

A Inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa Universidade Portuguesa

MICAELA ABREU

CNO Inclusivo-SRERH Madeira (Técnica de RVC)
micaelaabreu@gmail.com

ANA P. ANTUNES

Universidade da Madeira (Prof.^a Auxiliar convidada)
aantunes@uma.pt

LEANDRO S. ALMEIDA

Universidade do Minho (Prof. Catedrático)
leandro@ie.uminho.pt

Resumo: A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ao nível do ensino superior constitui uma preocupação crescente a nível nacional e internacional. Neste trabalho fazemos uma revisão da literatura sobre as práticas de inclusão na universidade e apresentamos os dados de um estudo exploratório sobre as características de um grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais e sua inclusão numa universidade portuguesa. O grupo de participantes é constituído por 13 alunos, com uma idade média de 23,9 anos, sendo nove do género feminino e quatro do género masculino. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada construída para o efeito. Os resultados apontam para perceções diferenciadas e dificuldades de adaptação em função da problemática. Terminamos tecendo algumas considerações em termos de intervenção e de estudos futuros.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, ensino superior, inclusão, deficiência, medidas educativas

Abstract: The inclusion of students with special needs in higher education is a growing concern both nationally and internationally. In this paper, we made a literature review about inclusion practices in university and we present the data of an exploratory study on the characteristics of a group of students with special needs and their inclusion in a Portuguese university. The group of participants was constituted by 13 students, with an average of 23,9 years old, nine females and four males. The data were collected via a semi structured interview, made for this purpose. The results point to differentiated perceptions

and difficulties of adjustment depending on students' disabilities. We finish this paper by making some considerations about intervention and future studies.

Keywords: *Special educational needs, higher education, inclusion, disability, educational practices*

Inclusão e Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior

A escola que se quer inclusiva deve proporcionar oportunidades de formação e desenvolvimento a todos os seus alunos, independentemente das suas características, procedendo às alterações necessárias na sua estrutura e funcionamento para que tal aconteça. A preocupação com a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é crescente, aparecendo este movimento reforçado na Declaração de Salamanca (1994). Basicamente, esta Declaração incentiva a integração das pessoas portadoras de deficiência no ensino regular, entendido aqui desde o ensino básico ao ensino superior, garantindo-lhes oportunidades de aprendizagem e de sucesso como as disponíveis às pessoas não portadoras de deficiência.

Acompanhando a democratização do ensino e o maior acesso ao ensino superior é de esperar que, assim, também acedam e frequentemente este nível de ensino um maior número de alunos com NEE tanto a nível internacional como a nível nacional. Aliás, na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998) encontramos a preocupação com um ensino superior de qualidade, onde seja promovida a igualdade de acesso, não sendo permitidas quaisquer formas de discriminação baseadas em determinadas características como, por exemplo, a etnia, a língua, o género ou o ser portador de deficiência física. A diversidade de públicos no ensino superior, por contraponto a uma universidade de elites do

ponto de vista social e cultural, surge como um dos indicadores da qualidade das instituições de ensino. Assim sendo, vamos encontrando também a preocupação de alguns investigadores com a questão da inclusão (mesmo num sentido mais lato, não se restringindo à questão das Necessidades Educativas Especiais) e da representação do fenómeno da inclusão no ensino superior (Llorent & Furtado, no prelo), podendo estes estudos contribuir para o conhecimento desta realidade, discussão das políticas educativas vigentes e delineamento de estratégias de intervenção.

Como consequência das primeiras políticas e movimentos de integração que aconteceram nos Estados Unidos da América (EUA), essencialmente, entre as décadas de 40 e 50, e dos movimentos sociais de promoção dos direitos cívicos e combate à exclusão de grupos minoritários, nos anos 60, foi-se revelando uma preocupação crescente que se mantém na atualidade, pela temática da inclusão escolar e social, tocando aspetos desde a terminologia adotada às medidas implementadas (Marchesi, 2007a). O movimento da escola inclusiva implica mudanças profundas na mentalidade e na estrutura escolar e social, sendo que estes processos são, por vezes, acompanhados de grandes dificuldades e dilemas, que conduzem a reflexões e à implementação de diversos ajustes (Marchesi, 2007b). O caminho da inclusão é pois uma realidade que nunca está previamente traçada e de forma definitiva. Por exemplo, uma questão que se coloca nos dias de hoje nas universidades americanas prende-se com o facto de receberem alunos com

NEE, destacando-se o grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, que requerem adaptações específicas em função da área que o aluno não consegue realizar bem, podendo desta forma progredir e concluir o ensino superior (Cook, Gerber & Murphy, 2000). No entanto, estas medidas têm desencadeado alguma controvérsia por parte dos alunos que não apresentam dificuldades, os quais sentem, por vezes, alguma desvantagem face aos vários benefícios e adequações de que beneficiam os alunos com NEE. Além disso, os dados do diagnóstico também podem ser relativizados pois os fracos resultados podem dever-se à pouca estimulação ou a um baixo investimento do aluno com o intuito de se tornar rotulado (Cook, Gerber & Murphy, 2000). Este é, assim, um debate que acontece atualmente nos EUA, uma vez que devido às políticas educativas parece mais fácil aos alunos com dificuldades de aprendizagem alcançarem classificações mais elevadas, facilitando a aquisição de uma certificação superior (McGee, 2010).

A nível internacional, o Brasil pode ser apresentado como um país onde o interesse e a prática da inclusão educacional são cada vez mais frequentes e defendidos, também no ensino superior. Nessa linha de atuação diversas universidades procuram desenvolver estratégias que promovem a inclusão dos estudantes (Pessini, Silva & Silva, 2007). Destas medidas destacam-se a formação contínua dos professores, a criação de vários recursos pedagógicos, a adaptação de currículos académicos, a criação de centros e programas de apoio aos alunos portadores de deficiência (Morejón & Garcia, 2010).

Procurando especificar um pouco mais, a Universidade de Brasília criou o *Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE)*, tentando proporcionar condições para o desenvolvimento dos alunos com NEE através de uma rede diversificada de apoios disponibilizados pela própria universidade. Por

exemplo, o Programa de Tutoria Especial, um programa desenvolvido pelo PPNE, caracteriza-se por um serviço de apoio aos alunos com NEE, sendo que os assistentes são os próprios colegas do curso que frequentam as mesmas disciplinas. Este programa é dirigido a alunos com várias deficiências: física, visual, auditiva, Transtorno de Déficit de Atenção, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia e outras necessidades temporárias, com implicações na vida académica (Imperatori, Vieira & Renault, 2011). De uma forma geral, parece que, apesar do esforço e da prática inclusiva de várias universidades brasileiras, a legislação em relação a este nível de ensino é escassa, denotando-se alguma dificuldade em definir suporte legal para esta situação (Casarin & Oliveira, 2008; Imperatori, Vieira & Renault, 2011).

No contexto europeu encontramos também diversas situações de apoio à inclusão destes subgrupos de alunos. Na Noruega, de acordo com a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007), prevalece o princípio da igualdade de direitos educativos em todos os níveis de ensino, incluindo o superior, sendo que também não existe pagamento de propinas para poder ter acesso à formação. Neste sentido, as universidades norueguesas têm um papel fundamental no acesso a este nível de ensino, pois são estas instituições que têm o dever de defender os direitos dos estudantes portadores de deficiência, procurando fomentar um meio de aprendizagem favorável (Brandt, 2011). Importa referir ainda que, há relativamente pouco tempo, no ano de 2003, foi implementada a reforma do sistema superior de ensino norueguês e, desde então, as taxas de conclusão dos cursos têm vindo a aumentar e as de abandono a diminuir. Esta reforma veio permitir que os métodos de ensino fossem baseados na prática e no ensino em grupo. Foi também admitido o ensino modular, que possibilita ao aluno uma orientação mais próxima e uma avaliação con-

tinuada. Além de que os cursos superiores se tornaram mais organizados, desenvolvendo um Plano de Estudo Individual para cada estudante (Brandt, 2011).

Mais a sul da Europa, a Espanha caracteriza-se, essencialmente, pelo desenvolvimento de trabalhos enquadrados pela Declaração de Salamanca (1994), onde a política educativa deve apresentar-se cada vez mais inclusiva e realizada no sistema escolar regular. Considerando o contexto espanhol e o acesso à universidade, verifica-se que as deficiências mais frequentes se prendem com a deficiência motora, a visual e a auditiva, exigindo cada uma delas atenção diferenciada (Morales, 2007). Assim, no que diz respeito aos portadores de deficiência auditiva algumas das estratégias que são adotadas nas universidades espanholas contemplam: a elaboração de normas jurídicas, procurando regularizar a administração dos recursos técnicos e humanos fundamentais ao acesso à cultura e à educação, sem restrições e dificuldades; a informação e sensibilização não só dos recursos humanos institucionais mas também dos colegas, bem como a informação, sensibilização e formação de forma específica dos docentes; a criação de serviços que funcionem como apoio facilitador da inclusão dos alunos com surdez; e a implementação de outras adaptações metodológicas como, por exemplo, a colocação destes alunos nas filas da frente, a exposição da documentação em formato escrito e o incentivo à formação de intérpretes de língua gestual. Considerando os alunos com deficiência visual a aposta nas universidades vai no sentido de facilitar o acesso à informação, quer através do toque ou de meios auditivos. Assim, os documentos devem ser transcritos em Braille ou permitir a gravação áudio. Quanto aos alunos com deficiência motora os esforços centram-se, sobretudo, na acessibilidade e na remoção de barreiras arquitetónicas como, por exemplo, largura de corredores, colocação de rampas e adequação de mobiliário (Batanero, 2004).

Embora estes procedimentos sejam importantes ainda persistem obstáculos e dificuldades inerentes à inclusão dos alunos com NEE nas universidades espanholas, tocando pormenores relacionados com a inclusão que se estendem além do campus universitário (por exemplo, acessibilidade aos transportes) e a não adoção destas medidas em todas as universidades (Morales, 2007).

Em Portugal, a educação especial é regulada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, revogando o Decreto-Lei n.º 319/91. No seguimento deste decreto-lei, a Região Autónoma da Madeira procedeu à sua adaptação através da publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro. Em ambos os casos não encontramos de forma específica a situação dos alunos que desejam progredir nos estudos e frequentam o ensino superior, não sendo também elencadas as medidas que podem ser adotadas. Também ao nível da investigação verificamos que no nosso país os estudos sobre a inclusão no ensino superior não são abundantes, deixando em aberto uma série de questões e reflexões.

Sabemos que a transição para a universidade coloca vários desafios aos estudantes que se apresentam com ou sem deficiência devido às várias mudanças que tendem a ocorrer (por exemplo, afastamento da família, novos amigos, método de ensino diferente e maior autonomia do aluno na gestão das suas atividades académicas, como presença nas aulas, horários e escolha da bibliografia de estudo). Contudo, quando nos referimos aos alunos com NEE verificamos que alguns acabam por desistir do ensino superior, uma vez que, em algumas situações não conseguem lidar com as exigências do ensino, situação que se pode agudizar, ainda, quando existem dificuldades ao nível da interação com os colegas e os docentes, e quando as barreiras físicas e arquitetónicas ou a falta de serviços de apoio não atenuam as dificuldades sentidas (Fernandes & Almeida,

2007). Além destes fatores, a dificuldade na acessibilidade aos documentos e bibliografias recomendadas, a falta de recursos manifestada pelos professores e a ausência de regulamentos que salvaguardem as necessidades destes jovens acrescem à lista de dificuldades a ultrapassar pelos alunos com NEE (Rodrigues et al., 2007). É importante não esquecer, segundo diversos estudos, que estes alunos passam de um meio, em que o apoio surge da solicitação dos docentes (ensino básico e secundário), para outro (ensino superior), onde os estudantes têm, obrigatoriamente, que ser proactivos e explorar os tipos de apoios disponíveis (Espadinha, 2010). Aqui, podemos estar em presença do que Sasaki (1997) apresenta como o fenómeno da bilateralidade, ou seja, é necessário que a pessoa portadora de deficiência seja proativa e, dessa forma, se consiga um movimento de inclusão fomentado pelo próprio, atuando sobre o meio, e um movimento desencadeado pelo meio, atuando sobre a pessoa em questão.

Um outro aspeto com o qual estes alunos têm de lidar prende-se com a questão do preconceito por parte dos alunos sem deficiência, uma vez que, geralmente, apresentam uma propensão para avaliar de forma negativa o impacto da deficiência tanto na vida académica, como na qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiência, independentemente do tipo e do grau de deficiência (Fernandes, Almeida & Mourão, 2007). Assim se entende que as universidades devem promover condições de acolhimento facilitadoras da inclusão dos alunos com NEE, considerando as especificidades de cada caso (Fernandes & Almeida, 2007). Infelizmente, porém, não existe uma política nacional que abranja os alunos com NEE que frequentem as instituições de ensino superior. O Estado Português considera que estes estudantes precisam de medidas específicas, no sentido de terem iguais possibilidades de acesso e sucesso neste grau de ensino, mas não os defende depois do seu ingresso, passando este encargo para as instituições que os

acolhem (Espadinha, 2010). Na grande parte das vezes, as decisões e medidas criadas, na universidade, ficam à mercê do conceito de NEE entendido pelo dirigente máximo de cada instituição, originando vários regulamentos internos interinstituições, em vez de um único regulamento intrainstituições, ou seja, um regulamento que possa ser seguido em todas as instituições de ensino superior portuguesas, contemplando as necessidades individuais de cada aluno com NEE. Torna-se imperativo que as universidades cumpram o seu dever social ao darem cumprimento à execução de programas de intervenção, delineados a partir do conhecimento individual do percurso académico dos alunos e das dificuldades sentidas (Espadinha, 2010).

Segundo o *Higher Education Accessible Guide (HEAG)*, uma base de dados que sustenta o guia europeu de acesso ao ensino superior, existe uma grande parte de instituições de ensino superior que não possui um regulamento ou plano de ação para alunos com NEE (Brandão, 2010). Por exemplo, no atual regulamento de avaliação de aprendizagem dos alunos da Universidade da Madeira (2011/2012), no artigo 17.º (medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, deficiências físicas ou sensoriais), encontramos uma série de considerações a ter em conta em casos de necessidades especiais devidamente comprovadas (<http://uaa.uma.pt/>). Contudo, parece-nos que cabe ainda ao docente um papel importante e condicionado pela sua sensibilidade para estas situações, não havendo uma estrutura de suporte institucional definida claramente.

Devido à ocorrência frequente, em várias instituições, de lacunas ao nível da sistematização e da adequação das medidas educativas, alguns estudos apontam para o benefício da implementação de centros de apoio e atendimento aos alunos com NEE (Correia, Malusá, Mourão & Santos, 2011). Nesta linha, algumas

universidades portuguesas criaram gabinetes de apoio como, por exemplo, o Gabinete para a Inclusão na Universidade do Minho (<http://www.uminho.pt/estudar/gabinete-para-a-inclusao>). Além disso, numa perspetiva mais global, existe, a nível nacional, um *Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES)*, o qual conta com a participação de várias universidades portuguesas, tendo como objetivos principais, a partilha de experiências e a difusão de informações relevantes para a melhoria da atividade; a determinação de linhas que constituam uma política corrente, bem como a definição de normas para os intervenientes que apoiam os alunos com NEE, procurando o desenvolvimento e a consolidação dos serviços prestados (<http://www.aminharadio.com/gtaedes/glossary>).

Além disso, as mudanças na instituição facilitadoras da inclusão implicam, outras mudanças como, por exemplo, modificação no papel desempenhado pelos professores (Bisoli, Valentini, Simioni & Zanchin, 2010). Por vezes, a resistência que apresentam deve-se à falta de preparação e conhecimento sobre a problemática e à valorização do sistema de ensino tradicional (M. Silva, 2009; S. Silva, 2009). Revela-se necessário preparar o corpo docente para a inclusão, sendo que diversos docentes estão abertos à informação da educação inclusiva e à eventual necessidade de adaptar metodologias de ensino (Correia et al., 2011). Importa, pois, atender à formação e ao desenvolvimento dos professores uma vez que a sua prática profissional vai ser pautada pelas crenças de inclusão que foram construindo ao longo do seu crescimento como pessoas e como profissionais (Llorent & Furtado, no prelo).

Quando refletimos sobre os possíveis mecanismos de atuação das universidades identificamos um outro obstáculo com que estas se deparam. Referimo-nos às condições

financeiras, geralmente caracterizadas por escassez de verbas, que podem condicionar fortemente e atuar diretamente sobre a qualidade e a frequência com que as instituições apoiam estes alunos (Velez, 2010). Verificamos que os desafios são grandes e a vários níveis. De acordo com Reis (2010), remetendo para a situação brasileira, mas que nos parece poder traduzir a de outros países, as dificuldades que se encontram “precisam ser superadas com políticas e práticas educacionais condizentes com a atual política nacional e suporte legal sobre a inclusão no ensino superior, para que sejam atendidos, de forma eficaz, os direitos de todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais” (p. 126).

Tendo em conta a situação do nosso país e dos passos que se vão dando no sentido da inclusão, e dos poucos estudos que existem na área, propusemo-nos realizar este estudo de carácter exploratório. Pretendemos dar um contributo para a reflexão e compreensão da inclusão de pessoas com NEE, através da caracterização de um grupo de alunos com NEE que frequenta o ensino superior e do conhecimento das perceções sobre o processo de inclusão/adaptação à universidade vivenciado por eles.

Método

Participantes

Neste estudo participaram, de forma voluntária, 13 alunos de um grupo mais alargado de alunos que ingressaram na Universidade da Madeira nos últimos cinco anos letivos (entre 2006/2007 e 2010/2011), através do contingente especial, ou seja, o contingente designado 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” (alínea e) do n.º 2, do artigo 9.º, da Portaria n.º 478/2010, de 09 de julho). Do grupo de participantes, nove são

do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com uma idade média de 23,9 ($DP=6,59$), oscilando entre os 19 e os 44 anos. Tendo em consideração os últimos cinco anos letivos de ingresso no ensino superior nesta instituição, verificamos que os participantes distribuem-se apenas pelos últimos quatro anos de ingresso (entre 2007/2008 e 2010/2011). Assim sendo, temos a seguinte distribuição: dois alunos ingressaram no ano 2007/2008, dois alunos no ano 2008/2009, quatro alunos no ano 2009/2010 e cinco alunos ingressaram no ano 2010/2011.

Instrumentos

Para a recolha de dados utilizou-se uma entrevista semiestruturada construída tendo em atenção as questões orientadoras da investigação, a revisão da literatura e uma entrevista desenvolvida por Rodrigues (2004). O guião da entrevista foi organizado em função de dois grandes tópicos: a) a caracterização dos alunos com NEE, desde o tipo de problemática de que são portadores aos apoios educativos de que beneficiaram ao longo do seu percurso escolar no ensino básico e secundário; e b) a perceção dos alunos face à sua inclusão/adaptação na universidade, das vertentes mais sociais às mais académicas.

Procedimentos

Para a realização deste trabalho contactamos o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior, procurando perceber como seria possível ter acesso aos alunos com NEE, definindo-se como critério de seleção a entrada no ensino superior pelo contingente especial. Assim, o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior serviu de mediador entre os investigadores e os alunos, e, mediante autorização destes, demos continuidade ao trabalho. As entrevistas foram realizadas individualmente nas instalações da Universidade da Madeira, num espaço designado para o efeito. Antes de iniciar a entrevis-

ta, cada participante assinou o consentimento informado, assegurando-se a participação voluntária, a confidencialidade na informação recolhida e o anonimato. As entrevistas foram, posteriormente, transcritas e alvo de análise de conteúdo. Ao longo desta análise optou-se pela categorização das respostas nas entrevistas, considerando os elementos comuns de cada categoria encontrada, tendo em conta que o objetivo principal da categorização se prende com a facilitação de uma representação mais simples da informação que a entrevista possui em bruto (Bardin, 2008). A partir desta classificação, algumas das categorias que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas puderam ser subdivididas em subcategorias, mantendo o princípio da proximidade da associação.

Resultados

Numa primeira parte divulgamos e discutimos os dados relativos à caracterização dos alunos e, numa segunda parte, divulgamos e discutimos os dados respeitantes à perceção da inclusão/adaptação dos alunos à universidade, ambos recolhidos através de entrevista.

Todos os participantes neste estudo ingressaram no ensino superior através do contingente especial, sendo que, durante o percurso académico ao nível do ensino básico ou secundário, necessitaram de algum tipo de apoio especial devido à sua condição, conforme legislação em vigor. Provavelmente, associado a este fator, encontra-se o facto de estes alunos apresentarem uma entrada mais tardia no ensino superior, pois encontramos no momento de ingresso uma idade média de 22,5 anos ($DP=6,24$), oscilando entre os 17 e os 42 anos de idade, quando é esperado que um aluno ingresse no ensino superior em torno dos 18 anos, se fizer um percurso escolar regular e sem retenções. Face a esta situação poderemos equacionar a presença de alguns constrangimentos durante o percurso escolar, consoante

a problemática apresentada pelos alunos, que poderão implicar atrasos no ingresso no ensino superior (Brandt, 2011). Por exemplo, podem acontecer situações de internamentos prolongados ou vários internamentos ao longo do trajeto académico, que podem impedir a frequência das aulas e o acompanhamento das matérias lecionadas, implicando retenções académicas em virtude da insuficiente aquisição nas matérias curriculares.

Descrevendo o tipo de problemática, foi possível subdividir em três categorias os alunos, classificando a problemática de que cada sujeito é portador. Assim, temos problemáticas ao nível: (i) *Neurológico* (3) “...Eu tenho uma epilepsia parcial complexa...” (E5); (ii) *Sensorial* (visual – 3) “...deficiência a nível da vista...- E12”, (auditiva – 3) “...Deficiência auditiva bilateral severa/moderada...- E3”; e (iii) *Motor* (4) “...Sou portador de uma neuropatia muscular ou distrofia muscular. É uma deficiência que afeta os nervos e os músculos das pernas...” (E9). No que diz respeito à natureza da problemática, remetendo já para a origem do problema, encontramos duas categorias: (i) *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 (ii) *Adquirida* (6) “...foi adquirida por acidente, atropelamento...” (E13). Queremos acrescentar, ainda, que um dos participantes não conhece a natureza da sua problemática “... Eu não sei bem se já nasci com isto...” (E12).

Verificamos, assim, que os participantes são portadores de vários tipos de deficiência, desde motoras, sensoriais e neurológicas, sendo que a natureza da problemática se reparte por congénita ou adquirida. Parece-nos que este aspeto merece alguma reflexão na medida em que metade dos participantes estão na condição de problemática adquirida, ou seja, remete-nos para o facto de cada ser humano poder vir a ser um portador de deficiência a partir de algum momento da sua vida como,

por exemplo, a ocorrência de um acidente com sequelas severas ao nível do funcionamento corporal.

Constata-se que a variedade de problemáticas e as respetivas implicações na rotina diária também constituem um fator importante, e diferenciador, da aceitação e da realização de cada aluno. Além disso, a natureza da deficiência também pode influenciar na frequência com que os recursos são disponibilizados aos diferentes níveis de ensino pois, por exemplo, quando um aluno apresenta uma deficiência congénita, detetada atempadamente, é geralmente apoiado nos primeiros anos escolares, ou até, antes do ingresso na escolaridade obrigatória (Costa & Rodrigues, 1999).

Questionados sobre os apoios recebidos no ensino básico e/ou secundário, emergiram duas categorias com base na informação recolhida: (i) uma que remete para o momento em que os alunos começam a usufruir de medidas de apoio direto, isto é, os professores de Educação Especial e a instituição são associados, pelos alunos, a formas de apoio; e (ii) outra que remete para outros apoios, mais indiretos, relacionados, em grande parte, com outras formas de apoio disponíveis consagradas na legislação sobre a educação especial. A partir da primeira categoria (momento em que começa a receber apoio direto) destacam-se três grupos de respostas: (i) *Apoios no 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 1ª à 4ª classe...” (E1); (ii) *Apoios no 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 às aulas de natação...” (E9); e (iii) *Apoios no ensino secundário* (3) “...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). A partir da segunda categoria (outros apoios)

ocorreram referências aos seguintes tipos de apoios: (i) *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); (ii) *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 (iii) *contingente especial* (8) “...Eu entrei pelo contingente especial, ...” (E10).

Todos os participantes neste estudo progrediram nos estudos tendo beneficiado em algum momento do seu percurso escolar de apoios educativos. Todavia, ao analisarmos as respostas dos alunos, encontramos alguma dificuldade em designar pelos termos técnicos os apoios recebidos, associando-os, a maioria dos alunos, para o apoio direto de algum professor da Educação Especial, e não para medidas consagradas na legislação em vigor, aquando da frequência nos ensinos básico e secundário, ainda que delas tenham beneficiado. Também se poderá dever ao facto de os alunos já terem acionado uma série de recursos, conseguindo ser mais autónomos na fase de vida atual, sendo que as adaptações parecem acontecer mais frequentemente ao nível do ensino básico, pois à medida que a exigência de ensino aumenta (secundário e superior), parece que a importância e a qualidade das adaptações vai diminuindo (Associação Portuguesa de Deficientes, 2005).

Relativamente aos cursos superiores frequentados pelo grupo de alunos em estudo, encontramos um leque bastante alargado de cursos e áreas, estando inscritos e distribuídos 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). Sabemos ainda, que os alunos se distribuem da seguinte forma pelos anos

letivos: seis frequentam o 1.º ano; dois frequentam o 2.º ano; dois estão no último ano e três não concluíram o curso superior.

Em relação a estes dados parece-nos importante comentar dois aspetos. O primeiro relaciona-se com o número de alunos que se disponibilizou a participar no estudo e a sua distribuição pelos diferentes anos de escolaridade. Ou seja, poderia ser interessante analisar de forma diferenciada os alunos que se encontram no 1.º ano, uma vez que as exigências de integração podem ser superiores aos alunos de anos mais avançados (Fernandes & Almeida, 2007). Além disso, importa destacar que os alunos que não concluíram o ensino superior são os alunos portadores de deficiência auditiva, o que nos leva a equacionar a especificidade desta problemática e das limitações que a dificuldade de comunicação pode implicar.

O segundo aspeto a referir relaciona-se com o tipo de cursos frequentado, ou seja, a distribuição dos alunos por 10 cursos distintos, destacando-se a Educação Básica, a Gestão e a Medicina com dois alunos em cada um. Perante este facto verificamos que a presença de problemáticas a nível físico, sensorial ou neurológica não parece ser impeditiva de prosseguimento de estudos em áreas que implicam interação social, raciocínio matemático, capacidade de resolução de problemas, e desempenho académico elevado como é o caso da medicina.

Questionados sobre a sua inclusão ou adaptação no ensino superior, e em particular no que se refere à sua transição do ensino secundário para o ensino superior, encontramos perceções que remetem, essencialmente, para dois níveis: o escolar e o social. A categoria que diz respeito à adaptação ao ensino superior, na vertente escolar, traduz-nos algumas das dificuldades sentidas pelos vários participantes, questionando a adequação de algumas estruturas como se pode verificar: (i) *métodos*

de ensino (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 (ii) *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).

Analisando a percepção de adaptação ao ensino superior, na vertente social, encontramos dados referentes ao próprio [*dependência* (dos outros para esclarecimento de matérias e registo de apontamentos) e *afastamento* (do próprio face aos outros devido ao desgaste que as dificuldades causavam)] e a situações atitudinais de colegas e professores [*afastamento* (dos outros perante as características da pessoa com deficiência), *colaboração* (dos outros na ajuda ao aluno com dificuldade) e *recusa* (dos outros em prestar ajuda ao aluno com dificuldade)]: (i) *dependência (dos outros)* (3) “...E depois durante as aulas eu pedia para emprestarem os apontamentos, para passar na altura, já que não oiço muito bem, ...” (E1); (ii) *afastamento (do próprio)* (3) “...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); (iii) *afastamento (dos outros)* (3) “...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); “... Aqui na universidade foi a mesma coisa, excluíam-me...” (E1); “... Foram ficando cada vez mais individualistas, mais distantes...” (E13); (iv) *colaboração (dos outros)* (8) “... 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); e (v) *recusa (dos outros)* (4) “...não queriam ajudar-me a fazer os trabalhos...” (E6); “...e as pessoas afastavam os apontamentos para eu não ver...” (E1)

Considerando a adaptação académica e social não podemos esquecer que a diversidade de perceções depende muito da vivência pessoal da deficiência e da universidade, condicionada pela percepção que cada aluno tem da transição do ensino secundário para o superior, bem como da capacidade de lidar com a novidade e com as demais mudanças exigidas pela entrada no novo mundo académico. Por exemplo, os alunos portadores de deficiência auditiva são os que revelam mais dificuldades de comunicação e optaram por não participar nas praxes, sentindo-se provavelmente mais isolados socialmente devido à lacuna ao nível da comunicação (Grassi, 2009), constituindo assim o grupo de alunos menos adaptado.

Como vemos pela análise dos dados recolhidos a universidade, enquanto infraestrutura, é um fator influenciador da adaptação e integração dos alunos com NEE (Fernandes & Almeida, 2007). Verificamos que alguns dos alunos assinalam, principalmente, as condições físicas das salas e dos anfiteatros. Mais uma vez os sujeitos portadores de deficiência auditiva se destacam por não parecerem sentir-se apoiados pela instituição que, como instituição inclusiva que se quer, deveria 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).

A partir deste tema, procurando conhecer o tipo de recursos e de informação que os participantes tinham disponíveis na universidade, emergiram duas categorias nas respostas obti-

das [*flexibilização/disponibilização de recursos* (respostas em que se destaca a referência a situações de ajustamento ou ativação de recursos mais adequados que foram bem conseguidas ou não) e *informação disponível sobre o benefício do estatuto especial* (respostas que se referem ao conhecimento que os alunos tinham do estatuto especial no ensino superior)]: (i) *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 (ii) *informação disponível sobre o benefício do estatuto especial* (6) “...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).

Apesar de o contingente especial ser uma medida da qual os portadores de deficiência podem usufruir, parece que ainda existe alguma falta de informação referente ao mesmo e aos apoios subsequentes. Na verdade, os apoios educativos não são acionados automaticamente, sendo que o aluno deve proceder à sua ativa-

ção em cada ano letivo, aquando da realização da matrícula e fazendo prova da sua situação. Estes dados merecem uma reflexão pois esta dificuldade poderá ser remetida para idiosincrasias dos alunos, falhando o que Sasaki (1997) designa por bilateralidade, entendendo que pessoas, neste caso os alunos, portadores de deficiência também devem ser proactivos, procurando atuarem sobre a sociedade e não esperarem exclusivamente a ação desta sobre eles. Teríamos assim os alunos a requerem os recursos e apoios educativos de que necessitariam e a não ficarem acomodados. Ou então, poderá esta falta de informação estar relacionada com a preparação da transição do ensino secundário para o ensino superior e de falhas ao nível da preparação dos serviços que os acolhem (Tinklin et al., 2004) e que constituem um fator importante no processo de inclusão (Correia, et al., 2011). Nesta linha parece-nos que poderia ser interessante e importante, à semelhança do que se faz noutras instituições de ensino superior a nível internacional (Correia et al., 2011) ou nacional (<http://www.uminho.pt/estudar/gabinete-para-a-inclusao>), a criação de uma estrutura específica, como um gabinete de apoio, que pudesse mediar o processo de entrada destes alunos na universidade. Além disso, também nos parece importante que a universidade, onde foi realizado o estudo, se propusesse a integrar o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES), no qual já participam várias universidades portuguesas (<http://www.aminharadio.com/gtaedes/glossary>).

Para terminar, acreditamos que também seria importante repensar o papel dos professores face à inclusão e ao ensino, refletindo e modificando as crenças pessoais e as práticas educativas (Bisol et al., 2010; Correia et al., 2011; M. Silva, 2009). De uma forma particular, os casos dos alunos portadores de deficiência auditiva merecem uma reflexão cuidada sobre os mecanismos acionados, e disponíveis, para o seu prosseguimento de estudos.

Por exemplo, a um aluno portador de uma deficiência auditiva, que tem como primeira língua a Língua Gestual Portuguesa (LGP), a exigência de que escreva de forma semelhante aos colegas vai desencadear consequências na sua avaliação e adaptação. Claro que, em função da severidade da deficiência se deveria equacionar e providenciar recursos adequados como poderá ser a presença de um intérprete de língua gestual. Mas, aqui deparamos com uma limitação decorrente dos poucos recursos humanos e financeiros (Velez, 2010). Esta e outras situações podem fazer-nos pensar, como ocorre no ensino obrigatório, em instituições de ensino superior de referência para algumas problemáticas, justificando o seu apetrechamento técnico. De novo é a questão do direito de todos à qualidade da formação auferida.

Considerações finais

Os resultados encontrados permitem-nos tecer algumas considerações em termos de intervenção e de prosseguimento de estudos nesta área. Parece que a universidade está já sensibilizada para a questão da inclusão mas importaria sistematizar as suas práticas, definir e divulgar procedimentos de atuação mais concretos. A escassa representatividade dos alunos com NEE no nível superior de ensino sugere que a maior parte destas instituições procura soluções simplesmente momentâneas (Espadinha, 2010). Especial destaque merece-nos a problemática da deficiência auditiva, dado o registo de abandono e dificuldade de integração manifestado pelos alunos. Provavelmente uma ação concertada com outras instituições poderia facilitar a inclusão destes alunos, não descurando a importância de um intérprete de língua gestual como facilitador da comunicação e consequente inclusão.

Poderia ser interessante repensar a formação profissional dos docentes e capacitá-los para a adoção de estratégias inclusivas, sendo

que, em simultâneo, se poderia ponderar a implementação de um centro de apoio aos alunos com NEE, como aliás já acontece em algumas instituições (Imperatori, Vieira & Renault, 2011; Pereira, 2006), muito embora na larga maioria das instituições estes centros de apoio ou estão ainda a ser preparados ou ainda não foram implementados (Reis, 2010). Nesta linha, defendemos estas estratégias porque partilhámos da opinião de Llorent e Furtado (no prelo) quando destacam que a prática educativa do professor é condicionada pelas suas perceções da diferença e do seu envolvimento em combater a exclusão. A criação de parcerias com os serviços de apoio do ensino secundário, no sentido de conhecer a razão da fraca participação de alunos com NEE no ensino superior, poderia ser também interessante no sentido de aprimorar os serviços disponibilizados pelas universidades e o estabelecimento de parcerias, além de poder ser vantajoso na angariação de novos alunos, na preparação prévia de respostas às suas carências e na partilha de conhecimentos entre serviços (Espadinha, 2010).

Em estudos futuros seria interessante analisar cada um dos casos e agrupá-los por problemática, percebendo de forma mais aprofundada as idiosincrasias presentes, enquadradas nos respetivos percursos de vida. Seria também interessante dar voz aos docentes e escutar as suas perceções sobre a inclusão e as medidas educativas no ensino superior. Neste estudo demos voz a alguns alunos e auscultamos as suas perceções sobre a universidade e o seu processo adaptativo no ensino superior. Foi um estudo de exploração do tema, que nos motiva a aprofundar em novas pesquisas.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE DEFICIENTES (2005, Junho). *Educação Inclusiva, educação de qualidade para todos – Inclusão das crianças e jovens com deficiência no ensino regular* (DOC APD 01/02 Janeiro). APD. Lisboa.

- BARDIN, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa.
- BATANERO, J. M. (2004). Necesidades educativas especiales en el contexto universitario español. *Revista de la Educación Superior*, 33(131), 149-162.
- 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.
- BRANDÃO, I. (2010). *HEAG – Higher Education Accessible Guide* (Documento). Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.aminharadio.com/gtaedes/sites/default/files/artigo_idab.pdf
- 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.
- 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? In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. Blanco, B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 93-101). 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.
- ESPADINHA, A. (2010). *Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, FMH, Lisboa.
- FERNANDES, E. & ALMEIDA, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de 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.
- GRASSI, D. (2009). *A inclusão de surdos na universidade: Um estudo de caso*. Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização Educação Profissional Tecnológica Inclusiva, Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, Brasil. Disponível em http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201007111045971dayse_grassi.pdf
- IMPERATORI, T. K., VIEIRA, J. R. & REINAULT, C. R. (2011). A inclusão do estudante com necessidades especiais na universidade de Brasília: A experiência do programa de tutoria especial. Artigos selecionados do 3.º Congresso Internacional de Educação - Educação: Saberes para o século XXI. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Disponível em <http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/selecionados.php>
- LLORENT, V. & FURTADO, C. (no prelo). Os processos de inclusão/exclusão nas universidades de Cabo Verde e Córdoba (Espanha): Estudo comparativo. *Psicologia, Educação e Cultura*.
- MARCHESE, A. (2007a). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (vol. III, pp. 15-30). Artmed Editora. Porto Alegre.
- MARCHESE, A. (2007b). A prática das escolas inclusivas. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (vol. III, pp. 31-52). Artmed Editora. Porto Alegre.
- 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.
- MORALES, A. P. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid.
- MOREJÓN, K. & GARCIA, L., R. (2010, Setembro). *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. Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponível em <http://www.adcepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf>

- 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*, 15(1,2), 19-24.
- REIS, N. (2010).** *Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras*. Dissertação de Pós – Graduação, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- 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 académico. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.371-321). Corunha: 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, Braga.
- SASSAKI, R. (1997).** *Inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: Manuscrito do Autor (Não Publicado).
- SILVA, M. O. (2009).** Da exclusão à inclusão: Condições e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135 – 153.
- SILVA, S. C. (2009).** A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior: Realidade ou utopia? *Sumaré revista académica eletrónica*, 2, 1-9.
- 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.
- VELEZ, M. J. (2010, Janeiro).** *Serviços de apoio: Principais desafios e dificuldades experienciadas*. Comunicação apresentada no II Seminário do GTAEDES. Universidade do Minho, Braga. Disponível em http://www.aminharadio.com/gtaedcs/sites/default/files/apresent_mvelez.pdf