso aos conteúdos das disciplinas e estimula, por outro, a autonomia dos tutores para uma maior formação cidadã, permitindo uma maior inclusão dos alunos com NEE e aceitação por parte dos outros. Este programa atende estudantes com deficiência física, visual, auditiva, Transtorno de Déficit de Atenção, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia e outras necessidades momentâneas que impliquem na vida escolar dos estudantes. Desde a sua fundação já apoiou 112 estudantes com NEE (Imperator, Vieira, & Renault, 2011).

É de salientar casos singulares de sucesso no ensino superior que envolveram alunos com NEE. É exemplo a Universidade de Vale do Itajaí que, durante o estudo desenvolvido por Cechinel (2005) tinha 15 alunos surdos matriculados na sua instituição. Segundo o estudo atrás mencionado, a inclusão dos alunos surdos na universidade transpõe os obstáculos da sala de aula, do acesso ao saber, está também por todos os outros setores da instituição, na relação com os colegas, professores e restante pessoal operário. É portanto imprescindível propiciar condições para que alunos surdos possam garantir a aquisição de conhecimentos, permitindo a sua progressão na universidade. A língua materna dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais, portanto, é indispensável que estes alunos tenham um intérprete e fundamental que se estabeleça uma parceria entre este e o professor, pois promove a integração do aluno, minimizando claramente alguns problemas, além de que contribui para o melhoramento das práticas pedagógicas e naturalmente facilita o acesso ao conhecimento (Cechinel, 2005; Grassi, 2009).

A Universidade Luterana do Brasil é outro exemplo de um caso bem sucedido. O estudo de Lima (2007) investigou o percurso pessoal, familiar e académico de uma aluna com Síndrome de Down que obteve sucesso no mundo académico. Na opinião deste autor “A comunicação é fundamental dentro de uma instituição de ensino inclusiva, (...). Quando são participadas ao professor as condições de seus alunos, torna-se mais fácil a organização de seus planos de disciplinas, tornando-os mais flexíveis para atender a todos os educandos, com qualidade e eficiência” (Lima, 2007, p. 47).

No entanto não interessa que as universidades adotem estas medidas sem que depois as transponham para toda a cadeia educacional. É necessário garantir que as universidades formem uma rede educativa disponível a qualquer segmento da sociedade, o que depende diretamente do sistema educativo em vigor. Na verdade e de acordo com os estudos analisados, a consideração dos estudantes com NEE no ensino superior brasileiro ainda não é clara do ponto de vista legislativo. A legislação é maioritariamente escassa neste nível superior de ensino, revelando-se alguma dificuldade em decretar sobre este assunto (Casarin, & Oliveira, 2008; Silva, 2009; Imperatori et al., 2011).

Estados Unidos da América e Canadá

As primeiras políticas de inclusão iniciaram-se nos EUA entre as décadas de 40 e 50. Porém, o interesse pela inclusão mantém-se até aos dias de hoje, fruto do cruzamento de alguns acontecimentos históricos e vários movimentos educativos.

Atualmente, as universidades americanas recebem alunos com NEE, mais especificamente alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, alunos que apresentam algum tipo de dificuldade no funcionamento cognitivo. Essa dificuldade, limitada a uma área específica, permite que a capacidade intelectual do indivíduo com dificuldades de aprendizagem se aproxime da de uma pessoa com capacidade intelectual média. Estes indivíduos constituem o maior grupo de pessoas com incapacidades nos EUA, e têm vindo a aceder à universidade em números nunca antes vistos. Assim, com adaptações direcionadas à área específica que o estudante com dificuldades de aprendizagem não executa bem, este pode perfeitamente progredir no ensino superior (Cook, Gerber, & Murphy, 2000).

Contudo, estas medidas têm vindo a suscitar alguma controvérsia, por parte dos estudantes que não apresentam quaisquer tipos de dificuldades, a partir do momento em que o número de pessoas com dificuldades de aprendizagem subiu drasticamente no ensino superior. Os critérios de diagnóstico utilizados têm sido postos em causa e os interesses relativamente às adaptações beneficiadas por estes alunos especiais têm vindo a se intensificar. Os alunos que não apresentam NEE sentem-se em desvantagem relativamente aos outros que só têm benefícios, além de que ainda exigem algum nível de adaptação. Por outro lado, os resultados do diagnóstico não podem ser prova irrefutável de incapacidade, pois o aluno pode simplesmente ter recebido uma instrução muito pobre naquele domínio académico. Ou, é igualmente possível, que o indivíduo

tenha, propositadamente executado mal um aspeto específico do diagnóstico com a intenção de se tornar um aluno rotulado (Cook et al., 2000).

Da mesma opinião partilha McGee (2010) pois defende que devido às políticas educativas estatais, é mais fácil para os estudantes com dificuldades de aprendizagem obterem notas mais altas do que os outros alunos com as mesmas capacidades cognitivas, o que facilita a aquisição de uma certificação superior.

Hoje em dia, 10% dos alunos nos Estados Unidos têm sido diagnosticados com dificuldades de aprendizagem. Estas políticas promovem a graduação destes estudantes, diminuindo os custos da conclusão do ensino superior. Os efeitos esperados desta opção alternativa de graduação são ainda mais notáveis à luz das diferenças entre os jovens com dificuldades de aprendizagem e seus pares que estão, evidentemente, dentro dos resultados do pós-secundário (McGee, 2010).

Estas circunstâncias podem ser melhoradas restringindo os critérios de diagnóstico dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem e tentando que as universidades adotem práticas inclusivas mais eficazes. Como é exemplo o caso de Alberta, no Canadá, em que a codificação dos estudantes com dificuldades de comportamento emocional permite diagnosticar exatamente os estudantes com dificuldades de aprendizagem e desenvolver um programa educativo individual, direcionado para as necessidades educacionais do aluno. Este programa, quando aplicado e avaliado cuidadosamente, pode oferecer a base para a intervenção. No entanto, a separação dos casos severos dos não severos de incapacidade emocional e comportamental é uma decisão difícil de tomar. Mesmo assim, esta política é considerada a melhor prática no ensino especial nos países do ocidente (Wishart & Jahnukainen, 2010).

A inclusão em alguns países do continente europeu

Reino Unido

A Inglaterra, a Escócia e a Irlanda do Norte, alguns dos países que formam o Reino Unido, manifestam uma forte crença na educação, principalmente na educação inclusiva, como meio para criar uma democracia sólida e um sistema social meritocrático, ou seja, um sistema social baseado no mérito e nas realizações alcançadas.

Desde meados dos anos 80, o ensino superior tem passado por um período de grandes mudanças. No entanto, até agora, a inclusão continua a ser uma área política

bastante distinta, principalmente direcionada para os serviços de apoio ao estudante e a sua recolocação, particularmente no ensino e aprendizagem, exige um compromisso significativo por parte de todas as instituições. Os alunos com deficiência representam sérios desafios para o ensino superior, não só em termos de barreiras arquitetónicas, mas também, e principalmente, em relação a questões de acesso muito mais amplas sobre o currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. Isso vai exigir uma mudança de cultura no ensino superior, especialmente nas universidades mais velhas, impondo mudanças para práticas de ensino mais acessíveis e maior disponibilidade e apoio para todos os alunos (Tinklin, Riddell & Wilson, 2004; 2006).

No Reino Unido, 24.00 crianças e jovens com idades compreendidas entre os 0 e os 16 anos são portadores de uma deficiência visual. Cerca de 57% destes jovens frequentam o ensino básico e 47%, o ensino secundário (Gray, 2009). Um estudo levado a cabo por Gray (2009) revela que, na Irlanda do Norte, poucos são os alunos com deficiência visual que se encontram nos níveis mais elevados das suas classes. Isto porque, por razões de saúde e segurança são muitas vezes desencorajados a aceder a uma série de disciplinas curriculares, além de que podem ter dificuldades no acesso a algumas áreas da escola. Atitudes desta índole são consideradas insultuosas para os profissionais que se esforçam para proporcionar uma educação cada vez mais inclusiva, além de que se tornam um impedimento para os alunos cegos no acesso ao ensino superior.

As melhorias nas práticas educativas para alunos com deficiência, seriam aperfeiçoar o ensino e aprendizagem para todos os alunos. Ajustes relativamente simples, como fornecer diariamente os apontamentos da aula em formato digital, por exemplo, seria efetivamente remover alguns dos alunos rotulados com NEE, e além do mais, um recurso útil para todos os alunos (Tinklin et al., 2006).

Na Escócia, os maiores beneficiários das políticas de inclusão, no ensino superior, são alunos com um diagnóstico de dislexia, maioritariamente masculinos e de classe média. Há evidências que sugerem que diagnósticos de dificuldades de aprendizagem e, dificuldades emocionais e comportamentais são aplicadas propositadamente às crianças de meios socialmente desfavorecidos, colocando-as à margem da sociedade. Por outro lado, os alunos de meios socialmente mais favorecidos são suscetíveis de ser identificados como tendo dislexia beneficiando, posteriormente, de apoio adicional no ensino superior. Isto ilustra as estratégias que podem ser

empregues, e as dificuldades dos pais de crianças com necessidades de apoio adicional para exigir melhores recursos e mais respeito (Riddell, 2009).

Todas estas mudanças nas políticas da educação, umas mais vantajosas, outras nem por isso, são ainda insuficientes, Peel e Posas (2009) defendem que o setor universitário deve também proporcionar esquemas de desenvolvimento que envolvam e considerem ativamente as opiniões das pessoas portadoras de deficiência, pois “a intenção de integrar a deficiência continua a ser uma noção bastante vaga no momento, sem prazos fixados na realização de qualquer uma das partes que a compõem” (Tinklin et al., 2006, p. 809).

Noruega

De acordo com a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, a política norueguesa está fortemente enraizada no princípio da equidade de direitos educativos, contemplando inclusão na educação superior.

A reforma do sistema superior de ensino norueguês foi implementada no ano de 2003, com o fundamental propósito de garantir os mesmos direitos à educação para todos, e aperfeiçoar a qualidade do nível superior de ensino, ampliando consequentemente, as taxas de conclusão dos cursos superiores e diminuindo as de abandono (Brandt, 2011).

Antes da reforma, as metodologias de ensino eram condicionadas a palestras e à autoaprendizagem. A reforma veio possibilitar uma maior diversidade nos processos de ensino, ajustando, por exemplo, palestras, portfólios, trabalhos escritos, tecnologias de informação e comunicação baseadas na prática, ensino em grupo, seminários, entre outros. Também foi introduzido o ensino modular, o qual permite ao aluno ter uma orientação mais próxima e uma avaliação mais frequente. Por outro lado, os cursos superiores tornam-se mais estruturados, criando um Plano de Estudo Individual para cada aluno, que abarca um compromisso mútuo para ambas as partes, aluno e instituição (Brandt, 2011).

Na Noruega, as universidades têm um papel importante no acesso ao ensino superior. Têm a responsabilidade de salvaguardar os direitos dos alunos com deficiência, de forma a promover um ambiente de aprendizagem positivo. O facto de não existirem propinas neste país também favorece o princípio da igualdade de direito à educação. Além do mais, o Fundo Estadual de Crédito norueguês, sempre no sentido de

promover a igualdade de acesso ao ensino superior, oferece apoio financeiro aos estudantes. Um recurso único do modelo de financiamento norueguês, pois os fundos são disponibilizados diretamente aos estudantes (Brandt, 2011).

Segundo Brandt (2011) a reforma educativa no ensino superior norueguês ajudou a fortalecer o potencial dos estudantes universitários com deficiência, para aprendizagem. Porém ainda existem alguns períodos críticos durante os seus processos letivos. Por outro lado, os serviços administrativos das próprias faculdades não desenvolvem um trabalho eficaz, pois subsiste uma lacuna na comunicação entre departamentos, uma comunicação pouco coordenada que exige que os alunos gastem tempo e energia em garantir que a informação chega, atempadamente, ao seu destino.

Chipre

Embora geograficamente não se situe na Europa, o Chipre considera-se europeu devido a causas históricas e culturais, além de que pertence à União Europeia.

À semelhança da maioria dos países, os estudos sobre o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior cipriota são limitados. Todavia, um estudo desenvolvido por Hadjikakou e Hartas (2007) defende que há uma necessidade de repensar e aperfeiçoar a política e a prática em matéria de deficiência a nível superior, dentro do contexto cipriota. Isto porque falta a clareza substancial na identificação das áreas de necessidades dos estudantes, o tipo de apoios disponível é limitativo, a experiência e o conhecimento da equipa em matéria de NEE é condicionada, além de que não existe um consenso entre as universidades. Este conjunto de fatores, afeta a eficácia na prestação de serviços das instituições, sejam elas superiores ou não.

A lei da educação especial cipriota é clara e estipula que o Comité Regional de Educação Especial deve identificar e avaliar os estudantes com deficiência e decidir quais as adaptações a prosseguir. No entanto, os procedimentos não se desenrolam da forma prevista. As decisões são tomadas com base em relatórios psicológicos e nas sugestões e negociações com os pais. Há uma inconsistência entre o que a lei estipula e a prestação oferecida a nível organizacional (Hadjikakou & Hartas, 2007).

No geral, o apoio aos alunos portadores de deficiência é encarado como um serviço extra que a instituição oferece, que não foi associado no âmbito das práticas educacionais inclusivas.

Os estabelecimentos de ensino devem tornar-se pró-ativos relativamente à identificação e avaliação dos discentes com deficiência, adotando a iniciativa de efetuar

avaliações dentro do próprio estabelecimento de ensino, e estabelecer ligações entre a avaliação e a prestação de cada indivíduo, que sejam relevantes e práticas. Além disso, clarificar questões de entrada e de admissão, reconhecer os obstáculos ao acesso e afastá-los através de uma legislação igualitária, fomentar recursos e serviços, desenvolver mudanças no ensino, sensibilizar os funcionários e alunos sobre a deficiência e estimular a formação pessoal e desenvolvimento profissional são algumas das medidas que nos conduzem à ascensão educacional inclusiva (Hadjikakou & Hartas, 2007).

Tudo isto é possível de ser alcançado “elevando as questões de equidade nos procedimentos de avaliação e promovendo igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência demonstrarem as suas capacidades academicamente” (Hadjikakou & Hartas, 2007, p. 117).

Espanha

Atualmente, a Espanha continua a desenvolver trabalhos no sentido de tornar a política educativa cada vez mais inclusiva, resguardando que a educação deve ser inteirada no sistema escolar regular, conforme sustenta a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Muito tem sido falado, nestes últimos anos, sobre as NEE associadas ao ensino superior. Criar alguns alicerces sobre a resposta educativa aos universitários com deficiência, é certamente, o primeiro passo e um dos maiores desafios para conseguir uma educação superior de qualidade. O principal propósito é facultar o acesso à universidade, conseguindo que esses alunos com NEE continuem dentro da estrutura sem mais dificuldade do que qualquer outro. Para tal, as instituições universitárias devem adotar as indicações dadas por organizações nacionais e internacionais e, casualmente, requerer os recursos humanos e materiais essenciais para impedir que os seus discentes falhem na escola por razões alheias à sua capacidade intelectual. O auxílio dos docentes torna-se uma questão fundamental de forma a proporcionar uma resposta educativa à diferença, mas não menos valorizado são os aspetos relativos à organização e à provisão dos recursos técnicos (Batanero, 2004).

São muitos os distúrbios do funcionamento do indivíduo que podem afetar o seu desempenho académico e a sua integração social, no entanto, no contexto espanhol, a deficiência motora, visual e auditiva são as que aparecem mais frequentemente

(Morales, 2007). Porém, dentro de cada tipo de deficiência existe o grau de dificuldade, pelo que é necessário fazer um tratamento personalizado da diversidade.

Relativamente aos portadores de deficiência auditiva, uma das funções mais importantes da universidade é eliminar as barreiras que possam afetar o desenvolvimento do aluno na área da comunicação social. Para isso algumas das estratégias adotadas nas universidades espanholas passam pela elaboração de normas jurídicas que regularizam a administração dos recursos técnicos e humanos essenciais para o acesso, sem impedimentos e dificuldades, à cultura e à educação; pela informação e sensibilização dos recursos humanos institucionais e restantes colegas de curso; pela informação, sensibilização e formação específica dos professores universitários; pela criação de serviços de apoio à inclusão de alunos surdos; e pelo desenvolvimento de adaptações metodológicas, por exemplo, reservar lugares nas primeiras filas, expor a documentação em formato escrito e ainda apostar na formação de intérpretes de língua gestual (Batanero, 2004). Esta necessidade, em formar intérpretes de língua gestual, prende-se com o facto de, segundo Lago e Fernández (2008), a Língua Gestual Espanhola ter cada vez mais usuários presentes em área sociais. “Tendo em conta que para qualquer comunidade a linguagem torna-se o pilar central de suporte da identidade cultural e, portanto, seu elemento mais essencial da coesão, é fácil entender a importância da sua normalização” (Lago e Fernández, 2008).

No campo das incapacidades visuais, um dos maiores obstáculos que os alunos universitários encontram é no acesso à informação escrita, por isso, todos os meios para auxiliar o acesso à informação, através do toque ou meios auditivos são de grande interesse. Todas as informações bibliográficas devem ser adaptadas a estes alunos utilizando a transcrição em Braille ou a gravação áudio. Quanto aos exames, podem ser ampliados, se o grau de visão o permitir ou transcritos em Braille, também pode ser adotada a modalidade de exame oral (Batanero, 2004).

Quanto às dificuldades motoras, os aspetos de convivência centralizam-se diretamente na acessibilidade a todos os locais (mesas, telefones, quadros de avisos), à amplitude das portas ou a pontos de acesso (estacionamentos). No âmbito da aprendizagem, o impacto da deficiência motora é mais indireto, contudo, não menos importante que as outras. É necessário ter em conta a disposição da sala de aula, criando corredores largos que facilitem a passagem de um aluno em cadeira de rodas; o mobiliário, tanto em salas de aula, como em laboratórios e em bibliotecas deve ser

adaptado; e possibilitar a gravação áudio considerando que alguns alunos com deficiência motora têm grandes dificuldades em tomar apontamentos (Batanero, 2004).

Apesar de todos estes avanços, ainda persistem alguns obstáculos que dificultam a total inclusão dos alunos com NEE nos estabelecimentos de ensino superior. A acessibilidade não se confina ao meio físico e arquitetónico das faculdades, atinge também o transporte e a mobilidade, a comunicação, assim como os campos virtuais e os espaços tecnológicos. Além disso, a acessibilidade não é estandardizada a todas as universidades ou moldada às variadas necessidades dos académicos portadores de deficiência. Os serviços universitários que foram criados, e alargados a um grande número de universidades públicas espanholas, apresenta efetivamente, serviços bastante consolidados, mas muitas vezes falta-lhes estabilidade orçamental e recursos humanos suficientes. Cerca de metade das faculdades do estado espanhol, que oferecem esses serviços, contam com voluntariado específico, com ou sem deficiência, pois é de grande importância a presença de associações de pessoas com deficiência, para o bom funcionamento desses serviços de apoio universitários, que se têm manifestado como uma mais-valia nas condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior (Morales, 2007).

As faculdades espanholas desejam aperfeiçoar o acesso para os alunos com deficiência com enquadramentos fidedignos e medidas que se subordinam, muitas vezes, à vontade dos seus líderes em inovar (Morales, 2007).

Portugal

Em Portugal, a controvérsia da inclusão manteve-se entorpecida, no contexto escolar e social, durante muito tempo. 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, no Governo do Dr. Cavaco Silva, iniciou-se uma reforma no Sistema Educativo, 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 referiu 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 efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

No ano seguinte, foi legislado 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 adotadas dispensavam os alunos do ensino obrigatório, desde que a deficiência fosse devidamente testemunhada.

No 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 exceção, 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, estabeleceu a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares”. As condições de ensino adotadas possibilitaram a adaptação destes estudantes, consoante o 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”.

Sensivelmente dez anos depois, foram publicados os Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, que definiram a organização curricular do ensino básico e secundário, respetivamente, de modo a adaptar os currículos ao tipo de público existente e de acompanhar as grandes transformações a que o sistema educativo português tem vindo a ser sujeito.

No ano de 2008, a problemática das NEE ganhou uma nova perspetiva, abolindo o Decreto-Lei n.º 319/91. Uma perspetiva que aposta mais no modelo médico, direcionada para a avaliação de situações do aluno, através da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e saúde (CIF) que é legislada no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, onde é possível ler no n.º 2, do artigo 9.º, do capítulo III “O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou

como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade”.

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, aonde igualmente se espelha a preocupação com a intervenção aprazada, isto é, a intervenção antecipada nas crianças, conforme a alínea a), do artigo 39.º, do capítulo II “Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de intervenção precoce na infância no território da Região autónoma da Madeira”.

Vinte anos depois, a verdade é que ainda existem dificuldades significativas decorrentes da adaptação destes jovens, principalmente os que transitam do ensino secundário para o superior, tendo em conta a quantidade de mudanças aí envolvidas. Como por exemplo, o afastamento/saída da família, que muitas vezes é inevitável, além de que na maioria dos casos os colegas são outros que não os do ensino secundário, devido à escolha dos cursos e das instituições a frequentar. A tudo isto acrescenta-se a entrada no desconhecido e a posição dos novos colegas perante este tipo de alunos ainda pouco comum.

Uma elevada parte destes jovens acaba por desistir quando atingem este nível de escolarização. Pois, muitas vezes os ambientes académicos pouco estimulados ou excessivamente exigentes, no que respeita aos requisitos envolvidos, são também razões que contribuem para aumentar a taxa deste 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 arquitetónicas, e a privação de serviços de apoio.

Rodrigues et al. (2007) acrescenta 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.

Fernandes e Almeida (2007), parafraseando Pires (2007) sugerem também que mais que os obstáculos físicos, a discriminação da qual estes jovens são alvo, são fatores maioritariamente valorizados, resultantes da falta de aceitação e preconceito por

parte da comunidade acadêmica. Pois, os alunos sem deficiência apresentam uma tendência geral para avaliar negativamente o impacto da deficiência na vida acadêmica e da qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência, seja qual for o seu tipo (Fernandes, Almeida, & Mourão, 2007).

Neste sentido, 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).

O papel do professor e da instituição

Outros autores partilham da mesma opinião quando afirmam que “a inclusão requer 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). Assim, 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. Antes de mais é necessário desenvolver uma abordagem escolar integrada, ou seja, promover uma responsabilidade coletiva por parte do corpo docente, no sentido de satisfazer as necessidades de todos os alunos com NEE; promover uma estrutura de apoio flexível, desenvolvida pelo professor do ensino regular em estreita parceria com o professor do ensino especial, onde os alunos recebem apoio do ensino especial sem terem que abandonar a sua sala de aula; e incrementar a liderança dentro da escola, ou seja, ter um conselho diretivo que exerça uma forte liderança e um conselho pedagógico que estabeleça as regras internas destinadas ao funcionamento da escola (Meijer et al., 2006). A gestão escolar tem uma função indispensável na inclusão, no entanto esta muitas vezes limita-se a honrar as leis e a política educativa em vigor, desprezando aspetos basilares para que a edificação da escola inclusiva (Tezani, 2002).

Não menos importantes que as políticas educativas são as adaptações curriculares delas decorrentes, e que os estabelecimentos de ensino público devem adotar para proporcionar a inclusão dos estudantes com NEE, pois desta forma o processo educativo permite que os estudantes sejam parte integrante da vida escolar, enaltecendo a diferença e fomentando o êxito escolar.

“A escola deve ser um ambiente em que o aluno sinta prazer e estímulo para aprender e nesse caso o professor deve mudar a sua prática pedagógica para atender as

necessidades de formação do aluno, tornando-o um ser afetivo, democrático, solidário e participante no processo de mudanças” (Rossy, 2001, p. 39).

No entanto a grande parte dos professores não está preparada para trabalhar com estes alunos e muito menos capazes de desenvolver estratégias de melhoramento face à inclusão. Existe uma discrepância entre as convicções, os comportamentos, as práticas de inclusão e a real solução dos problemas por parte destes profissionais de educação (Hassamo & Bahia, 2010). O medo e a insegurança são sentimentos experienciados por esta classe de profissionais, associados às grandes apreensões que anunciam perante a educação inclusiva (Monteiro & Manzini, 2008).

Para estimular atitudes positivas e uma redução das inquietações, que admitam a edificação de escolas mais inclusivas e sociedades mais justas, há que investir em vários fatores, entre os quais na preparação e formação dos docentes (Santos & César, 2010).

Os poucos professores habilitados nesta área, ainda apresentam uma licenciatura baseada no modelo médico-psicológico. Modelo esse que representa o alicerce da formação dos professores, e segundo o qual os próprios alunos são responsáveis pelo seu desempenho escolar (Rinaldi, Reali & Costa, 2007).

É urgente desenvolver um processo de formação de professores direcionada para as reais carências dos alunos com NEE, de forma que os professores vindouros não permaneçam desabilitados para agir sob o recente paradigma da diferença. A sua qualificação institui, presentemente, um dos maiores desafios na área da educacional.

“Cabe à universidade o papel social de formar os futuros profissionais para auxiliar na construção de uma sociedade menos excludente” (Vitalino, 2007, p. 412). É necessário agir. Estas instituições superiores necessitam de instruir dois tipos de docentes, os generalistas ou professores do ensino regular, habilitados com um conhecimento básico e sobre a diversidade humana, e os especialistas ou professores especializados, preparados em diferentes áreas das NEE e encarregues de facultar a ajuda necessária, encaminhamento e capacitação aos professores generalistas, e ainda agir diretamente com os discentes, em classes especiais (Pletsch, 2009; Glat & Pletsch, 2004).

No que diz respeito às atitudes desta classe laboral, é imprescindível incrementar posturas positivas, em que os professores aceitem os seus alunos com NEE como um desafio, em vez de acharem que por serem “especiais” são da competência dos professores de apoio. Cabe também a estes profissionais, criar um sentido de pertença, ou seja, fazer com que os seus educandos sintam que fazem parte de uma família e de

uma comunidade, contribuindo para o aumento da sua autoestima. Além de que devem envolver capacidades dogmáticas ajustadas e um período para ponderação, quer isto dizer que devem compreender os desafios da inclusão, as características da deficiência e o seu impacto no ensino/aprendizagem. Isto organiza o tipo de informação preliminar fundamental para a supressão das restrições habituais de um docente, quando recebe estudantes com NEE na sua sala de aula (Meijer et al., 2006).

Fernandes et al. (2007) reforça a ideia de que é necessário prestar atenção à especificidade da deficiência e da complexa interação entre as variáveis mais importantes no clima social e os seus diferentes alunos. A familiaridade e o contacto com alunos com deficiência, promove uma perceção mais realista sobre as dificuldades enfrentadas por este público e por conseguinte, presta-lhes um apoio mais adequado. Deve ser um processo de baixo para cima, aumentando as oportunidades para o conhecimento mútuo e para a interação através da vida académica.

Porém, esta educação não é ainda uma constante nas instituições académicas, tendo em conta os poucos estudos que existem na área. Sendo também esta uma das razões que me levou a explorar mais esta temática.

Caminhamos assim para que esta realidade se torne cada vez mais favorável à permanência dos jovens portadores de deficiência no ensino superior, com o intuito de adquirirem mais conhecimentos e se qualificarem para o mercado de trabalho.

Metodologia

Nesta parte do trabalho descreve-se a metodologia adotada para o presente estudo, seguindo um enquadramento misto, ou seja, quantitativo e qualitativo (Maxwell, 2007) de carácter marcadamente exploratório, cujo compromisso é, segundo Gil (1991, p. 45) “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito. (...) tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias (...)”.

Nesta ordem de ideias, primeiramente apresentam-se os objetivos do estudo e as questões de investigação, procedendo-se em seguida à descrição dos participantes que colaboraram no estudo, dos instrumentos utilizados na recolha dos dados e dos procedimentos seguidos na realização do estudo.

Objetivos do Estudo

Este estudo tem como objetivo geral contribuir para a reflexão e compreensão da realidade da inclusão de pessoas com NEE e, eventualmente, de forma mais indireta, contribuir para uma melhoria ao nível da inclusão destes alunos.

Contudo, este objetivo ainda se subdivide em dois objetivos mais específicos: por um lado caracterizar os alunos com NEE que frequentam o ensino superior e, por lado, averiguar de que forma é percebida a inclusão destes alunos na universidade.

Questões de Investigação

1. Como se caracterizam os alunos com NEE?
 - 1.1. De que tipo de problemática são portadores?
 - 1.2. Que significado a deficiência assume nas suas vidas?
 - 1.3. Que tipo de apoios educativos tiveram no ensino básico e secundário?
 - 1.4. Que curso superior frequentam?
2. Qual a percepção da inclusão/adaptação na universidade?
 - 2.1. Que tipo de apoios educativos têm no ensino superior?
 - 2.2. Como experienciam o dia a dia no mundo académico?
 - 2.3. Qual a percepção sobre a atitude/comportamento dos professores e colegas?
 - 2.4. Quais as suas perspetivas de futuro?

Participantes

Disponibilizaram-se a participar neste estudo 13 alunos da Universidade da Madeira que ingressaram nesta instituição nos últimos cinco anos. Desta forma idealizámos obter um grupo de estudantes em diversas fases do seu percurso académico, pois achámos que a sua percepção sobre a universidade pode variar consoante o tempo que estão na universidade. O critério utilizado para a seleção da amostra foi o ingresso no ensino superior 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”.

Dos 13 participantes, 9 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino, correspondendo a 69,2% e 30,8%, respetivamente. As idades atuais 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 uma variação entre os 17 e os 42 anos de idade, apresentando uma média de 22,5 anos (DP=6,24).

Considerando os últimos cinco anos de ingresso no ensino superior, os participantes distribuíram-se apenas pelos últimos quatro anos de ingresso da seguinte forma: dois alunos ingressaram no ano 2007/2008, dois alunos em 2008/2009, quatro alunos em 2009/2010 e cinco alunos ingressaram no corrente ano, ou seja 2010/2011.

Instrumentos

As técnicas usadas na recolha dos dados foram de carácter qualitativo e quantitativo, mais precisamente uma entrevista semiestruturada e o Questionário de Vivências Académicas-reduzido, QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 2001).

A entrevista foi construída tendo em atenção as questões orientadoras da investigação e com base na entrevista criada para um estudo sobre a perda de visão, desenvolvido por Rodrigues (2004). Esta entrevista apresentou-se sob a forma semiestruturada e de resposta aberta, direccionada para os pontos-chave acima definidos, desenvolvida através de um guião (anexo 1), previamente estruturado (Arksey & Knight, 1999; Grinnel & Unrau, 2005).

Nesse guião colocaram-se como tópicos organizadores da entrevista: 1) caracterização pessoal, 2) significado da deficiência, 3) adaptação académica, 4) perspectivas futuras e 5) finalização.

As entrevistas foram realizadas individualmente, procurando estabelecer uma relação de confiança, de forma a contribuir para uma boa relação entre o entrevistador e o entrevistado, facilitando assim a participação de cada um deles, sem que se sentissem inibidos ou menos à vontade para se expressar. As entrevistas tiveram a durabilidade de cerca de uma hora cada.

Foi também solicitado, a cada aluno, o preenchimento do QVA-r - Questionário de Vivências Académicas-reduzido (Almeida et al., 2001). Este questionário surgiu a partir do QVA integral, instrumento de despiste dos obstáculos vividos pelos alunos na mudança para o ensino superior, e tenta dar resposta às complicações encontradas aquando da utilização da versão original desta escala (Almeida et al., 2001). Optou-se pela versão reduzida do questionário por também apresentar resultados psicométricos válidos, conforme os estudos realizados por Almeida et al. (2001, 2003). Este instrumento é constituído por sessenta itens distribuídos pelas cinco dimensões: pessoal,

interpessoal, curso-carreira, estudo e institucional, cuja informação serve de complemento à informação adquirida através da entrevista. O seu preenchimento demorou, aproximadamente, entre 10 a 15 minutos.

Procedimentos

De forma a pôr em prática esta investigação foi necessário contactar algumas instituições como, por exemplo, a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, a Universidade da Madeira e o 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 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, num espaço específico para o efeito, após autorização por parte desta instituição. No início da entrevista, cada participante foi informado dos objetivos gerais do estudo, formalizado o convite para participação e assinado o consentimento informado, garantindo a participação voluntária, a confidencialidade e o anonimato destes alunos. 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 exatamente 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 respetiva análise, optou-se pela categorização das entrevistas, acedendo desta forma aos elementos comuns de cada categoria encontrada, considerando que o principal objetivo da categorização é proporcionar uma representação mais simples da informação em bruto (Bardin, 2008). As classes temáticas que resultaram das questões norteadoras deste estudo, foram classificadas como “Temas”, sendo os principais: o significado da deficiência, a adaptação académica e as perspetivas futuras, evidenciadas através da categorização da entrevista (anexo 2). A partir desta classificação, as categorias e as

unidades de significado que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas foram agrupadas por correlação e classificadas como “Categorias” e “Subcategorias”. 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 comparação entre os dados recolhidos nas entrevistas e os inquéritos na discussão dos resultados.

Apresentação de Resultados

Nesta parte procede-se à apresentação dos resultados recolhidos através da entrevista e do QVA-r (Almeida et al., 2001). A apresentação é constituída por duas partes: numa primeira parte divulgamos os dados relativos à caracterização dos alunos, relacionados com o tipo de problemática, os apoios educativos no nível básico e secundário, e o curso superior que frequentam; e numa segunda parte, divulgamos os dados respeitantes à perceção da inclusão/adaptação dos alunos à universidade, associados aos apoios educativos neste nível de ensino, às vivências quotidianas no mundo académico e à perceção sobre a atitude/comportamento dos professores e colegas.

Caracterização dos alunos com NEE

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 (para mais detalhes consultar a categorização da entrevista, em anexo).

Tipo de problemática

Na primeira fase da entrevista, o primeiro tema “Tipo de problemática” foi listado de forma a conhecer a causa que conduziu o aluno a esta investigação, ou seja, permite conhecer a dificuldade que cada sujeito possui.

Este tema foi subdividido em três categorias com o intuito de melhor definir e classificar a problemática de que cada sujeito é portador, ao que os participantes indicam a problemática neurológica (3) “...*Eu tenho uma epilepsia parcial complexa...*”, sensorial (visual – 3) “...*deficiência a nível da vista...*- E5”, (auditiva – 3) “...*Deficiência auditiva bilateral severa/moderada...*- E3” e motora (4) “...*Sou*

portador de uma neuropatia muscular ou distrofia muscular. É uma deficiência que afeta os nervos e os músculos das pernas...” (E9).

O segundo tema diz respeito à “Natureza da problemática”, explica a origem do problema e foi ramificado em duas categorias, uma de natureza congénita (6) “...*Sim, é uma doença congénita e só foi detetada aos... comecei com crises aos 6 (...), e só foi detetada aos 9...*” (E5), e outra de natureza adquirida (6) “...*foi adquirida por acidente, atropelamento...*” (E13). Um dos participantes desconhece a natureza da sua problemática (1) “...*Eu não sei bem se já nasci com isto...*” (E12).

O terceiro tema deste domínio “Lidar com a mudança/perda” associa-se às questões relacionadas com as diferentes formas de lidar com a mudança/perda, considerando que esta mudança, ou progressiva perda, prende-se com a natureza da problemática. Ou seja, se for uma problemática adquirida, o sujeito depara-se com uma mudança na sua vida que pode implicar algum tipo de perda. Por outro lado, se for uma problemática de natureza congénita, por vezes a mudança e a perda são lentas e progressivas. Assim, com este tema surgiram duas categorias: a tomada de consciência da problemática, de onde ressaltam quatro subcategorias relacionadas com sentimentos como a negação (3) “...*como deve entender reagi mal, quer dizer, senti-me assim mais ou menos inútil...*” (E13), a comparação (1) “...*Quando era mais novo custava-me imenso porque sentia-me um bocadinho inferior aos outros e vinha sempre ao de cima a pergunta “porquê?”...*” (E11), a normalização (4) “...*É complicado, mas já vou aceitando, também já consigo fazer as coisas naturalmente, sem muito apoio, por isso já aceito...*” (E7), e a extração de valores positivos (4) “...*o facto de eu ter a deficiência ajudou-me a abrir horizontes, (...). Eu aprendi a pensar de outra maneira, a ver as coisas de outra maneira...*” (E9); e as implicações nos hábitos de vida decorrentes dessa mudança/perda, onde transparecem outras três subcategorias: as implicações sociais (7) “...*Não posso fazer uma direta. E... não posso beber, não posso tomar bebidas alcoólicas, tenho que evitar situações de stress...*” (E5), a produtividade (3) “...*não leio com tanta rapidez um livro, demoro mais tempo...*” (E7) e a deslocação (3) “...*eu não consigo andar de autocarro, eles deslocam-se muito mais facilmente do que eu...*” (E9).

Apoios educativos no ensino básico e secundário

O quarto tema relaciona-se com os “Apoios da Educação Especial” que os alunos beneficiaram durante o seu percurso escolar básico e/ou secundário. A partir

deste tema surgiram duas categorias que englobam as medidas de apoio direto, em que os alunos associam os apoios aos professores da Educação Especial e à própria instituição, e as medidas de apoio indireto relacionadas, na sua maioria, com todos os outros tipos de apoios disponíveis.

A partir da primeira categoria surgiu a fase do percurso escolar em que o aluno necessitou do apoio direto da Educação Especial pelo que emergiram 3 subcategorias, destacando-se os apoios ao nível do 1.º ciclo (4) “...dos 3 aos 5 anos andei na escola dos surdos, e depois na 1.ª classe andei em 2 escolas, de manhã na escola dos surdos e à tarde numa escola normal. E isso foi da 1.ª à 4.ª classe...” (E1), do 2.º e 3.º ciclos (2) “...foi no 8.º e 9.º ano, eu fazia natação, natação adaptada mesmo, e tinha que sair mais cedo de algumas aulas para ir para as aulas de natação...” (E9) e ao nível do ensino secundário (7) “...A seguir aperceberam-se que afinal tinha um problema nos ouvidos e então a partir daí, do 10.º ano, é que comecei a ter apoio...” (E6).

Da análise da categoria medidas indiretas também despontaram outros tipos de apoios, distinguindo-se a adaptação de materiais/recursos (7) “...os professores, sabendo da minha situação, tinham cuidado por exemplo, com as fotocópias, o tipo de letra, se eu conseguia ver ou não...” (E12) os métodos de avaliação (1) “...E claro a nível da Educação Física, sempre foi uma avaliação diferente, tanto a nível do ensino básico como do secundário...” (E11) e o contingente especial (8) “...Eu entrei pelo contingente especial, portanto automaticamente tenho alguns apoios...” (E10); “...não sei se a universidade tem apoios ou não. Como me foi recusado, não me foi aceite o contingente da deficiência, supostamente não terei direito...” (E12).

O tema “Significados pessoais da deficiência” surgiu no intuito de saber o que o aluno pensa relativamente à problemática de que é portador, o que realmente significa para si ser portador de uma deficiência. Categoria esta que se decompôs em dois níveis: significado positivo (5) “...hoje em dia eu aceito, como já estou habituado, aceito um pouco a minha deficiência como um desafio...” (E11), significado negativo (3) “...Eu acho que o significado está longe de ser bom, (...) não ser bem igual aos outros é um bocado estranho...” (E13), ou significado neutro (5) “...Eu não acho que possa ter alguma diferença, consigo fazer aquilo que os meus colegas fazem, não acho uma limita o...” (E10).

Curso superior

Passamos a apresentar, no gráfico 1, os resultados obtidos através do QVA-r (Almeida et al., 2001), relativos aos cursos superiores frequentados pelo grupo de alunos em análise.

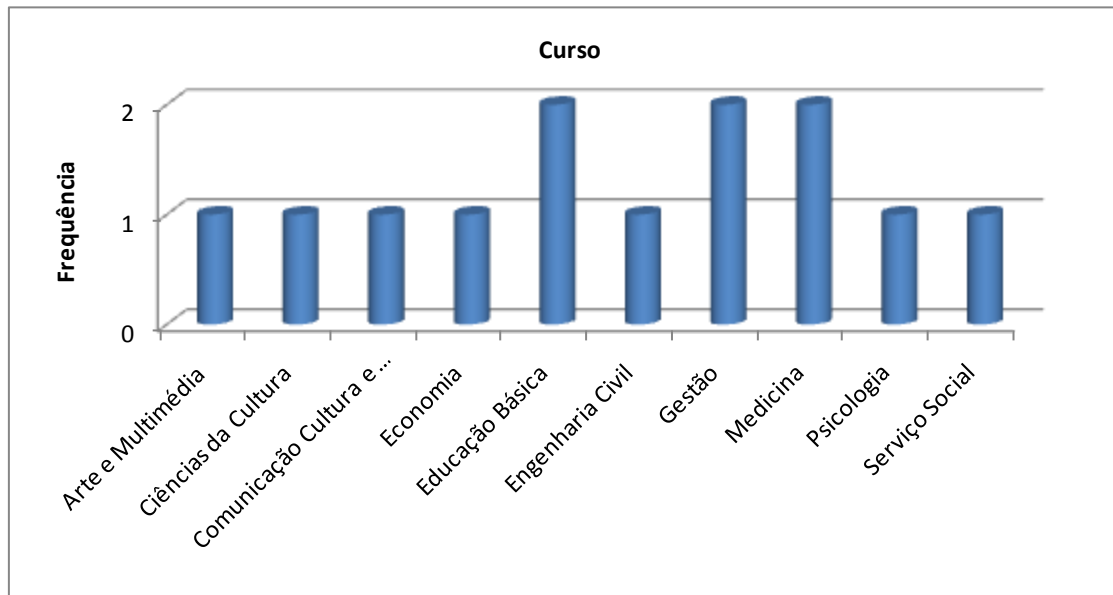


Gráfico 1 - Caracterização dos alunos quanto ao curso frequentado

Segundo a análise do gráfico 1, verifica-se que estes alunos estão inscritos em cursos de vários ramos do saber, distribuindo-se por um total de 10 cursos: Arte e Multimédia (1), Ciências da Cultura (1), Comunicação, Cultura e Organizações (1), Economia (1), Educação Básica (2), Engenharia Civil (1), Gestão (2), Medicina (2), Psicologia (1) e Serviço Social (1). Complementa-se ainda, com dados extraídos das entrevistas que 6 dos estudantes se encontram no 1.º ano, 2 frequentam o 2.º ano, 2 estão no último ano e 3 não concluíram o curso superior, sendo que 9 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

Perceção da inclusão/adaptação na universidade

A opinião que cada aluno retém, relativamente à sua inclusão/adaptação na universidade parece proporcional a vários fatores que a influenciam, entre eles a disponibilização de apoios educativos, as vivências no mundo académico e as perceções que interiorizam relativamente a atitudes comportamentais de professores e colegas.

Vivência quotidiana no mundo académico

Na segunda fase da entrevista, o primeiro tema listado “Transição do ensino secundário/ensino superior” permite perceber a capacidade que o aluno tem em lidar com o desconhecido. Este tema dividiu-se em duas categorias, sendo a primeira, a perceção do ensino superior, no sentido de perceber como realmente os alunos vivenciaram esta transição. Esta categoria, por sua vez, subdivide-se em: confronto pessoal positivo (6) “...Foi a melhor sensação da vida. Aquilo que eu mais queria, aquilo que eu lutei imenso para conseguir...” (E5) e confronto pessoal negativo (6) “...Para mim, sair do secundário e ir para o ensino superior, numa maneira de dizer... “é a boca do lobo”...” (E3); e a novidade, percecionando a capacidade de lidar com o desconhecido, de onde se destacam principalmente a praxe (9) “...correu bastante bem, muito engraçado, ...” (E4); “...Eu inicialmente, quando tomei esta decisão era pelo facto de não me sentir adaptado e também acho que não é através da praxe que um pessoa se vai integrar. No meu ponto de vista a praxe nada mais é do que um conjunto de brincadeiras sem nexo algum...” (E13), e as mudanças no estudo (5) “...a maneira de ensinar era diferente, mais rápida, não tão atenciosa...” (E7).

A categoria seguinte, ainda relativa a este tema, diz respeito à adaptação ao ensino superior, na vertente escolar, com a intenção de perceber as dificuldades e/ou facilidades sentidas pelos participantes. Esta subcategoria difundiu-se em: adequação das condições de estudo (5), “...Quanto ao método de ensino eu noto que sinto algumas dificuldades e provavelmente nunca me irei adaptar a isso (...). Eu acho que deviam utilizar mais quadros interativos ou fazer mais exemplos do que daqueles que fazem atualmente, ...” (E13), e adequação dos espaços físicos (7) “...É como já lhe disse em relação aos corredores, não é muito fácil se orientar sozinha, (...) tem as escadas mas isso também... é uma questão de hábito, é ter capacidade de memorizar...” (E10).

Perceção sobre a atitude/comportamento dos professores e colegas

A adaptação social é outra subcategoria correspondente à adaptação ao ensino superior, mas desta vez na vertente social, onde se tenta perceber como se sentem, e que opinião interiorizam os participantes, relativamente a situações atitudinais de colegas e professores. Onde sobressaem particularmente aspetos relativos à dependência (3) “...E depois durante as aulas eu pedia para emprestarem os apontamentos, para passar na altura, já que não oiço muito bem, e as pessoas afastavam os apontamentos para eu não ver...” (E1), às atitudes de colaboração/não colaboração por parte dos colegas e

professores (6) “...algumas visitas de estudo integradas em trabalhos é complicado para mim, às vezes, mas felizmente tenho colegas e amigos que ajudam-me quando eu preciso e a dificuldade acaba por se esbater...” (E9); “...não queriam ajudar-me a fazer os trabalhos...” (E6) e ao afastamento (4) “...quando eu fazia as frequências parecia que corria bem, mas quando recebia as notas ficava desiludida e a partir daí comecei a me isolar muito aqui na universidade...” (E3); “.... Eu escrevo à minha maneira, porque tenho problemas de audição, mas se a resposta estiver certa põem errado. (...) Por isso (...) não deu para continuar...” (E1); “...No princípio foi bom, mas depois, a seguir foi um bocado mais complicado porque os colegas, como já me conheciam e diziam como tinha esta surdez, muitas vezes afastavam-se...” (E6).

A categoria seguinte relaciona-se com os sentimentos experienciados no ensino superior, com o desígnio de entender a sensação que estes alunos tiveram com a entrada no mundo do desconhecido. Os participantes referem sentimentos negativos, como a ansiedade (2) “...Vinha cheia de medo. E estava muito preocupada, se alguém falasse se eu ia perceber. Se iam perceber o que eu queria dizer...” (E1), a frustração (2) “...Eu sempre aceitei e era feliz por aceitar. No momento que eu entrei na universidade as coisas mudaram, comecei a sentir uma revolta e também pensava “Deus, mas porque é assim? Porquê?”. Mais valia não ter existido...” (E3) e as alterações na autoestima (2) “...Talvez tenha sido importante para a minha autoestima saber que afinal não sou assim tão... tão “desprezível”...” (E13), e sentimentos positivos, como a valorização pessoal (4) “...por um lado foi benéfico porque se eu sou o que sou hoje e se tenho os conhecimentos que tenho hoje e os amigos que tenho, foi devido à deficiência que eu tenho, que me abriu certas portas, que me fez pensar de outra maneira e que me fez ser assim...” (E9); “...A boa disposição sempre foi assim, e a maneira de ser também ajuda a enfrentar a doença, e eu gosto muito da vida, estou muito agarrada a ela e não estou... e tento não estar presa ao problema principalmente...” (E2) e a valorização do pormenor (3) “...há pequenas coisas que as pessoas normais não reparam e há pequenas coisas que quando uma pessoa tem uma deficiência começa a dar mais valor (...) por exemplo, diante de umas escadas as pessoas não dão valor, para mim às vezes penso “tenho que subir isto, isto é um desafio para mim”. Isto é um exemplo, é um ponto de vista diferente das coisas e que conseguimos dar mais valor aquilo... aos pequenos pormenores...” (E11).

Apoios educativos no ensino superior

O tema “Apoio acadêmico”, surgiu com o propósito de conhecer o tipo de recursos e de informação que os participantes tinham disponíveis na universidade. A partir deste tema despontaram duas categorias que abrangem a flexibilização/disponibilização de recursos (7) “...Os professores trazem o documento numa pen. Tenho um computador com leitor de ecrã, que tudo o que aparece no ecrã do computador, ele vai lendo...” (E10); “...Pedi ao professor, no fim da aula, para fazer o favor de me dar os apontamentos porque não tinha percebido a aula muito bem. O professor disse que não, que aquele tinha sido um trabalho dele, (...) se eu quisesse que passasse na biblioteca que lá tinha...” (E3); “...a minha mãe, na altura, pediu apoio porque aconselharam um computador qualquer que projetava os livros para o computador em tamanho maior. E ela pediu isso, mas só me foi dado um computador que não servia de nada, um computador normal que acabei por devolver...” (E7), e a disponibilização de informação (6) “...por acaso eu fui, na altura que soube desse contingente de deficiência, fui à escola e eles também não sabiam que havia esse contingente, nunca tinham ouvido falar naquilo...” (E12); “...Não pedi apoio porque não sabia que a universidade tinha apoios...” (E3); “...Não, não sabia disso porque eu pensava que a universidade não tinha nada a ver com o apoio da Educação Especial. Pensava que era uma coisa separada...” (E1); “...como era uma coisa nova eu não sabia se tinha algum tipo de apoio, se me disponibilizavam na hora ao verem que eu era portador de deficiência e naquela ansiedade, talvez, de estar a chegar a um meio novo, não me ocorreu essa situação...” (E9).

O tema seguinte relaciona-se com os “Condicionantes ao sucesso escolar”, no intento de descobrir os obstáculos encontrados pelos participantes no âmbito académico. Este tema decompôs-se em três categorias, nomeadamente: o investimento pessoal (3) “.... Por isso (...) não deu para continuar. Os colegas, praticamente não falavam comigo, os professores não me ligavam, diziam para eu ir ao gabinete para me explicarem melhor, (...). Mas quando chega ao exame eu escrevo como sei e eles não aceitam a minha maneira de escrever, o que é um grave problema. (...) Não se esforçam para mudar isso e desisti 2 vezes...” (E1), o constrangimento social (4) “...É complicado, por um lado, uma pessoa ser assim porque a nível da comunidade social não compreende, não estão preparados para este tipo... (...) uma pessoa que é portadora sofre mais, a nível de discriminação e outras coisas. Sofre mais porque é assim... não é fácil conseguir arranjar alguma coisa, tipo trabalho, na universidade

também não é fácil...” (E3), e as barreiras arquitetónicas (6) “...Noto que nos anfiteatros e mesmo na sala do senado, as cadeiras que lá têm foram pensadas apenas para pessoas que escrevam com a mão direita e não para as que são esquerdinas...” (E13); “...mas uma pessoa quando sobe a escada, olha para o quadro e não vê quase nada e então escrever a vermelho, não se vê nada...” (E12); “.... às vezes não apanho tudo o que está no quadro porque o professor tem a letra muito pequena ou quando os slides estão projetados para a parede...” (E7).

O último tema abordado refere-se às “Perspetivas futuras”, com o objetivo de conhecer as ambições dos sujeitos, e os fatores que as influenciam, que são desde fatores intrínsecos, como a motivação (6) “...Trabalhar para ter o meu curso, trabalhar para ser pintora para ser reconhecida. E é preciso muito trabalho...” (E4); “...Tenho sobretudo a ambição de criar algo por mim próprio, algo que me orgulhe de dizer que fui eu que criei e até ajudei a sociedade...” (E13); “...gostava muito de ir para fora fazer alguma missão nos países em vias de desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Gostava de chegar a professora catedrática e por enquanto é isso...” (E5); “...um dia vou voltar à universidade, mas é quando melhorarem as coisas... a maneira de pensar, a mentalidade das pessoas...” (E3), até fatores extrínsecos, onde ressaltam de forma determinante a condição física (3) “...Devido à minha dificuldade, vivo um dia de cada vez, mas a minha maior ambição é tirar o meu curso e poder manter a minha condição física para poder exercer esse curso...” (E11), e as expectativas institucionais (4) “há pouco tempo inseri-me na Rotaract, é uma instituição internacional de voluntariado. (...) a Rotaract abre-me muitas portas profissionalmente, quando chegar a altura de eu trabalhar, o facto de estar inserido nesse projeto, digamos assim, pode me abrir para o mercado de trabalho...” (E9).

Apresentação dos resultados recolhidos a partir do QVA-r (Almeida et al., 2001)

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

Quadro 1. Dados QVA-r

Dimensões	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
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 do quadro 1, 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, respetivamente. 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 2 apresentam-se os resultados para a dimensão interpessoal.

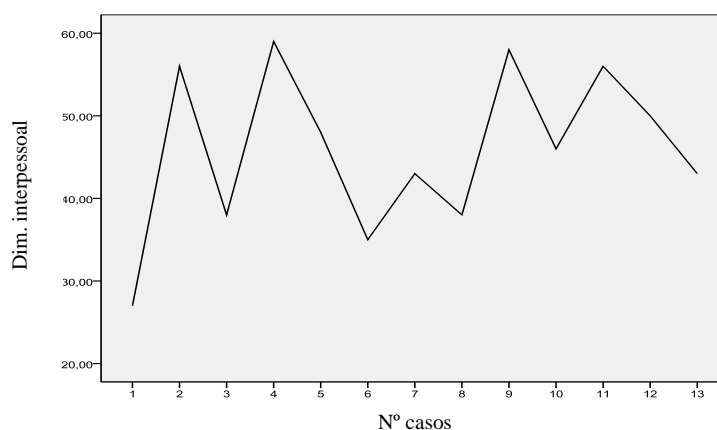


Gráfico 2. Resultados para a dimensão interpessoal para cada um dos sujeitos

Consultando o gráfico 2, constata-se que os sujeitos que mais facilmente se envolvem em atividades 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 3 os resultados individuais para a dimensão carreira.

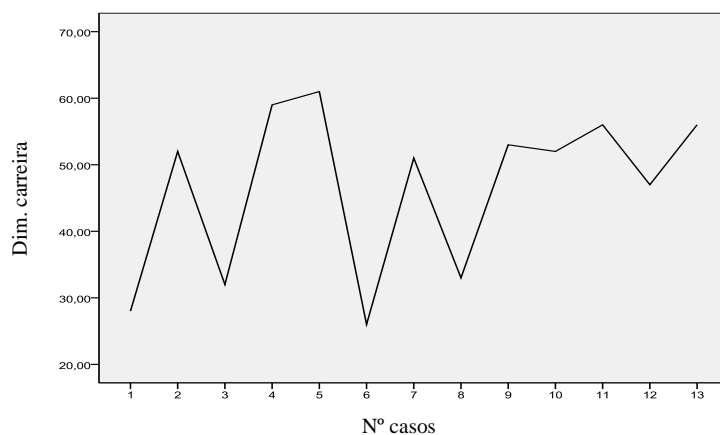


Gráfico 3. Resultados para a dimensão carreira para cada um dos sujeitos

Segundo a análise do gráfico 3, é visível que a maior parte dos sujeitos facilmente parece adaptado ao curso que escolheu e apresenta perspetivas 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 perspetivas de carreira.

No gráfico 4, podem consultar-se os resultados dos participantes referentes à dimensão institucional.

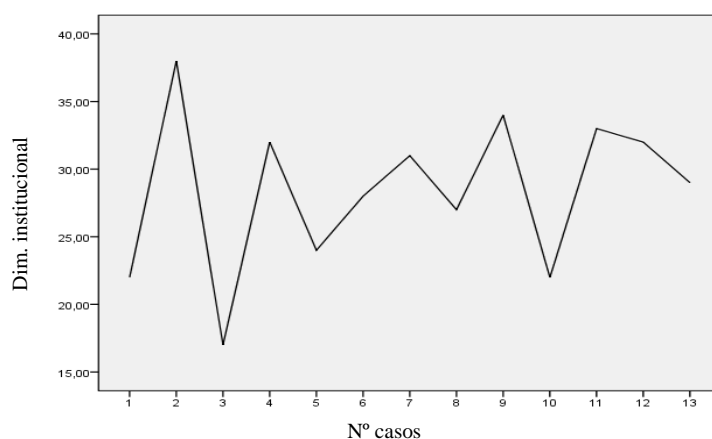


Gráfico 4. Resultados para a dimensão institucional para cada um dos sujeitos

Na análise do gráfico 4 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 exatamente pela opinião inversa.

Segue-se a representação gráfica dos resultados dos alunos para a dimensão pessoal, no gráfico 5.

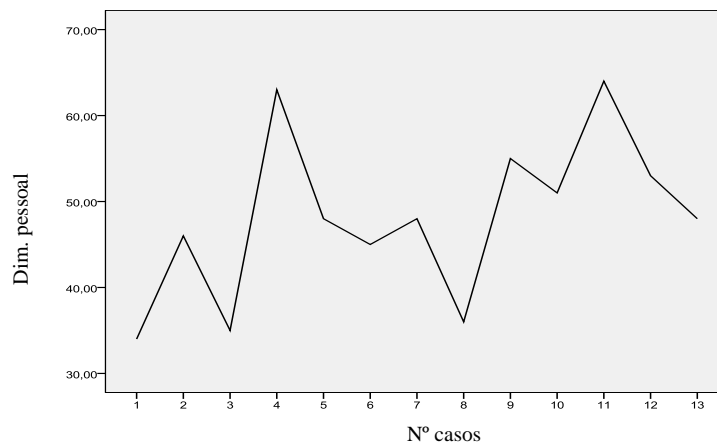


Gráfico 5. Resultados para a dimensão pessoal para cada um dos sujeitos

Da leitura do gráfico 5 verifica-se que os sujeitos 4 e 11 percecionam 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 6 os resultados dos participantes para a última dimensão avaliada pelo QVA-r, ou seja, a dimensão estudo/curso.

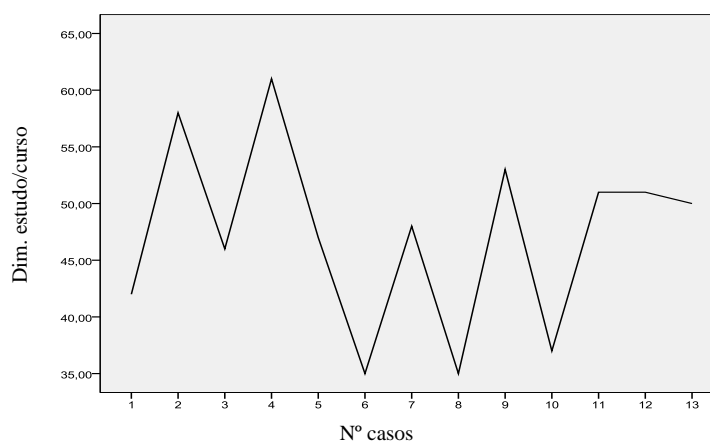


Gráfico 6. Resultados para a dimensão estudo/curso para cada um dos sujeitos

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

Nesta parte da dissertação destinada à discussão e conclusão, debatemos os resultados obtidos, e expomos algumas ideias, em jeito de conclusão. Para além disso, acrescentamos algumas limitações encontradas ao longo da realização da pesquisa. Terminamos sugerindo algumas linhas orientadoras para futuros projetos.

Contributos

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 perceções individuais, influenciam a forma como estes 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 se depararam ao longo do percurso escolar, implicando assim atrasos no ingresso no ensino superior (Brandt, 2011). Constrangimentos esses que dependem da problemática de que cada aluno é portador, pois até mesmo dentro da mesma deficiência existem especificidades que dependem de pessoa para pessoa.

A partir da apresentação dos resultados, constatou-se que os participantes são portadores de várias deficiências, desde motoras, sensoriais e neurológicas, contudo a natureza da problemática pode ser um ponto-chave na aceitação, ou não, da deficiência. Ora vejamos, se for uma deficiência congénita, ou seja, que já nasceu com o indivíduo, a sua aceitação é progressiva, o indivíduo vai lentamente, tomando consciência da problemática de que é portador e se adaptando às mudanças que esta exige. Por outro lado, se for uma deficiência adquirida, a sua tomada de consciência poderá assumir diferentes perspetivas, e lidar com a mudança/perda imediata poderá ser mais difícil em alguns casos.

As implicações provenientes destas problemáticas nos hábitos de vida, é realmente outro fator importante que faz com que a sua aceitação varie de indivíduo para indivíduo. Implicações estas que podem resultar, por exemplo, na diminuição de produtividade, no impedimento de deslocação autónoma, e até mesmo na impossibilidade de continuar a vida social mantida até então, que passa pelas saídas noturnas, aos hábitos de beber e fumar. É de salientar o facto de que a existência de melhorias, no sentido de esbater a problemática, funciona na maioria dos casos, como um fator positivo no que respeita à sua aceitação, pois os sujeitos experienciam progressões a nível pessoal. O significado que a deficiência representa para cada sujeito depende, muitas vezes dessas mesmas implicações nos hábitos de vida. No entanto, se repararmos no gráfico 4, referente à dimensão pessoal, verifica-se que o sujeito que apresenta um maior bem-estar a nível físico e psicológico, é um sujeito portador de uma deficiência motora, no entanto não se sente limitado, relativamente aos outros, a sua deficiência não lhe deverá trazer a perceção de implicações relevantes nos hábitos de vida. Ainda referente ao mesmo gráfico, temos que a maioria dos valores mais negativos pertence a sujeitos portadores de deficiência auditiva, pois o bem-estar físico e psicológico depende intimamente da aceitação do eu, e do outro relativamente à sua problemática.

Todos os participantes deste estudo beneficiaram, durante pelo menos, uma fase do seu percurso escolar, de apoios que lhes possibilitaram progredir nos estudos. No entanto, quando nos referimos a apoios, a maioria dos alunos remete a sua perspetiva para os apoios relacionados com a Educação Especial, para alguém que os auxilie de alguma forma, e não, por exemplo, para o simples facto de lhes ser disponibilizado tempo extra aquando da realização de um exame. Parece que existe, de uma certa forma, uma lacuna relativamente ao conceito de “apoio”. No entanto, à medida que se tenta perceber melhor o que aconteceu durante o percurso escolar destes sujeitos, apercebemo-nos que realmente usufruíram de algumas adaptações de recursos, tanto a nível de horários, como de materiais e até mesmo de métodos avaliativos. Porém, parece-nos que essas adaptações acontecem, mais frequentemente, ao nível do ensino básico, além de que à medida que a exigência de ensino aumenta (secundário e superior), a importância e a qualidade das adaptações parece diminuir (Associação Portuguesa de Deficientes, 2005). Com base num estudo desenvolvido pela Associação Portuguesa de Deficientes (2005), sabe-se que situações desta natureza acontecem permanentemente, devido ao Estado se desprover das suas obrigações, facto ainda mais

agravado pela conjuntura financeira que o país atravessa. Ou ainda, se poderá dever ao facto de os alunos, consoante a sua dificuldade, já terem acionado uma série de recursos e conseguirem ser mais autónomos.

É de salientar ainda que a natureza da deficiência pode influir na frequência com que os recursos são adaptados aos diferentes níveis de ensino. Queremos com isto dizer que se um aluno apresentar uma deficiência congénita é imediatamente apoiado nos primeiros anos escolares (Costa & Rodrigues, 1999), senão antes, exceto raras exceções em que mesmo sendo desta natureza, a deficiência não seja detetada atempadamente.

O contingente especial é outro apoio com o qual os portadores de deficiência podem contar, desde que, tenham necessitado de algum tipo de apoio durante o ensino secundário. Segundo a alínea e), do n.º 2, do artigo 9.º, da Portaria n.º 478/2010, de 09 de julho, o contingente especial reserva 2 vagas, para portadores de deficiência física ou sensorial, na 1.ª fase do concurso. Contudo, um facto a salientar diz respeito à diferença entre a colocação do aluno na universidade através do contingente especial, e o gozo do direito aos apoios disponibilizados por esta instituição após a sua matrícula. Estes são dois pontos distintos e que a maioria dos alunos desconhece. Parece-nos que o facto de um aluno ter ingressado na universidade pelo contingente da deficiência não é diretamente proporcional à ativação dos apoios que a universidade pode disponibilizar. Tocamos aqui na importância da formalização do apoio. Para que o aluno goze de apoio é necessário requerê-lo no momento da matrícula, fazendo prova da sua situação.

Segundo os relatos das entrevistas, parece-nos que alguns alunos desconhecem os apoios de que podem beneficiar, no momento da matrícula. Entendemos ser uma situação e um espaço plenamente novo que pode suscitar algum receio no levantamento de questões. No entanto, a falta de informação parece-nos ser um facto, que nos faz pensar se esta lacuna se deve à apreensão dos alunos, ou à falta de preparação dos serviços que os acolhem (Tinklin et al, 2004), que têm sem dúvida uma participação considerável no decurso da inclusão (Correia, Malusá, Mourão & Santos, 2011). Ou estaremos em presença da falta de bilateralidade que Sassaki (1997) refere ser necessária, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência também devem ser ativas, proactivas no sentido de atuarem sobre a sociedade e não esperarem apenas a ação desta. Neste caso, os alunos poderiam ser os agentes mobilizadores dos recursos necessários se procurassem desde o ingresso que as suas necessidades educativas fossem atendidas.

Por outro lado, sabemos que há alunos que têm conhecimento da possibilidade de solicitar apoios no momento da matrícula, e alguns chegam mesmo a formalizá-los. Porém, a instituição de ensino deve pesar as melhores medidas a adotar, antes de consumir a situação (Associação Portuguesa de Deficientes, 2005), sendo que isso acontece neste caso específico consoante definido no regulamento de avaliação de aprendizagem dos alunos (artigo 17.º). É importante ter conhecimento da problemática do aluno, para que os recursos disponibilizados sejam os mais adequados. Alguns estudos sugerem que a implementação de centros de apoio e atendimento aos alunos com NEE poderia ser uma medida que contribuisse para auxiliar estas situações (Correia et al, 2011). Aliás, em algumas universidades portuguesas existem gabinetes de apoio como, por exemplo, o Gabinete para a Inclusão na Universidade do Minho (<http://www.uminho.pt/estudar/gabinete-para-a-inclusao>). Para além destes, existe também um Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES). Este grupo conta com a participação da Universidade de Coimbra, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, a Universidade Técnica de Lisboa, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro, a Universidade do Minho, a Universidade de Évora, a Universidade dos Açores, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e tem como principais objetivos, a partilha de experiências e a divulgação de informações importantes para o melhoramento da atividade; a determinação de orientações que constituam uma política corrente, assim como o estabelecimento de regras para os intervenientes que apoiam os alunos com NEE, aspirando o progresso e a solidificação dos serviços (<http://www.aminharadio.com/gtaedes/glossary>).

No que diz respeito à adaptação académica/social, a variedade de opiniões depende, indiscutivelmente, da experiência vivenciada por cada sujeito na universidade, que por sua vez, deriva da perceção que cada um tem da transição do ensino secundário para o superior, e da capacidade de lidar com a novidade e com todas as mudanças provenientes da entrada no mundo académico. A praxe, por exemplo, é uma tradição académica já própria do ensino universitário, uma vivência que até então os alunos não haviam experienciado. Contudo, a verdade é que nem todos aceitam esta experiência da mesma forma, se para alguns a praxe serve como fator de integração, para outros não, representa simplesmente “um conjunto de brincadeiras sem nexos”. Se nos debruçarmos sobre a análise do gráfico 1, relativo à dimensão interpessoal, constata-se que os sujeitos que se relacionam mais com os pares são na sua maioria, sujeitos com uma deficiência

motora, enquanto os portadores de deficiência auditiva apresentam os valores mais baixos no que respeita a esta dimensão, talvez pelo facto de estarem mais isolados socialmente devido à falha na comunicação (Grassi, 2009) e consequentemente menos adaptados. São estes sujeitos, que apresentam valores mais baixos que, efetivamente, optaram também por não participar nas praxes.

A forma como os alunos aceitam e se adaptam às mudanças a nível do estudo, ou seja, a nível dos métodos de ensino, evidenciam-se na dimensão estudo/curso, do QVA-r, através das competências que têm para esse efeito, dos hábitos de estudo, da gestão do tempo e da utilização dos recursos de aprendizagem. É de salientar que nenhum aluno portador de deficiência motora se encontra abaixo da média nesta dimensão, inversamente todos os alunos portadores de deficiência auditiva estão abaixo. É também de referir que foram estes que na sua maioria mudaram de curso. Estes dados fazem-nos pensar nas razões que levaram estes alunos a mudar de curso, sendo que se podem prender com fatores mais pessoais, com perceções de competência ou perceções de apoio institucional (Fernandes & Almeida, 2007).

Importa ter em atenção que a adaptação destes alunos ao ensino superior, o seu desempenho escolar e os sentimentos por eles experienciados dependem também da forma como são acolhidos pela instituição, no que diz respeito à adequação dos espaços físicos, como são acolhidos pelos colegas, relativamente às atitudes de colaboração ou não colaboração por parte destes, e como são reconhecidos pelos professores, quanto à adequação das condições de estudo. A não adaptação social destes alunos, pode resultar em constrangimentos sociais e consequentemente, ser um condicionante ao seu sucesso escolar, se estes não se sentirem minimamente adaptados ou acolhidos pelos colegas.

A instituição, enquanto infraestrutura, também é um fator que influencia a opinião dos alunos com NEE, pois a sua adaptação depende igualmente das barreiras arquitetónicas existentes (Fernandes & Almeida, 2007). Se tivermos em conta os extratos das entrevistas, percebemos que alguns alunos referem-se principalmente, às condições físicas das salas e dos anfiteatros. Se perspetivarmos esta informação até à dimensão institucional, do QVA-r, apercebemo-nos que todos os sujeitos portadores de deficiência auditiva encontram-se abaixo da média, além de que um deles apresenta o valor mais baixo desta dimensão. Não reconhecerem a qualidade dos serviços e das estruturas existentes poderá dever-se ao facto de não se sentirem apoiados pela instituição, que enquanto instituição inclusiva, deve ser “aquela que respeita as especificidades de seu alunado, suas necessidades e potencialidades, que acolhe a

diversidade, equiparando oportunidades, buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade” (Grassi, 2009, p. 16). Por outro lado, os alunos que, durante a entrevista, evidenciaram sentimentos positivos no ensino superior, mostram valores mais elevados nesta dimensão. Temos, por exemplo, o sujeito 2, portador de uma deficiência motora, que mostra grande interesse pela instituição, o que também se poderá relacionar com o facto de estar na fase de conclusão do curso.

Na verdade e de acordo com Bisol et al. (2010), as mudanças na instituição implicam, obrigatoriamente, mudanças noutros setores, por exemplo, no papel dos professores. Geralmente, na sua formação de base, esta não é uma competência trabalhada e desenvolvida, além de que alguns destes profissionais ainda não estão sensibilizados para trabalhar com alunos que necessitam de atenção especial, não estão preparados para dar este passo. A sua resistência está muitas vezes associada à sua falta de preparação, à valorização do ensino tradicional, à dificuldade na funcionalidade das tarefas e à incerteza na execução de novas estratégias (Silva, 2009). No entanto, como investigações a este respeito têm mostrado, já há muitos docentes que entendem a fundamental importância do acesso à informação acerca da educação inclusiva, e a necessidade da adaptação metodológica (Correia et al, 2011). É por isso necessário preparar o corpo docente para que consigam dar uma resposta adequada aos seus alunos, é necessário apostar na formação contínua destes professores para que, e segundo alguns estudos, haja uma alteração na sua postura relativamente aos alunos com NEE, tornando-se assim um estímulo ao desenvolvimento das suas competências (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Por exemplo, um aluno portador de uma deficiência física nunca poderá ser avaliado da mesma maneira que os seus colegas, na disciplina de Educação Física. A mesma coisa acontece com um aluno portador de uma deficiência auditiva, em circunstância alguma poderá ser avaliado, a nível da escrita, pelos mesmos parâmetros que os seus colegas, pois não partilham da mesma língua materna. A sua primeira língua é a Língua Gestual Portuguesa (LGP), mas, ainda assim se exige que escrevam de igual forma que os colegas, o que depois se reflete de forma negativa na sua avaliação. Atitudes desta natureza, mesmo quando realizadas inconscientemente, podem trazer sérias consequências aos alunos. Muitas vezes experienciam sentimentos de autoestima e autoeficácia reduzidos, que acabam por sugerir o afastamento e levar à desistência. Com base nas entrevistas, todos os sujeitos portadores de deficiência auditiva que participaram neste estudo acabaram por desistir, não tendo concluído a sua habilitação superior. Estes dados parecem indicar este como o grupo de alunos com

maiores dificuldades de inclusão. Importaria continuar os estudos com esta população específica e repensar como poderia ser dada resposta mais efetiva a estes alunos e que mecanismos interinstitucionais seriam necessários ativar como, por exemplo, pode ser a contratação de um professor de língua gestual.

Por outro lado, existem os alunos que se encontram mais adaptados à universidade, e manifestam perspectivas futuras direcionadas para a carreira que pretendem seguir. Os sujeitos que, durante as entrevistas, indicaram a motivação como impulsionador para a concretização dos seus objetivos, indicam valores mais altos na dimensão carreira, do QVA-r.

No entanto, há também que referir que alguns dos sujeitos, portadores de deficiência, optaram por não contar aos colegas e professores a problemática de que são portadores, pois receiam ser vistos como um elemento mais fraco e futuramente incompetente, na concretização da sua atividade profissional. Falamos muitas vezes do preconceito associado às atitudes contra a inclusão dos portadores de deficiência, no entanto parece-nos que o preconceito está presente na comunidade em geral, incluindo os portadores de deficiência, é um traço característico da vida (Heller, 2000).

De uma forma geral, parece-nos que a universidade já se preocupa em dar resposta a alguns tipos de problemática, mais precisamente aos casos que são mais facilmente detetados e acionados pelos alunos como, por exemplo, casos de cegueira ou deficiência motora. A nível da cegueira as tecnologias estão cada vez mais 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 situação de 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 exatamente 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 da comunicação poder ser quase impossível, pois como já foi referido, os alunos surdos não partilham a mesma língua materna que os outros alunos. Considerando que todos os sujeitos surdos que participaram neste estudo não terminaram a sua formação superior pode questionar-se até que ponto o ensino superior se encontra preparado para responder às necessidades destes alunos. Por outro lado, questiona-se se esta

inadaptação à universidade, e consequentemente a não conclusão do curso, não poderá também estar associada também a características da personalidade vincadas pela deficiência de que são portadores, dificultando o próprio processo de inclusão.

O presente estudo, procurou explorar como os alunos portadores de deficiência se adaptam à universidade, evidenciando o papel desta, enquanto instituição de ensino e instituição social, na inclusão de alunos com NEE.

Em suma, 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.

Limitações e implicações futuras

Durante esta investigação encontrámos algumas dificuldades, principalmente no início da pesquisa. Começamos por referir o facto da dificuldade inicial em reunir o grupo de participantes, ou seja, um grupo que não é muito elevado. As causas desta limitação, além de remeterem para a participação voluntária, prendem-se também com o número relativamente reduzido de alunos com NEE a frequentar o ensino superior, sendo que apesar de serem uma percentagem reduzida de casos na população escolar, ainda não parecem ter as mesmas possibilidades de estudo que os outros, além de que as barreiras relacionadas com a acessibilidade podem colocar os estudantes com NEE afastados da aprendizagem e das experiências educativas de nível superior. Por exemplo, se os alunos com NEE não tiverem acesso aos materiais adaptados às suas necessidades, não estarão aptos a participar inteiramente no processo escolar. O que consequentemente trará menos alunos com NEE até à universidade.

Por outro lado, a disponibilidade do espaço reservado às entrevistas foi outro constrangimento ao progresso da investigação. Muitas vezes, as entrevistas tiveram que ser adiadas pelo facto do espaço não estar desocupado e se querer realizar a entrevista num ambiente calmo e privado.

Contudo, e embora os contratempos encontrados, a investigação desenvolvida faculta um suporte para pesquisas futuras, que pretendam dar-lhe seguimento, ultrapassando alguns dos obstáculos enfrentados. É urgente expandir os trabalhos de investigação no sentido de estudarem mais pormenorizadamente o progresso das práticas inclusivas, pois podem assumir-se como alicerces teóricos. Além de que não existem muitos estudos de investigação nesta área temática, sobretudo em Portugal, que recentemente iniciou a sua caminhada.

Da visão global desta investigação é de salientar a importância premente em investir na formação profissional dos professores, pois o êxito do atual sistema educativo depende da capacidade de inovação, da visão e da criatividade desta classe profissional. O papel do professor assume outra perspetiva, deixando de se limitar a cumprir o programa educativo. Adota novas responsabilidades e adquire o poder da iniciativa. Estes são fatores que valorizam a classe docente e que certamente lhes dará prazer em assumir, permitindo que sintam que fazem parte da mudança (Hassamo, 2009). É assim indispensável sustentar a formação destes profissionais e capacitá-los eficazmente, promovendo medidas que adotem a criatividade e a inovação do ensino.

Além disso, e não menos importante, pensamos que pode constituir uma mais-valia, a implementação de um núcleo de apoio aos alunos portadores de deficiência nas instituições de ensino superior, à semelhança do que acontece noutros países (Imperatori et al, 2011; Pereira, 2006). Nesse sentido, um núcleo que servisse de intermediário, em articulação com os serviços intervenientes, promovendo uma troca de informação mais fluente e atempada e a ativação de medidas quando necessário. Uma outra forma de intervenção poderá consistir na aplicação de programas que possibilitassem que alunos, com e sem deficiência, se interajudassem, no esclarecimento de dúvidas, no auxílio em pesquisas, no estudo em grupo e, simultaneamente, promovessem a socialização e a cidadania. Pensamos que medidas como estas, no sentido de criar novos espaços/programas, poderão ser valiosos contributos, fomentando o crescimento e o desenvolvimento universitário dos alunos com e sem NEE.

Para que a inclusão aconteça, não é satisfatório o direito que assiste o aluno com NEE em conquistar um lugar na universidade, mas sim aprimorar essa fase de ensino, para que seja possível garantir a todos os estudantes uma formação profissional eficaz. É portanto, substancial que a instituição, os alunos, os docentes e todos os outros intervenientes estejam em plena articulação no progresso do ensino inclusivo.

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.
- Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. London: SAGE Publications.
- Associação Portuguesa de Deficientes (2005). *Educação Inclusiva, educação de qualidade para todos – Inclusão das crianças e jovens com deficiência no ensino regular*. Lisboa: APD. Retirado a 10 de Junho de 2011, de http://www.apd.org.pt/index.php?option=com_docman&task=doc.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Batanero, J. M. (2004). Necesidades educativas especiales en el contexto universitario español. *Revista de la Educación Superior*, 33(131).
- 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), 147-172.
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability*, 58(2), 107-120.
- Casarin, R. G., Oliveira, M. A. (2008). Incluir ou excluir: A educação para o aluno com necessidades especiais chega ao ensino superior? *Travessias – Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, 2(1), 1-19.
- Cechinel, L. C. (2005). *Inclusão do aluno surdo no ensino superior: Um estudo do uso de língua brasileira de sinais (libras) como meio de acesso ao conhecimento científico*. Programa de Mestrado Académico em Educação. Universidade do Vale do Itajaí.
- Cook, B., G., Gerber, M., M., & Murphy, J. (2000). Backlash against the inclusion of students with learning disabilities in higher education: Implications for transition from post-secondary environments to work. *Work*, 14, 31-40.
- Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M. P. & Santos, A. F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: Como proceder? *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Costa, A. M. & Rodrigues, D. A. (1999). Country briefing – Special education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 70-89.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 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), 169-178.
- Freitas, V. G. G. (2008). UFRR e o programa incluir: Uma parceria na inclusão de alunos com NEE no ensino superior. *Revista Ata Geográfica*, 3, 131-138.
- Gil, A. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2004). O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamim Constant*, 10(29), 3-8.
- Grassi, D. (2009). *A inclusão de surdos na universidade: Um estudo de caso*. Curso em Especialização Educação Profissional Tecnológica Inclusiva. Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso.
- Gray, C. (2009). A qualitatively different experience: Mainstreaming pupils with a visual impairment in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 169-182.
- Grinnel, R. M. Jr., & Unrau, Y. A. (2005). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Oxford: Oxford. University Press.
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2007). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *High Educ*, 55, 103-119.
- Hassamo, I. (2009). *Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Hassamo, I., & Bahia, S. (2010). Opiniões sobre a deficiência mental: Como veem os professores a educação inclusiva? In *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2854-2866). Universidade do Minho. Retirado a 03 de abril de 2011, de http://www.actassnip2010.com/conteudos/atas/PsiEsc_25.pdf.
- Heller, A. (2000). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Imperatori, T. K., Vieira, J. R., & Renault, C. R. (2011). A inclusão do estudante com necessidades especiais na universidade de Brasília: A experiência do programa de tutoria especial. 3.º Congresso Internacional de Educação - Educação: Saberes para o século XXI. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

- Itkonen, T. (2007). PL 94-142: Policy, evolution, and landscape shift. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 7-17.
- Lago, E. F. & Fernández, E. A. (2008). Cambio cultural, normalización lingüística de la lengua de signos española. In A. M. Sandoval (ed.). *Atas do VIII Congreso de Lingüística General*. Retirado a 08 de julho de 2011, de <http://www.lllf.uam.es/clg8/atas/pdf/paperCLG37.pdf>.
- Lima, O. M. (2007). *A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no ensino superior: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- McGee, A. (2010). Skills, standards, and disabilities: How youth with learning disabilities fare in high school and beyond. *Economics of Education Review*, 30, 109-129.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2006). Educação Especial na Europa (Vol. 2): Respostas educativas pós 1.º ciclo do ensino básico. *European Agency for Development in Special Needs Education*. Retirado a 03 de maio de 2011, de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume2/Thematic-PT.pdf>.
- Michels, L., R., & Souza, G., J. (2001). Acesso e permanência do educando portador de necessidades especiais na instituição de ensino superior. *II Colóquio internacional de gestão universitária na América do Sul*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Monteiro, A. P., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 35-52.
- Morais, M. H. (2003). *A educação inclusiva – Uma aproximação ao sistema educativo cabo-verdiano*. Doutoramento em Educação e Desenvolvimento Humano. Universidade de Santiago de Compostela.
- Morales, A. P. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Morejón, K., & Garcia, L., R. (2010). A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul/RS/Brasil. Comunicação apresentada no *Congresso Ibero-americano de educação: Metas 2011*. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires.

- Peel, D. & Posas, P. (2009). Promoting disability equality and inclusive learning in planning education. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 227-235.
- Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Unirevista*, 1(2), 1-6.
- Pessini, M. A., Silva, R. O., & Silva, V.O. (2007). Compreendendo as experiências dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Akrópolis, Umuarama*, 15(1,2), 19-24.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar, Curitiba*, 33, 143-156.
- Riddell, S. (2009). Social Justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 283-296.
- Rinaldi, R. P., Reali, A. M., & Costa, M. P. (2007). Educação especial e formação de professores: Onde estamos... para onde vamos? *Horizontes*, 25(1), 87-98.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A. P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Percepção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso acadêmico. *Livro de Atas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade da Corunha.
- Rodrigues, S. M. (2004). *A experiência da perda da visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as percepções sobre a qualidade de vida*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Rossy, A. (2001). *Paradigma da inclusão: Um estudo descritivo-analítico*. Monografia ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade da Amazônia.
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 14, 156-184.
- Sasaki, R. (1997). *Inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: Manuscrito do Autor (Não Publicado).
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber (e) Educar*, 10, 35-50.
- Silva, S. C. (2009). A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior: Realidade ou utopia? *Sumaré revista acadêmica eletrônica*, 2, 1-9.

- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: Conceções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135 – 153.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tezani, T. C. (2002). A dinâmica da inclusão na gestão da escola pública. *Mimesis, Bauru*, 23(2), 103-119.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2006). Disabled students in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 808-809.
- UNESCO (1994, junho). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adotada pela World Conference on Special Needs Education: Access and quality, Salamanca, Espanha. Acesso em 29 de maio, 2011, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Wishart, D., & Jahnukainen, M. (2010). Difficulties associated with the coding and categorization of students with emotional and behavioural disabilities in Alberta. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 181-187.
- Vitalino, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 13(3), 399-414.

Anexos

Anexo1. Guião de entrevista

Guião de entrevista

Domínio 1: Caracterização pessoal

- 1.1. Qual o tipo de deficiência de que é portador?
- 1.2. É uma deficiência congénita ou adquirida?
- 1.3. Se adquirida, como aconteceu? Em que situação da sua vida? O que mudou daí em diante? Como reagiu à situação?
- 1.4. Em que altura da sua vida necessitou do apoio da educação especial?
- 1.5. Beneficiou desse apoio no ensino secundário?
- 1.6. Durante o seu percurso escolar alguma vez reprovou? Se sim, porquê?

Domínio 2: Significado da deficiência

- 2.1. O que significa para si ser portador de uma deficiência?
- 2.2. Se não tivesse essa deficiência acha que seria uma pessoa diferente nalgum aspeto?
- 2.3. Acha que a limitação de que é portador(a) pode ser um condicionante ao seu sucesso escolar?

Domínio 3: Adaptação académica

- 3.1. Aquando da sua matrícula na universidade, solicitou o estatuto de aluno portador de deficiência? Se não, porquê?
- 3.2. Como descreve a transição do ensino secundário para o ensino superior?
- 3.3. Relativamente à adaptação, como a experienciou?
- 3.4. Foi praxado? Como vivenciou essa experiência?
- 3.5. Sentiu algum tipo de apoio/rejeição por parte dos colegas, professores ou outros funcionários?
- 3.6. As aulas eram lecionadas tendo em conta todos os tipos de público?
- 3.7. Aquando da realização de atividades encontra limitações? De que tipo?
- 3.8. O espaço físico e os recursos materiais utilizados eram de fácil acesso a qualquer pessoa?
- 3.9. Os colegas tinham conhecimento do tipo de limitação de que é portador?

3.10. Faz parte de alguma associação extracurricular (tuna, associação de estudantes)?

Domínio 4: Perspetivas futuras

4.1. Está a frequentar o curso que escolheu como 1ª opção?

4.2. Porque escolheu este curso?

4.3. Quais as suas ambições futuras?

Domínio 5: Finalização

5.1. Qual o sentido que esta entrevista teve para si?

5.2. Além do que lhe foi perguntado, gostaria de acrescentar algo mais?

5.3. Em caso de dúvidas nas respostas, poderei entrar em contacto consigo novamente?

Anexo 2. Categorização da entrevista

Categorização da entrevista

A. Caracterização dos alunos com NEE

1. Tipo de problemática
 - 1.1. Neurológica
 - 1.2. Motora
 - 1.3. Sensorial
2. Natureza da problemática
 - 2.1. Congénita
 - 2.2. Adquirida
3. Lidar com a mudança/perda
 - 3.1. Tomada de consciência da problemática
 - 3.1.1. Negação
 - 3.1.2. Comparação
 - 3.1.3. Normalização
 - 3.1.4. Extração de valores positivos
 - 3.2. Implicações nos hábitos de vida
 - 3.2.1. Social
 - 3.2.2. Produtividade
 - 3.2.3. Deslocação
4. Apoios da educação especial durante o percurso escolar (básico e secundário)
 - 4.1. Medidas de apoio direto
 - 4.1.1. Ao nível do 1.º ciclo
 - 4.1.2. Ao nível do 2.º e 3.º ciclos
 - 4.1.3. Ao nível do ensino secundário
 - 4.2. Medidas de apoio indireto
 - 4.2.1. Adaptação de materiais/recursos
 - 4.2.2. Métodos de avaliação
 - 4.2.3. Contingente especial
5. Significados pessoais da deficiência
 - 5.1. Positivo
 - 5.2. Negativo
 - 5.3. Neutro

- B. Perceção da inclusão/adaptação na universidade
- 6. Transição ensino secundário/ensino superior
 - 6.1. Perceção do ensino superior
 - 6.1.1. Confronto pessoal
 - 6.1.1.1. Positivo
 - 6.1.1.2. Negativo
 - 6.1.2. Novidade
 - 6.1.2.1. Praxe
 - 6.1.2.2. Mudanças no estudo
 - 6.2. Adaptação ao ensino superior
 - 6.2.1. Escolar
 - 6.2.1.1. Adequação das condições de estudo
 - 6.2.1.2. Adequação dos espaços físicos
 - 6.2.2. Social
 - 6.2.2.1. Dependência
 - 6.2.2.2. Atitudes colaboração/não colaboração por parte dos colegas e professores
 - 6.2.2.3. Afastamento
 - 6.3. Sentimentos experienciados no ensino superior
 - 6.3.1. Negativos
 - 6.3.1.1. Ansiedade
 - 6.3.1.2. Frustração
 - 6.3.1.3. Alterações na autoestima
 - 6.3.2. Positivos
 - 6.3.2.1. Valorização pessoal
 - 6.3.2.2. Valorização do pormenor
- 7. Apoio académico
 - 7.1. Flexibilização/disponibilização de recursos
 - 7.2. Disponibilização de informação
- 8. Condicionantes ao sucesso escolar
 - 8.1. Investimento pessoal
 - 8.2. Constrangimento social
 - 8.3. Barreiras arquitetónicas
- 9. Perspetivas futuras

9.1. Fatores intrínsecos

9.1.1. Motivação

9.2. Fatores extrínsecos

9.2.1. Condição física

9.2.2. Expectativas institucionais

