

**As Transições dos estudantes com Necessidades Educativas
Especiais do Ensino Secundário para o Superior – *um estudo de
caso na Universidade do Algarve***

Dissertação de Mestrado

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Lara Filipa Loureiro e Silva

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor António Fragoso

2015

**As Transições dos estudantes com Necessidades Educativas
Especiais do Ensino Secundário para o Superior – *um estudo de
caso na Universidade do Algarve***

Dissertação de Mestrado

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Lara Filipa Loureiro e Silva

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor António Fragoso

2015

“As Transições dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do Ensino Secundário para o Superior – um estudo de caso na Universidade do Algarve”

“Declaração de autoria do trabalho”

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Lara Filipa Loureiro e Silva

“Copyright” em nome do estudante da UAlg: Lara Filipa Loureiro e Silva “A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.”

Dedicatória

Dedico este trabalho...

Aos meus avós, *in memoriam*, por todos os valores que me ensinaram, principalmente para que nunca desistisse dos meus sonhos.

A todos os jovens com Necessidades Educativas Especiais, em especial a todos os que foram meus alunos, por todo o seu empenho e motivação, sobretudo por pincelarem os meus dias com cores e sorrisos...

Agradecimentos

Para a realização da presente dissertação gostaria de deixar um agradecimento muito especial a todas as pessoas que me deram força neste desafio pessoal e tão importante na minha vida:

Agradeço ao Professor Doutor António Fragoso, pela sua orientação e dedicação, pois sempre me aconselhou e orientou nos períodos mais críticos do trabalho, contribuindo, deste modo, para uma obra mais rica e rigorosa.

Deixo a minha palavra de agradecimento, pelo apoio e incentivo ao meu desenvolvimento pessoal a todos os Professores do Curso de Mestrado de Educação Especial.

Agradeço também às minhas colegas do projeto Teresa e Catarina pela verdadeira ajuda, incentivo e palavras de apreço.

Quero também expressar um carinho muito especial às minhas colegas de Mestrado: Marília, Maria José, Marília e Paula pelas palavras de força, incentivo e disponibilidade em me ajudar mesmo nos momentos mais difíceis.

O meu sincero agradecimento a todos os estudantes e professores que se disponibilizaram para participar na presente investigação

Agradeço também a todos aqueles que me rodeiam: amigos, colegas e profissionais por todas as palavras de coragem e apoio.

Quero agradecer ainda aos meus pais e restante família pelo apoio enorme e incentivo dado durante o meu percurso académico. Sem eles, a concretização deste trabalho não seria possível.

Por último, e não menos importante, um agradecimento muito especial ao meu companheiro por acreditar sempre nas minhas capacidades e ao mesmo tempo por toda a paciência e dedicação que tem para comigo diariamente e que me ajudou a tornar este sonho possível.

A todos o meu sincero e reconhecido obrigado!

Resumo:

A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é uma temática que assume uma importância crucial em todos os níveis do sistema educativo, pelas implicações que esta pode trazer ao desenvolvimento dos alunos, por isso importa refletir e conhecer de que forma vai acontecendo essa inclusão, identificando as dificuldades que possam ocorrer na adaptação e na integração destes jovens.

Através de uma investigação qualitativa pretendemos evidenciar a realidade dos estudantes de 1ºano com NEE na Universidade do Algarve, tendo como objetivos principais a caracterização dos sujeitos e a perceção que têm sobre o seu processo de inclusão na Universidade.

Desta investigação fazem parte: seis estudantes com NEE e quatro docentes que lecionam a estes alunos. Os dados foram recolhidos através de entrevistas individuais e apontam para percursos diferenciados em função das problemáticas apresentadas e das perceções individuais das dificuldades e vivências experienciadas.

Desta forma, refletimos sobre o modo como esta passagem para a universidade é trabalhada na perspetiva do aperfeiçoamento e aquisição de competências que possibilitem a estes jovens com NEE a adaptação plena na sociedade no futuro.

Os resultados obtidos permitem caracterizar os estudantes NEE da Universidade do Algarve e sugerir um conjunto de recomendações com vista à melhoria da sua situação académica.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Escola Inclusiva, Ensino Superior, Transição.

Abstract

The students inclusion with special education needs is an issue of crucial importance at all levels regarding the education system, at due to its implications which can enhance the development of students. Therefore, it is important to know how this inclusion is happening and the difficulties that may occur in these young people.

The study aims to highlight the results regarding the transition of students with special education needs to higher education.

Based on an literature review, we seek to understand how this transition takes place in the lives of these young students, whose education responses and features are implemented, particularly to study the evaluation process.

Through a qualitative research we intend to show the reality of students with special education needs in the first year in the University of the Algarve. In the other words the main goal objective is charactering the subjects and their perception regarding their inclusion process at the University.

In this research six students with special education needs took part and four teachers who teach students. As well the data was gathered through individual interviews and pointed out to the different paths which depend on the presented issues and individual perception concerning their personal difficulties and experiences.

Thus, we consider on the construction of personal and social identity of students with special education needs and how this passage to the university is crafted from perspective of training and acquisition of skills that enable these young people fully adapt in society in the future.

Overall, the results show reveals these young students and suggest a set of recommendations and participation in the academic and social life. It is way therefore a to prevent higher education drop outs.

Keywords: Special Education Needs, Inclusive School, Higher Education and Transition.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Fundamentação Teórica.....	4
1. Análise do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro.....	4
2. Educação Especial.....	7
2.1. Evolução histórica do Conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	7
2.2. As famílias com crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	9
2.3. Escola Inclusiva.....	10
2.3.1. Necessidade de uma Escola Inclusiva.....	14
3. Conceito de Transição.....	16
3.1. A Transição – Estudantes com NEE.....	17
3.2. Ensino Secundário.....	20
3.2.1. Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.....	21
3.3. O papel do professor e da instituição de Ensino Superior.....	22
3.4. Transição para a vida Pós-Escolar.....	22
Capítulo II - Metodologia de Investigação.....	28
Introdução.....	28
1. Problemática da Investigação.....	28
1.1. Motivações para o Estudo.....	29
1.2. Questões de Investigação.....	30
1.3. Objetivos de estudo.....	31
1.3.1. Objetivos específicos.....	31
2. Opções Metodológicas.....	32
2.1. O Paradigma Interpretativo.....	32
2.2. A Investigação Qualitativa.....	33
2.3. O método de investigação: O estudo de caso.....	34
2.4. Técnicas de Pesquisa e de Recolha de Informação.....	36
2.4.1. Análise Documental.....	37
2.4.2. Entrevistas Semiestruturadas.....	37

2.5. Análise e Interpretação dos Dados	39
3. Guião da Entrevista	40
4. Desenho da Investigação	44
5. Procedimentos éticos	44
Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados	46
1. Breve caracterização da Universidade do Algarve.....	46
1.1. Caracterização dos Participantes	47
1.1.1. Caracterização dos Alunos com NEE.....	47
1.1.2. Caracterização dos Docentes	49
2. Apresentação de Resultados	50
2.1. Apresentação Sujeito a Sujeito	51
2.2. Síntese das Entrevistas	64
3. Análise Global dos Resultados das Entrevistas dos Estudantes com NEE/Docentes	66
3.1. Infraestruturas, Equipamentos e Serviços	66
3.2. Processos de ensino-aprendizagem	69
3.3. Relações sociais.....	71
3.4. Inclusão dos estudantes com NEE.....	74
Conclusões/ Recomendações	77
Referências Bibliográficas	82
ANEXOS.....	88
ANEXO I: Categorização das entrevistas	I
ANEXO II: Guião de entrevista aos estudantes	IV
ANEXO III – Guião de Entrevistas aos docentes	XVII
ANEXO IV – Plano Educativo Individual do aluno com NEE.....	XXIII

Índice de Tabelas

Tabela I - Estudantes com NEE participantes da investigação	48
Tabela II - Docentes dos estudantes com NEE que participaram na investigação	49
Tabela III - Categoria de análise Infraestruturas, Equipamentos e Serviços	67
Tabela IV - Categoria de Análise dos Processos Pedagógicos	69
Tabela V - Categoria de Análise da Inclusão das Relações Sociais dos Estudantes com NEE	71
Tabela VI - Categoria de Análise da Inclusão dos Estudantes com NEE	74

Siglário

ES- Ensino Superior

DL – Decreto Lei

GAENEE-Gabinete de apoio a estudantes com Necessidades Educativas Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ENEE – Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

RVCC- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UALG – Universidade do Algarve

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

A educação é, e de certa forma sempre foi, um problema social constante, que se manifesta na sociedade atual e simultaneamente na preparação dos nossos jovens para o futuro.

Este trabalho de investigação desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor e teve por objetivo compreender as Transições dos alunos com NEE do ensino secundário para o superior e, quais as estratégias utilizadas pelos docentes para com estes estudantes.

O tema escolhido deve-se ao interesse pela problemática da transição para a vida adulta dos jovens com NEE, ou seja, como se processa a sua inclusão, os seus medos, escolhas, anseios, as estratégias utilizadas pelos seus docentes, bem como perceber o seu parecer sobre a inclusão e as dificuldades que atravessam aquando desta passagem.

Este tema não ocorre de um mero acaso ou da necessária seleção de uma entre as diversas temáticas na área da Educação. Emerge do interesse e da motivação vinda da experiência, enquanto profissional, dedicada à Educação Especial e pelo gosto de trabalhar com estes jovens no seu período de Transição para a vida Adulta.

Ao longo da minha prática muitas foram as reflexões que guiaram a minha experiência escolar, acompanhando sempre as mudanças pedagógicas, no sentido de tentar promover a autonomia das crianças e jovens com deficiência e, conseqüentemente criar oportunidades para a inclusão social dos mesmos.

No caso deste trabalho de investigação, a análise incide sobre os desenvolvimentos da vida escolar, especialmente como se processa e inclusão no Ensino Superior (ES) e conseqüentemente a sua integração no mundo laboral.

Atualmente refletir a respeito da inclusão/exclusão, parece-nos algo repleto de muita complexidade, uma vez que a tentativa de inclusão passa por diversos procedimentos e é algo que exige uma grande entrega por parte de todos os profissionais que acompanham o jovem com NEE.

A ideia de uma sociedade baseada no “direito de igualdade para todos”, tem-se revelado cada vez mais como uma sociedade de “desigualdades para todos”, uma vez que este tem sido um dos grandes desafios do século XXI. Para Giddens, (2000 p.144)”...quando nos debruçamos sobre as condições de vida a que as pessoas com deficiência vêm sendo sujeitas, logo percebemos que ainda não se vive uma inclusão plena.”

A noção de inclusão, implica, não excluir os jovens da comunidade escolar, criando para isso estratégias de ensino adaptadas às suas especificidades . “Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006, p.2).

Constatamos, assim, que embora a escolha do tema decorra do percurso profissional, é imperativo que a comunidade educativa fomente o reconhecimento das diferenças.

Desta forma, a importância deste estudo faz-se essencialmente a partir da necessidade de analisar os discursos dos jovens com NEE sobre os seus processos de transição e a opinião dos seus docentes. Da mesma forma, pretende-se perceber qual é a contribuição da escola/docentes, na promoção da inclusão dos jovens com deficiência no ensino superior.

Sendo assim e diante do apresentado, este trabalho de investigação pretende dar resposta à seguinte questão de partida: “Qual a perceção dos estudantes com NEE e dos seus docentes face ao processo de transição do ensino secundário para o superior?”.

Atualmente, a transição é uma temática muito importante, pois ocorre numa fase decisiva na vida dos jovens com NEE. Este processo deverá ser preparado de uma forma cuidada e minuciosa, tendo em conta as expectativas do jovem e da família. Desta forma, tudo deve ser preparado e pensado em articulação com os vários técnicos especializados, a família e o jovem.

Uma instituição de Ensino Superior que pretenda ser inclusiva deve garantir a cada estudante o direito à educação, para tal devem existir respostas diferenciadas garantindo a sua atividade e participação no mundo académico.

O estudo está dividido em três partes fundamentais: enquadramento teórico, metodologia e apresentação e discussão dos resultados.

O enquadramento teórico é baseado na revisão bibliográfica dedicada à análise do Decreto Lei nº3/2008 e às noções de educação especial e necessidades educativas especiais, numa tentativa de elaborar uma síntese sobre estes conceitos ao longo das últimas décadas. Abordaremos ainda, questões ligadas à família e à sua importância e centraremos a nossa análise teórica no tema da transição dos estudantes com NEE para o ES.

A segunda parte desta investigação explicará quais os procedimentos metodológicos adotados, nomeadamente o paradigma de investigação, os objetivos do estudo, as técnicas e

instrumentos de recolha de dados utilizadas, bem como os procedimentos de análise a que submetemos os dados recolhidos.

No último capítulo e tratando-se de uma investigação qualitativa, a apresentação e discussão de resultados será apresentada, caracterizando os estudantes NEE do primeiro ano da Universidade do Algarve: caracterização pessoal, problemática, motivações e experiências no ingresso da vida académica através de entrevistas realizadas a seis sujeitos. Foram feitas também entrevistas a quatro docentes que têm nas suas turmas alguns dos alunos entrevistados. A posteriori será elaborada uma síntese focando não só constando a opinião dos alunos com NEE, mas também o parecer de alguns dos seus professores, fazendo um balanço sobre esta nova etapa dos estudantes com NEE na universidade.

No final serão apresentadas conclusões e recomendações com base nos objetivos que guiaram esta investigação, bem como as principais limitações deste estudo.

Capítulo I - Fundamentação Teórica

1. Análise do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei 3/2008 (DL) além de considerar os pais, como sendo os principais responsáveis pelo processo educativo dos filhos com deficiência, expõe um conjunto de medidas dedicadas a essas crianças, no sentido de garantir a sua total inclusão e integração no meio social e educativo. Estas medidas deverão ser pensadas, cuidadosamente, por uma equipa multidisciplinar, que dela façam parte: pais, encarregados de educação, professores, técnicos e outros agentes da ação educativa. Contudo, importa referir que estas medidas não pretendem ter um carácter facilitador, mas serem um recurso alternativo, para o sucesso educativo destas crianças.

O presente decreto-lei define

“os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida” (Decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro, artº1)

O DL refere ainda que, a Educação Especial baseia-se no ajustamento das condições que englobam todo o processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Neste sentido, antevê que as escolas se adaptem a todas as crianças, independentemente das suas limitações (sejam elas físicas, linguísticas, sociais, ou de outra natureza), uma vez que todas devem ter direito à igualdade de oportunidades, ou seja,

“um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas”. (dgidc, 2008, p. 11)

No que respeita o desenvolvimento psicológico da criança, é da responsabilidade da escola, fazer com que o mesmo ocorra num ambiente o mais natural possível, ou seja, num ambiente muito próximo ao seu ambiente familiar, no sentido de facilitar a aprendizagem. Todavia, importa referir que, a adoção das medidas acima referidas deve ser muito bem fundamentada, através da elaboração de um relatório, com base numa observação detalhada (a qual pode ser efetuada por médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, professores, pais e

outros adultos que contactem com a criança) e troca de informações.

“A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem que surjam em qualquer fase das suas vidas” (Decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro, artº5), portanto inclui uma fase de referenciação que deve ocorrer o mais cedo possível, no sentido de assinalar os fatores de risco relacionados com as restrições ou incapacidades que algumas crianças ou jovens possam apresentar. Uma vez que o processo de referenciação compreende várias etapas, fica a cargo do conselho diretivo iniciá-lo, solicitando ao departamento de Educação Especial e ao serviço de Psicologia um relatório técnico-pedagógico, aquando da receção de alguma referenciação por parte de algum dos intervenientes da ação educativa da criança. Este processo só se inicia após o consentimento do encarregado de educação da criança.

O relatório técnico-pedagógico é composto pelos resultados consequentes da avaliação, adquiridos por alusão à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, e que servirá de apoio à elaboração do programa educativo individual, ao mesmo tempo fixará as respostas educativas e o formato da avaliação correspondente. No fundo, este relatório reporta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, fundamentadas na observação e avaliação em sala de aula e nas informações complementares cedidas pelos participantes no processo. O passo seguinte é solicitar ao departamento de educação especial a decisão dos apoios especializados, as conformidades do processo de ensino e de aprendizagem que o aluno deve beneficiar, assim como as tecnologias de apoio.

Posto isto, cabe à escola em conjunto com todos os técnicos e encarregados de educação delinear um programa educativo individual, o qual tem como objetivo planear as estratégias que melhor se enquadrem para colmatar e/ou minimizar as dificuldades do aluno, melhorando assim a sua atividade e participação no mundo escolar.

“As adequações do processo de ensino e de aprendizagem integram medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente”. (Decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro, artº16).

Das várias estratégias previstas, distinguem-se as seguintes:

- a) **Apoio pedagógico personalizado:** reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, no que respeita à organização do espaço e das atividades e reforço da aprendizagem de conteúdos ensinados ao grupo ou à turma.

- b) **Adequações curriculares individuais:** compreendem todas as adequações que mediante o parecer do conselho de docentes apresentam como padrão o currículo comum, não colocando em causa as competências finais de ciclo. As adequações curriculares podem basear-se na inserção de áreas curriculares específicas, ou seja, que não façam parte da estrutura curricular habitual (ex.: leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada, etc.);
- c) **Adequações no processo de matrícula:** oportunidade de frequentar o jardim-de-infância ou a escola da sua área de residência. Estes alunos têm ainda a possibilidade de beneficiar do adiamento da matrícula no 1ºano de escolaridade, desde que sejam em casos excepcionais e devidamente fundamentadas,
- d) **Adequações no processo de avaliação:** possíveis alterações que podem ser feitas, relativamente ao processo de avaliação (ex.: tipo de provas; instrumentos de avaliação; e condições de avaliação - formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local), salvaguardando sempre que as aptidões fundamentais de ciclo são atingidas. Por este motivo, o conceito de “adaptação” não deve ser encarado como sinónimo de facilidade.
- e) **Currículo Específico Individual:** é considerada a estratégia mais restritiva do DL 3/2008, e abrange um conjunto de procedimentos pedagógicos que possibilitam o reforço da autonomia individual do aluno com NEE, e o desenvolvimento pleno do seu próprio currículo. Por se uma medida tão “rigorosa”, aplica-se apenas em casos de deficiência grave e permanente que, de uma ou outra forma, comprometa a aprendizagem e/ou obrigue a currículos escolares próprios ou alternativos, o que implica a uma introdução, transferência e/ou exclusão de objetivos e conteúdos, relativamente ao currículo comum.
- f) **Tecnologias de apoio:** são dispositivos destinados a melhorar a funcionalidade do aluno, ao mesmo tempo que atenuam a sua incapacidade. O seu principal objetivo passa por permitir ao aluno, a execução de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Para além das respostas educativas supracitadas,

“sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa

instituição de carácter ocupacional. ”. (Decreto lei 3/2008 de 7 de janeiro, artº14).

Importa ainda salientar que, os artigos 24º, 25º e 26º, do presente DL, abrangem as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, os alunos cegos e com baixa visão, e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, respetivamente.

2. Educação Especial

2.1. Evolução histórica do Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Se retomarmos à antiguidade clássica verificámos que era habitual a marginalização de crianças deficientes, sendo recorrente a prática do infanticídio em cidades como Esparta e Roma. Já na Idade Média, as pessoas com deficiências eram encaradas como estando possuídas por demónios, sendo muitas vezes submetidos a exorcismos e abandonadas em matas e florestas. Em muitos locais do mundo acabaram mesmo por serem perseguidas e acusadas de bruxaria. Nos séculos XVII e XVIII, o cenário manteve-se, uma vez que “os deficientes mentais eram internados em hospícios, asilos e prisões, sendo muitas vezes consideradas criminosas”. (Bautista, 1997, p. 22) Tudo isto porque se assumia que a deficiência estava na origem de alguma falha moral (proveniente dos pais ou do próprio), não merecendo, por isso, nenhum tipo de atendimento especial. Por outro lado, “imperava a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da não normal, por ser considerada um perigo para a sociedade”. (Bautista, 1997, p. 22).

Nos anos sessenta, surgem pela primeira vez espaços próprios de apoio a crianças e jovens com deficiência, integrados nas classes regulares, designados de “salas de apoio”, “podendo assim fazer parte integrante do sistema regular de ensino. (Correia, 2003, p. 19). Já na década de 70, o Ministério da Educação assume um papel cada vez mais ativo no setor da Educação Especial, com a criação das Divisões do Ensino Especial do Básico e Secundário, que pretendia encontrar formas de atender as necessidades educativas especiais do maior número de alunos com NEE. (Correia, 2003, p. 19).

Em 1978, com a elaboração do conhecido Warnock Report, é possível assistir-se ao aparecimento de novas práticas e pareceres no âmbito da educação especial, conduzindo, pela primeira vez, ao aparecimento do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Neste sentido, “considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial” (Bautista, 1997, p. 9). Este relatório demonstra, ainda, que existe uma percentagem expressiva de alunos, que durante o seu percurso escolar, manifesta problemas na aprendizagem (de caráter permanente ou temporário), carecendo assim da intervenção da Educação Especial. Entende-se ainda que estas dificuldades não decorrem, obrigatoriamente de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de fatores.

De acordo com este mesmo relatório, a escola deve ter uma intervenção ativa no sentido de demonstrar disponibilidade de meios especiais de acesso ao curriculum, elaborar currículos especiais ou adaptados, e fazer uma análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional onde se processa a educação.

Na década de oitenta surgem novas definições deste conceito, que manifestam a preocupação em abranger, não só os alunos com deficiências físicas, mentais, motoras e sensoriais, mas também todos os que durante o seu percurso escolar mostrem dificuldades na aprendizagem, resultantes de diversas causas e “definir as ajudas pedagógicas específicas necessárias para atingir os fins de educação” (Nielsen, 1999, p. 18).

Segundo a Education Act (Londres, 1981), uma criança tem necessidades educativas especiais se demonstrar dificuldades na aprendizagem que exijam a intervenção da educação especial.

Todavia, é com a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em 1994, que as maiores mudanças se vem a verificar, no que respeita à ação educativa direcionada a crianças e jovens com NEE, resultando a Declaração de Salamanca. Nesta declaração, o conceito de NEE, diz respeito a “todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (Declaração de Salamanca 1994, p.17).

Para Correia (2003, p.101)

“ a definição de necessidades é a essência do que é especial na educação especial”, salientando ainda que “(...) o termo de educação especial refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE (...)”.

Neste sentido, as respostas às necessidades educativas dos alunos com NEE devem ser interpretadas como um conjunto de experiências que se constroem a partir das suas realizações iniciais e da observação dos seus ambientes de aprendizagem (Correia, 2008)

Para Madureira e Leite (2003, p.34), “(...) o uso progressivo do termo necessidades educativas especiais no campo da educação, além de ter possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos teve implicações no âmbito de intervenção da educação especial.”

Em relação à conjuntura portuguesa, o Ministério da Educação, através do DL 3/2008 de 7 de Janeiro, redefine o conceito de NEE. Assim, consideram-se alunos com NEE, aqueles que apresentem:

“(...) limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (DL 3/2008, p.155).

2.2. As famílias com crianças com Necessidades Educativas Especiais

A família desempenha um papel decisivo, na medida em que oferece um ambiente de carinho e apoio que propicia um melhor desenvolvimento da criança. As primeiras pessoas a exercerem essa ação educativa são os pais, “os pais são as pessoas que passam mais tempo com a criança e é imprescindível que eles sejam envolvidos nas intervenções educacionais propostas” (Correia, 2008, p.157). Neste sentido, torna-se crucial que os mesmos recebam o apoio e as orientações necessárias acerca da problemática dos seus filhos, com o propósito de desmistificar o problema e superar o luto, permitindo assim uma melhor estimulação da criança e o seu posterior desenvolvimento. O contacto com outros pais de crianças com NEE é também importante, para que possam partilhar ideias, desabafos e conselhos.

Na opinião de Nielsen (1999, p. 29):

“ enquanto alguns são capazes de ser bem sucedidos ao proceder à necessária adaptação, revelando-se consideravelmente realistas, outros encontram-se menos preparados para aceitar o desafio que uma criança deficiente representa para a família.”

O técnico também assume nesta fase um papel essencial, uma vez que tem a função de valorizar o papel dos pais, ao mesmo tempo que lhes mostra que não se têm de sentir culpados pela problemática do seu filho.

A escola e a família, como agentes de socialização que são, desempenham um papel primordial no desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo da criança. Neste sentido, o contacto frequente dos encarregados de educação com a escola assume uma elevada importância para o desenvolvimento da criança, uma vez que a ajuda a descontrair e interagir com a equipa transdisciplinar. O contacto e o trabalho são desenvolvidos de uma forma gradual e tende ultrapassar a separação dos vários membros da equipa, fazendo com que haja cooperação, interação e comunicação, não só com os diferentes técnicos, mas também com a família do aluno. Esta cooperação deve ser mantida durante todo o percurso académico, no sentido de haver um trabalho conjunto entre os pais e a escola, no que respeita à troca de informações sobre as evoluções e dificuldades da criança. No entanto, devemos ter em atenção a não superproteção da criança, pois segundo Nielsen (1999, p. 23) “esta não potencia a independência da criança, nem o seu desenvolvimento social e emocional.”

Deverão ser desenvolvidas atividades em que a participação dos professores, educadores, técnicos e encarregados de educação seja uma realidade, trabalhando em conjunto no âmbito da socialização, de forma a promover uma evolução significativa das capacidades do aluno.

No fundo, o mais importante é que todas as decisões relativas ao desenvolvimento da criança sejam tomadas em consenso, “para que haja uma relação de empatia e de confiança que servirá de alicerce para o seu desenvolvimento” (Correia, 2008, p.159).

2.3. Escola Inclusiva

Para Correia (2003, p. 48) a escola inclusiva é definida como

“ um ambiente de aprendizagem em que se reconhecessem e se acolhem as diferentes necessidades de aprendizagem de todas as crianças, designadamente das crianças com NEE, apoiando essas necessidades numa variedade de formas”.

Relativamente à realidade portuguesa, com a revolução de “25 de abril de 1974”, o Ministério da Educação adota, progressivamente o setor da educação especial, dando-se uma

mudança importante na realidade escolar. A partir daqui, professores e alunos passam a ter uma participação ativo no processo educativo.

Após o ano de 1976, aparecem em Portugal as Equipas de Ensino Especial Integrado que “(...) integram elementos como professores especializados, educadores, terapeutas e eventualmente outros técnicos que apoiam as crianças com necessidades especiais integradas no ensino regular” (Morgado, 2003, p.45).

Durante os anos 80, assiste-se ainda a um marco na conceção de “Educação Integrada” em Portugal, através da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), a qual define como um dos seus objetivos “assegurar a recuperação e integração sócio - educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (art.º 17).

Com isto, nasceu uma nova forma de educação especial, fundamentada na ideia de integrar pessoas com deficiência na escola de ensino regular. Este processo de integração adveio de duas etapas essenciais: numa primeira fase procedeu-se à reorganização dos serviços e criaram-se as estruturas regionais; enquanto na segunda fase fortificou-se o “sistema integrado”, assegurado por equipas de ensino especial dispersas por todo o país.

Posto isto, “ os serviços regionais e locais devem fornecer os apoios e os recursos necessários para que as escolas se possam reestruturar de modo a poderem dar a atenção devida à diversidade dos alunos que a frequentam, designadamente os alunos com NEE. (Correia, 2003, p. 21)

Gardou (1989, cit. por Marchesi & Palacios, 2002, p. 37) reforça o pressuposto da lei supracitada, quando refere que “a integração escolar é uma das etapas de transição para a integração social, que pressupõe a interação entre a pessoa com deficiência e a comunidade”.

As reformas sociais que marcaram o final do século XX contribuíram para a definição de novas perspetivas, no que respeita à educação inclusiva para crianças e jovens com NEE. Neste contexto surge o DL 319/91, de 23 de Agosto, que veio consagrar a abertura da escola regular a alunos com NEE, numa perspetiva de “Escola para Todos”, com o direito a uma educação gratuita, igualitária e de qualidade. Por outras palavras, a responsabilidade pela criança com NEE deixa de ser exclusiva das instituições de ensino especial, e passam a ser partilhadas pelo professor do regular, o professor do ensino especial, a direção escolar, a equipa pedagógica, o psicólogo, os terapeutas, os pais e outros membros da comunidade.

Com este decreto-lei, a escola passa a desempenhar um papel mais ativo na integração e inclusão dos alunos com NEE, atendendo às necessidades educativas dos mesmos.

Por outro lado, a Declaração de Salamanca em 1994, permite que se vá para além de uma simples integração escolar rumo à inclusão, abordando assim, um conceito mais lato, no que respeita os direitos da Criança e do Homem. Esta mesma declaração refere que,

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Então, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades das crianças, adaptando-se aos seus vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a ser garantido um bom nível de educação para todos (...) através de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p.18).

Portugal foi um dos 92 países que assinaram a Declaração de Salamanca, e como tal comprometeu-se a desenvolver o sistema educativo, com o intuito de possibilitar a inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.

Em suma, entende-se que nos anos 90, o movimento em torno do conceito “Escola para Todos” reforça a política de educação inclusiva, que admite, não só o direito à especificidade, como também a diferentes ritmos de aprendizagem e a atendimentos diferenciados. Para além disso, dever-se-á “colocar os alunos NEE em níveis de classe apropriadas à sua idade, beneficiando de um programa educativo individualizado”. (Correia, 2003, p. 49)

Mais tarde, o DL 3/2008 revoga entre outros, o DL 319/91, de 23 Agosto, e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16, às necessidades educativas especiais de carácter permanente, que, em concordância com a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) incidem, somente nos alunos com

“(...) limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.” (DGIDC, 2008, p.11).

Apesar de tudo o que foi supracitado, ainda é notória uma certa discriminação por parte da sociedade, das instituições e do sistema educativo, não sendo por isso, exequível obter respostas em relação a um grande número de crianças. Por este motivo, é que a busca de uma inclusão mais real e equitativa é tida como um processo contínuo até aos dias de hoje.

Neste sentido, torna-se primordial, realçar a igualdade de direitos de todas as crianças, jovens ou adultos que apresentam capacidades de aprendizagem próprias, diminuindo o foco das suas diferenças.

A aprendizagem deve deixar de ser vista como o aglomerar de conhecimentos e passar a ser entendida numa perspectiva mais alargada, que inclui processos de experimentação, de consideração, simbolização e de descoberta que cada um realiza face a uma situação. Seguindo o legado de que “A escola é de todos e para todos”, surge a obrigação de criar novas soluções para reinventar a escola, ou seja, a deve haver um processo de aprendizagem específico para cada criança, no sentido de se desenvolver um ensino mais centralizado no sujeito.

Segundo Bautista (1997, p.26), “uma integração baseada (...) em princípios da normalização significa que o aluno com NEE deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível”.

Já Rodrigues (2001, p.10), defende que “todos os alunos podem e devem aprender juntos nas turmas do ensino regular, num ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos.

Para que tudo isto seja possível, tem de se refletir sobre um conjunto de situações, que vão desde a organização escolar, os currículos, as estratégias pedagógicas, a utilização dos recursos e a cooperação com a comunidade. Por outras palavras, a confiança de uma escola resulta, não só da atitude e trabalho dos professores, mas também da colaboração destes com os pais, auxiliares e outro pessoal, em que os alunos são tidos como ponto central.

Para Serrano, uma escola inclusiva é “uma organização educativa em que todas as crianças de uma determinada comunidade aprendem juntos e de modo interativo, independente das suas condições pessoais, culturais e sociais.” (Serrano, 2005; p.72)

Por outro lado, Correia (2002 p.113) apela:

“(...) para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal – de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.”

Antes de mais, importa perceber que inclusão dos jovens com deficiência depende do seu reconhecimento como pessoas, ou seja, eles têm de ser parte ativa da vida social, económica e política, afirmando o respeito pelos seus direitos. No fundo, estão dependentes

do reconhecimento como pessoas, que carecem de necessidades especiais geradoras de direitos específicos, cuja proteção e exercício dependem do cumprimento dos direitos humanos fundamentais.

Em suma e seguindo o pensamento de Florian (1998, p.35) “a inclusão refere-se à oportunidade que as pessoas com deficiência têm de participar plenamente nas atividades educacionais e sociais que são específicas do cotidiano social”.

2.3.1. Necessidade de uma Escola Inclusiva

São muitas as vezes que se fala em escola inclusiva, sem se perceber, no entanto, o que é efetivamente necessário para haver uma educação inclusiva. Neste sentido importa referir que é fundamental haver uma interlocução entre a escola regular e a escola especial, com o intuito de se construir uma prática cooperativa e integral, permitindo formar serviços de apoio mútuo.

Segundo Rodrigues (2001, p.112), “falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais.”

As escolas que desejam desenvolver um caráter inclusivo, devem começar por superar as várias dificuldades da aprendizagem, através da criatividade do professor, que por sua vez, deve focar-se mais nos alunos e menos nas metodologias. Assim, as salas de aula devem transformar-se em espaços de prazer e de aventura, na procura do aprender, do aprender a pensar e expressar as suas concepções, proporcionando, ao mesmo tempo, o alargamento do diálogo entre os alunos e os seus professores. Correia (2008, p.4) afirma que, “(...) no caso da criança com NEE, a existência de serviços de educação especial, sempre que possível, nas escolas e não fora delas, poderá fazer com que ela tenha a possibilidade de aprender, lado a lado, com a criança sem necessidades educativas especiais.” Outros autores reforçam a mesma ideia quando referem que uma criança com deficiência que frequente uma escola do ensino regular que esteja sensibilizada para as suas NEE, terá muitos benefícios para o seu desenvolvimento, uma vez que terá uma maior facilidade de interagir com os pares, promovendo saberes e aptidões a vários níveis (motor, cognitivo e linguístico). Nesta linha de pensamento e para que haja uma verdadeira interação com todos os pares, Correia (2003, p. 104) defende que

“há a necessidade de criar estruturas diferentes nas escolas. Há a necessidade de desenvolver novas formas de pensar (...) determinar se os professores das classes regulares conseguem, de certa forma, implementar novos programas, independentemente da severidade da problemática”.

No fundo, pretende-se criar um planeamento estratégico ponderado, que auxilie a construção de uma escola onde a aprendizagem dos alunos é encarada como uma reinterpretação do conhecimento e, não apenas como mera transmissão de cultura e saberes. Seguindo esta linha de pensamento, uma vez mais, Correia (2008, p. 123) afirma que “o currículo escolar deverá ser concebido com todas as possibilidades de aprendizagem que o aluno dispõe na escola. Pretende-se, assim, que a escola consiga dar respostas diferenciadas à heterogeneidade de alunos que nela estão inseridos”.

Por outras palavras, as escolas devem identificar e satisfazer as necessidades da criança, adaptando-se aos seus diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a ser garantido um bom nível de educação para todos. Uma escola inclusiva é aquela que respeita a criança, ao mesmo tempo que a encoraja a aprender ao seu limite e mediante as suas capacidades.

Morgado (2003, p.43) afirma que,

“(...) para que a escola promova mesmo uma educação inclusiva, terá de promover a cooperação entre professores, respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, considerar diferentes estilos de aprendizagem, acolher e gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.”

Importa ainda referir que, só é possível haver uma escola inclusiva se existir todo um trabalho de base conjunto, entre a equipa transdisciplinar e os pais. Pois só assim será possível responder a todas as solicitações, de forma a criar as melhores condições para que os alunos se desenvolvam pessoal e socialmente. A este propósito, Benard da Costa (1996, p.134), sustenta que:

“(...) se queremos que uma escola seja inclusiva, na verdadeira aceção da palavra, não basta que os professores o desejem e se identifiquem com o conceito. É necessário que tenham acesso a conhecimentos que lhes facilitem o atendimento de alunos com diferentes capacidades.”

Nesta perspetiva o processo de ensino/aprendizagem deve ser preparado e estruturado, sempre com o intuito de privilegiar o desenvolvimento da criança, tendo como alicerce uma equipa de técnicos que trabalhará no sentido de facilitar o seu desenvolvimento. Todo o trabalho

realizado pelos técnicos, bem como a intervenção nas áreas acima mencionadas, deverão elevar o nível cognitivo, a autonomia pessoal e social, a capacidade de comunicação, assim como a psicomotricidade e desenvolvimento sócio afetivo destas crianças.

Em jeito de conclusão, pode-se referir que, para se poder estimular o desenvolvimento cognitivo de uma criança especial é imprescindível a existência de harmonia entre o aluno, a sociedade e o mundo em que vive, no sentido de possibilitar o usufruto dos bens culturais da comunidade, e não conceber obstáculos ao seu desenvolvimento. Por este motivo, a sociedade deve apoiar a sua participação na classe onde está inserido, concebendo-lhe a oportunidade de se desenvolver social, pessoal e intelectualmente.

3. Conceito de Transição

Nota Introdutória

Apoiar e gerir as transições converteu-se numa das preocupações, que atualmente afetam, não só os decisores políticos, como também os profissionais e investigadores académicos, de uma forma geral.

Este tema das transições abrange toda uma problemática que carece de "apoio", nomeadamente no que respeita às crianças, jovens e adultos vistos como vulneráveis, desafetos ou “em risco”. Por este motivo, esta temática passou a estar incluída em textos políticos, estratégias práticas e relatórios de pesquisa.

Nos dias que correm, existe um vasto número de iniciativas e as atividades de investigação têm crescido em torno desta ideia. A criação da tutoria pelos pares ocorrem no sentido de permitirem uma maior aproximação entre a casa, a escola e o conhecimento pela experiência de vida, e entre diversos sistemas institucionais conteúdo curricular.

Algumas perspetivas feministas e pós-modernas, definem transição como: ritos de passagem, movimento através de fases da vida, pontes que ligam o antigo e o novo, "eventos de crise" ou "incidentes críticos", e “mudança de vida” enraizada nas teorias de processos discerníveis de maturação do adulto "típico". Todavia, muitas destas descrições referem a transição como uma figura de transição, um estado contínuo de “se tornar” ou “não se tornar” (*becoming and unbecoming*), em grande parte de forma inconsciente e contraditória.

De acordo com Quinn (2009, p.137),

“(…) tornar-se alguém envolve um sujeito unificado capaz de ser transformado: um sujeito não é uma entidade ou coisa, ou uma relação entre a mente (interior) e o corpo (exterior). Em vez disso, ele deve ser entendido como uma série de fluxos, energias, movimentos e capacidades, uma série de fragmentos ou segmentos que podem ser ligados entre si diferindo dos caminhos que o congelam numa identidade.”

Em suma, e seguindo este ponto de vista, “ estamos sempre perdidos em transição, não apenas no sentido de passar de uma tarefa ou contexto para outro, mas como uma condição de nossa subjectividade” (Quinn 2009, p.123).

3.1. A Transição – Estudantes com NEE

Atualmente, a transição dos jovens constitui uma problemática de grande dimensão, uma vez que atinge todos aqueles que frequentam a escola, quer tenham ou não qualquer tipo de NEE.

No caso específico dos alunos com NEE, esta situação é ainda mais complexa. Por este motivo, torna-se imprescindível que ao longo do percurso escolar destes alunos, se desenvolvam “transições” para contextos inclusivos e de inserção social, acrescentando assim a possibilidade destas pessoas terem oportunidades, no que se refere ao acesso e sucesso educacional e/ou formativo adequado a cada contexto. Neste sentido, assume especial relevância a edificação de um projeto de vida inclusivo e transdisciplinar, para alunos com NEE, enquadrado no projeto educativo de cada escola, que por sua vez, tem a obrigação de o tornar vivo, ativo e contextualizado.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), defende que “um dos maiores problemas que o mundo enfrenta, hoje em dia, é o crescente número de pessoas que são excluídas da participação ativa na vida económica, social, política e cultural das suas comunidades...por isso a escola deve apoiar os jovens com NEE a fazer esta transição, proporcionando-lhes competências de acordo com as suas expectativas e necessidades” (1994,p. 13).

Schlossberg, Waters e Goodman (1995) defendem que o processo de transição se caracteriza por pontos de continuidade e descontinuidade entre o contexto escolar e outro(s), e como tal, deve desencadear-se o mais prematuramente possível, fundamentado numa avaliação real das competências dos alunos. Só assim, será possível obter o envolvimento de

uma verdadeira equipa escolar (sustentada por uma rede de apoios e parcerias) que aprova o papel dos pais e dos alunos para fins de planificação do processo, expandindo as capacidades adaptativas e sociais, no seu meio envolvente e das áreas da independência pessoal, do relacionamento interpessoal, de regras de comportamento e da formação pessoal/social.

Soriano (2002, p.10), citando a *European Agency* (2001), indica que “a transição deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego”.

Já Halpern (1994, p.117) propõe a seguinte definição para a transição:

“A transição refere-se a uma troca de papéis, desde o comportamento do aluno até ao assumir de papéis de adulto na comunidade. Estes papéis incluem o emprego, a participação na educação pós-secundária, a vida em casa, a adequada participação na comunidade e o desenvolvimento de experiências pessoais e sociais adequadas. O processo de transição implica a participação e a coordenação dos programas na escola, dos serviços de adultos e dos apoios naturais da comunidade. Guiadas por uma conceção ampla de «desenvolvimento para a carreira», as bases da transição adquirem-se nos anos da escolaridade obrigatória. A planificação da transição não devia começar depois dos catorze anos e os alunos deviam ser incentivados para desenvolver, ao máximo, as suas capacidades, assumindo um máximo de responsabilidade nesta planificação.”

Soriano (2002) através de vários estudos comprovou que na Europa existem elevadas taxas de desemprego, abandono escolar precoce, e falta de qualificação por parte dos jovens com NEE. Neste sentido, deparamo-nos com uma nova realidade, que se prende com a inserção dos jovens na vida pós escolar, ou seja, passamos de um problema interno da escola para um problema da sociedade, onde inevitavelmente a escola assume um papel fundamental (Marques, 2000, p.68).

Para se estabelecer um percurso de sucesso, no que respeita à transição para o mundo de trabalho, é fundamental que a escola organize todo o processo (o qual dependerá das competências que cada aluno precisa de desenvolver), não esquecendo que a qualidade de vida e a inserção social são fatores imprescindíveis para estes alunos. Torna-se, por isso, fundamental perceber todo o percurso até à vida pós-escolar, reunindo todos os aspetos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais (Fernández, 1999).

O *Internacional Labour Office* (1998, p.5-6) reforça o supramencionado, ao referir que a transição é,

“(…) um processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel e que é fulcral para a integração na sociedade (…) A transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na auto-imagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiências necessitam de definir metas que querem desempenhar na sociedade.”

Em conformidade com Hasazi, Furney e DeStefano (1999, p.87), a investigação em torno da transição efetuada procura identificar práticas promissoras e resultados positivos não só em termos de emprego, como também numa vida independente e de participação na comunidade, após a saída da escola. O processo inclui várias fases entre as quais o envolvimento dos jovens e as suas metas devem ser tidas em conta, embora com orientação por parte dos outros intervenientes.

Na óptica de Santos e Morato (2002, p.108), citando ButterWoth, Steere e Whitney–Thomas (1996, p.197), a “qualidade de vida é potenciada quando se estimula a participação ativa do sujeito na sociedade”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Rodrigues (2001, p. 25) afirma que,

“(…) devemos intervir para que a criança deixe de adquirir competência para que os outros a sirvam e a ajudem e se torne competente em explorar a sua autonomia e autossuficiência”. Neste processo de Transição para a Vida Pós-Escolar, é importante ter por base estas metas no desenvolvimento pessoal e social dos alunos com NEE.”

Em suma, para Fernández (1999), para determinar o sucesso em termos de transição para o mundo de trabalho, é essencial a organização do processo por parte da escola. Este processo depende das competências que cada aluno necessita de desenvolver, sendo que a qualidade de vida e a inserção social são indispensáveis para os alunos com NEE. É pois, fundamental entender o percurso até à vida pós-escolar como um processo, englobando todos os aspetos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais

3.2. Ensino Secundário

Segundo a legislação portuguesa (Lei 46/86), o ensino básico é considerado universal, obrigatório e gratuito, e tem a duração de 12 anos. Os seus princípios prendem-se com: “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo”, a “formação de cidadãos livres” e “a realização integral do aluno”.

A partir do ano letivo 2012/2013 surge um novo desafio que se prende com inclusão de alunos com NEE no ensino secundário. Estes alunos que tinham, anteriormente beneficiado de um programa educativo individual, no ensino básico, continuam agora, com o mesmo favorecimento, no ensino secundário (Ferreira, Martins e Pereira, 2011).

No caso dos alunos com NEE de carácter permanente, onde os mesmos eram impedidos de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo, a legislação (Decreto-lei 3/2008, Lei 85/2009, Despacho Normativo 6/2010) indica que a escola deve suplementar o currículo específico individual com um plano individual de transição, no sentido de promover a vida pós-escolar, e sempre que exequível, para o exercício de uma atividade profissional com adaptada inclusão familiar, social ou numa instituição de carácter ocupacional (Ferreira, Martins e Pereira, 2011).

O mesmo Decreto-lei (3/2008 de 7 de janeiro, no artigo 1.º) define os apoios especializados a conceder na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, propondo a criação de condições para a apropriação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas. Por este motivo, um maior número de alunos passou a ser incluído pela obrigatoriedade de frequência do ensino secundário, inclusivamente os alunos com NEE de carácter permanente, que anteriormente, salvo raras exceções, deixavam as escolas regulares após o término do 9º ano, ou quando efetuados os 16 anos de idade. (Ferreira, Martins e Pereira, 2011).

As escolas secundárias, que outrora estavam vocacionadas para a instrução dos currículos nacionais, vêm-se agora obrigadas a desenvolver programas educativos individuais que favoreçam a componente funcional em detrimento da académica. (Pereira *et al*, 2012)

Importa ainda referir, que é especialmente nesta etapa, que os alunos com NEE que beneficiam de um programa educativo individual necessitam de uma maior intervenção por parte da escola, na medida em que cabe a esta gerir todas as ajudas essenciais à formação

absoluta destes alunos, para que não se sintam sós neste processo de integração na vida adulta (Bérnard da Costa, 2011).

3.2.1. Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior

Após os 18 anos de idade ou o término do ensino superior torna-se crucial acompanhar ou assegurar a integração social dos jovens com NEE numa outra instituição, de acordo com o perfil de funcionalidades de cada um, para que todo este processo de afastamento da escola secundária não se torne angustiante, tanto para os jovens como para as suas famílias. (Abreu, 2011).

A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI – Visão e Ação, adotada pela UNESCO, em 1998, determina que:

“Deve desenvolver-se uma política ativa de facilitação do acesso ao ensino superior para os membros de certos grupos especiais, tais como os povos indígenas, as minorias culturais ou linguísticas, os grupos sociais desfavorecidos, os povos sob ocupação e as pessoas com deficiências, dado que esses grupos, tanto como pessoas colectivas como em termos individuais, podem ser detentores de experiências e talentos de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. A elaboração de materiais especiais de apoio e de soluções educativas específicas pode ajudar a ultrapassar os obstáculos que tais grupos enfrentam, tanto no que respeita o acesso como a continuação de estudos de nível superior.”
(como citado em Curado e Oliveira, 2010, p. 2)

Durante este processo de transição sublinha-se a importância do programa educativo individual, na medida em que constitui um instrumento imprescindível para se fazer uma transição para o ensino superior que seja ajustada a cada aluno.

O esperado é que a partir da preparação e implementação desse programa, os alunos tenham uma convivência direta com o ensino superior e consequentemente com o mundo profissional.

Ainda assim, e apesar dos vários esforços empregues no que respeita à inclusão dos alunos com NEE que avançam no sistema escolar, a verdade é que são muitas as dificuldades

resultantes deste processo (principalmente dos que transitam do ensino secundário para o ensino superior), tendo em conta a quantidade de mudanças aí implícitas, tais como: a escolha do curso e da instituição, o afastamento da família, e o conhecimento de novos colegas. No fundo, estes alunos têm de ingressar num mundo totalmente desconhecido, com ambientes académicos pouco estimulantes e excessivamente rigorosos, que muitas vezes os levam a desistir. Há estudos que mostram que alguns alunos chegam mesmo a vivenciar um conflito entre a ambição de independência e a precisão de ajuda (muitas vezes proveniente da dificuldade de relacionamento com os colegas e professores), que se tornam ainda mais agoniantes com as barreiras físicas e arquitetónicas. A tudo isto, acresce ainda a discriminação a que estes jovens estão sujeitos, resultante da falta de aceitação e preconceito, por parte dos colegas, durante a vida académica. (Fernandes & Almeida, 2007).

Por tudo isto, a inclusão na universidade deve exigir “uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo” (Bisol, Valentini, Simioni & Zanchin, 2010, como citado em Abreu, 2011, p. 118), uma vez que, cabe à instituição de ensino superior desenvolver um papel ativo no que respeita às condições de acolhimento a estes jovens, tendo em conta as suas fragilidades. (Fernandes & Almeida, 2007).

Em suma, podemos concluir que a inclusão de alunos com NEE ainda não está completamente efetivada nas instituições académicas, no entanto, a intenção prende-se com uma realidade cada vez mais favorável à permanência dos jovens portadores de deficiência no ensino superior, no sentido de darem continuidade à sua formação pessoal, obterem mais conhecimentos, e adquirirem melhores oportunidades no mercado de trabalho (Abreu, 2011).

3.3. O papel do professor e da instituição de Ensino Superior

No enquadramento da Declaração de Salamanca (1994, p.13) está expresso que os jovens com NEE

“(…) devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. As escolas devem apoiá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias para a vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta”

No final da década de oitenta, princípios da década de noventa, deparamo-nos com uma mudança de paradigma, em que a escola integradora dá lugar à escola inclusiva. Esta mudança prevê transformações importantes no que respeita à forma de gerar a educação, uma vez que incluir pressupões bem mais do que inserir, ou seja, implica que os alunos com NEE sintam o sentido de pertença, o direito de conviver e interagir nos vários espaços sociais com outros sujeitos. (Serrano e Miranda, 2005).

O conceito de deficiência passa do modelo médico que considerava que todos os problemas da criança derivavam da sua falta de capacidade mental ou física, e consequentemente da incapacidade de se ajustar às exigências escolares, para um conceito de modelo social, onde o fracasso escolar resulta da inaptidão que escola demonstra quando não está organizada para acolher todos os alunos (Oliveira, 2009).

Segundo Coelho (2012, p. 393), “verifica-se que as atitudes inclusivas são hoje do ponto de vista filosófico uma realidade aceite pela maior parte dos docentes que defendem até que a heterogeneidade de uma turma proporciona situações mais ricas de aprendizagem.”

Tal como já foi referido anteriormente, para alguns autores, a Escola é um dos intervenientes mais importantes no processo de “Transição para a Vida Pós-escolar do aluno com NEE”. Por outras palavras, o sistema educativo surge como impulsionador da transição e orientador de políticas sociais, acabando por ser, consequentemente, o instrumento articulador entre os alunos e a comunidade. (Ferreira, 2008; Antunes, 2012; e Mendes 2010). No fundo, exige-se à escola que articule e coordene todos os passos que conduzirão ao êxito educativo dos seus alunos.

Em contrapartida, outros autores defendem que a escola deve assegurar uma diferenciação curricular, no sentido de desenvolver a equidade e o aperfeiçoamento da qualidade das matérias ensinadas, e consequentemente apreendidas por todos os alunos (Roldão, 2003). Neste sentido, salienta-se a importância dos currículos funcionais nos alunos com currículo específico individual, na medida em que surge como uma ferramenta imprescindível ao seu crescimento sistémico e holístico.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2006), seguindo uma perspectiva inclusiva, considera apropriados os seguintes métodos de ensino: a) o ajuste de estratégias às idades dos alunos; b) a colaboração entre os profissionais; c) o método de trabalho de projeto; d) a distinção de materiais pedagógicos; e e) a dinamização de uma cooperação entre professores, pais e sociedade civil.

Em suma, podemos concluir que a escola deve recrutar os recursos humanos e materiais, instituir parcerias que promovam o crescimento de competências necessárias à inclusão social (Mendes, 2010), assim como também deve colaborar com currículos que incluam experiências de trabalho, que tenham como objetivo criar uma maior autonomia. (Saramago, 2009; Soares 2011; e Vidazinha, 2011, como citado em Bota, 2013, p.22). Ainda assim, para que tudo isto seja possível, torna-se imprescindível o envolvimento de todos os intervenientes, designadamente, os técnicos, os profissionais da educação, os pais, e a comunidade em geral. Os mesmos devem trabalhar em cooperação, compartilhando recursos, resoluções e apoios. (Ferreira, 2008; Alves, 2009; Mendes, 2010; Antunes, 2012)

Focalizando agora mais na imagem do professor, Madureira e Leite (2007, p.12) defendem que: “Ensinar os alunos com NEE pode conduzir a sentimentos de insegurança e de frustração por parte do professor, pondo em causa a sua auto-imagem, enquanto profissional”

Por este motivo, torna-se imprescindível que professores tenham formação para a inclusão, como: a) crescimento de conhecimentos nessa área; b) desenvolvimento de atitudes inclusivas (através da aceitação da diferença, da análise de práticas pedagógicas, do desenvolvimento da segurança e autoconfiança nos professores, e da busca ativa de novas formas de ensinar os alunos diferentes); e c) desenvolvimento da capacidade do saber-fazer. No fundo, o processo de inclusão deve envolver professores científica e pedagogicamente preparados, com uma nova atitude, e instituições de ensino com condições físicas e materiais. Por outras palavras, o processo de inclusão é sinónimo de trabalho acrescido, uma vez que implica um cuidado acrescentado com a organização das aulas, gestão de tempo, e planificação das atividades. (Alfama, 2010).

Perante uma profissão que tem sido desconsiderada politicamente nos últimos anos, e que ao mesmo tempo tem alargado o leque de funções a desempenhar pelos seus profissionais, a inclusão dos alunos com NEE pode ser encarada segundo duas vertentes: como um fator que incute mal-estar no docente, ou por oposição, pode ser vista como um estímulo e um objetivo a alcançar pelos profissionais. (Esteves, 1992, como citado em Alfama, 2010, p.21)

Torna-se por isso imprescindível, que o professor confie em todo o processo e que mantenha as expectativas altas no que respeita ao progresso dos alunos com NEE, porque caso contrário, todo o empreendimento que a escola possa ter posto à disposição desta causa, acaba por não fazer sentido. (Alfama, 2010)

3.4. Transição para a vida Pós-Escolar

Segundo o *International Labour Office* a transição para a vida pós-escolar é explicada como

“(…) um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (ex. de estudante para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência) e que é central para a integração na sociedade (…). A transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na autoimagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades educativas especiais necessitam de definir metas e identificar o papel que querem desempenhar na sociedade” (1998, p.5 e 6).

Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sugere que o processo de transição para a vida pós-escolar

“(…) é apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo das suas vidas” (como citado em AEDNEE, 2006, p.8).

A definição do conceito de “Transição para a Vida Pós-escolar” está patente em diversos documentos internacionais, embora apresentem algumas divergências. Segundo um relatório elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE) em 2002, este não congrega uma única definição. No entanto, há três características que se mantêm em todas as definições e que dizem respeito ao processo (que inclui o trabalho prévio e um período de tempo para a transição); ao transfer (que é a passagem de um nível educacional ou de um estadió de vida para outro) e à mudança (que se faz sentir tanto a nível pessoal como profissional) (Soriano, 2002).

Se até aos anos 80 a temática da “Transição para a Vida Pós-escolar dos alunos com NEE” não era muito divulgada, a partir desta década tudo começa a ganhar uma nova forma.

Nos Estados Unidos, em 1975 é publicada a *Public-Law* 94-142 (que mais tarde foi reformulada – PL 101-476, originando mais um decreto histórico – *Individuals With*

Disabilities Education Act), que defende que as crianças com deficiência devem beneficiar de uma educação pública num meio que seja o menos limitativo possível (Bota, 2013).

Já no contexto europeu, evidenciam-se os estudos desenvolvidos pela OCDE e pela *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EADSNE). Entre 1983 e 1988, a OCDE participou no desenvolvimento do projeto “Educação dos Jovens Deficientes e a sua Transição para a Vida Activa”¹, do qual Portugal também fez parte, e que foi preponderante para a consciencialização dos vários intervenientes nas áreas de formação profissional, educação especial e reabilitação, no que respeita às necessidades e desfasamentos existentes em comparação com países mais desenvolvidos, como os Estados Unidos (Costa *et al*, 2004; Alves, 2009).

A partir daqui outros projetos ganharam forma, designadamente no âmbito da transição para a vida pós-escolar, no entanto, o verdadeiro impulso desta temática teve lugar na Conferência Mundial sobre NEE, em 1994, onde este conceito foi recuperado e redefinido, através da “Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais”. Segundo esta declaração, da qual Portugal foi subscritor,

“(...) os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida activa (...) o currículo dos alunos com necessidades Educativas Especiais que se encontram nas classes terminais, deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada do ensino superior, sempre que possível como membros independentes e activos nas respectivas sociedades.” (UNESCO, 1994, p.6).

No fundo, a “Transição para a Vida Pós-escolar” é parte integrante de um longo processo. Por este motivo, ao longo dos últimos anos, têm sido vários os autores que têm cooperado no desenvolvimento de um quadro teórico, que seja elucidativo quanto aos procedimentos essenciais à tomada de decisão da carreira profissional. (Bota, 2013).

Segundo um estudo levado a cabo por Soriano (2002), o qual se baseou numa revisão da literatura entre 1992 e 1999, envolvendo vários países europeus, chegou-se à conclusão que existem cinco aspetos fundamentais a ser considerados no processo de transição para a vida pós-escolar: 1) existência e implementação de medidas políticas e práticas; 2) participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais; 3) desenvolvimento de um programa educativo

¹ Este projeto desenvolveu-se em duas fases: na primeira fase (1983-1984) foi salientada a educação das crianças e jovens portadores de deficiência nos diferentes níveis de escolaridade, do ensino não superior; enquanto na segunda fase (1985-1988) foi evidenciada a “Transição para a vida Activa dos Jovens Deficientes”, onde foram abordados temas como a integração nos níveis de ensino não superior e no contexto profissional.

individual adequado; 4) envolvimento e cooperação de todos os profissionais; e 5) relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho. Importa ainda referir que, a eficácia da implementação deste processo depende da influência que determinados fatores podem possuir ao operarem como barreiras ou como facilitadores.

Neste sentido, compete à escola em conjunto com os encarregados de educação e outros técnicos que acompanham o jovem a supervisão e o seu acompanhamento na transição para a vida adulta e o desenvolvimento de competências para a inserção profissional e conseqüentemente na comunidade. Todo o processo de formação deve ser planeado e baseado nas características e competências, desejos de cada jovem e para ser implementado com sucesso deve existir muita articulação, entre os vários profissionais, a família e a sociedade.

“Os jovens com necessidades educativas especiais devem ser ajudados para fazerem uma efetiva transição da escola para a vida adulta. (...) As escolas devem apoiá-los a tornarem-se ativos e a estarem incluídos socialmente” (Declaração de Salamanca, 1994, p.4)

Capítulo II - Metodologia de Investigação

Introdução

Nesta parte do estudo são apresentadas as principais opções metodológicas adotadas e as diferentes fases de procedimento da realização da investigação.

Esta dissertação de mestrado insere-se num Projeto de Investigação intitulado “Estudantes Não-Tradicionais no ES: investigar para guiar a mudança institucional” é financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT), que conta com a Universidade de Aveiro como parceira da investigação.

A designação “Estudante Não-Tradicional” é utilizada para nomear os diferentes grupos de estudantes que estão representados em minoria no Ensino Superior (ES). Nesta dissertação, decidimo-nos concentrar apenas nos estudantes que ingressaram no ES com Necessidades Educativas Especiais com vista, a identificarmos as principais barreiras com que se deparam durante o seu percurso académico

A investigação visa conhecer a problemática de cada estudante NEE, bem como o seus percursos escolares, os problemas com se deparam aquando da sua entrada no ES, analisar os métodos de ensino-aprendizagem e os apoios e respetivas adequações efetuadas a estes estudantes.

O objetivo principal deste estudo é caracterizar os estudantes NEE que estão a frequentar o primeiro ano do ES na Universidade do Algarve, de modo a obter uma visão mais ampla sobre esta nova realidade que tem vindo a crescer, ano após ano, nas universidades portuguesas.

1. Problemática da Investigação

A Portaria n.º 143/2014, de 14 de julho abriu portas a novos estudantes no ES, nomeadamente através do regime de acesso especial. Este regime permite a existência de vagas fixadas para a entrada no Ensino Superior de estudantes com NEE.

A problemática deste estudo envolve os estudantes com NEE, particularmente a sua caracterização, as motivações os levaram a candidatar-se ao ES, e as principais barreiras

associadas à frequência neste nível de ensino. Este objeto de estudo implica a análise de variadas questões, tais como:

1. Conhecer a passagem escolar destes estudantes do ensino secundário até chegarem à universidade;
2. Conhecer as principais motivações que influenciaram o processo de decisão no ingresso no ES;
3. A sua opinião acerca do processo de ingresso;
4. Os obstáculos à aprendizagem sentidos durante a frequência do ES;
5. As relações sociais entre NEE e restantes estudantes tradicionais;
6. As perspetivas de futuro destes estudantes.

De facto, a passagem do Ensino Secundário para o ES é um dos momentos mais marcantes na vida académica de muitos estudantes. O modo como encaram esta nova etapa nem sempre é percecionada e vivida da mesma maneira. Se para uns constitui um novo desafio, para outros o medo de falhar pode tornar-se um verdadeiro obstáculo para os estudantes que iniciam o seu percurso escolar neste nível académico.

Nas universidades portuguesas trata-se de um grupo que, nos últimos anos, tem vindo a alistar uma grande visibilidade no sistema educativo português. Partindo dos princípios de aprendizagem ao longo da vida, os estudantes com NEE constituem, desta forma, uma problemática interessante a ser investigada, não só do ponto de vista pessoal, pela necessidade de atualização dos nossos conhecimentos, mas o reconhecimento das suas competências, e também a nível institucional, pelo levantamento de problemas que acarreta de “ordem estratégica (recursos humanos materiais e financeiros)” (Valadas, 2007, p. 23).

Em suma, a grande finalidade da presente investigação é, sobretudo, contribuir para uma melhor compreensão do conceito de transição no ensino superior, dirigida especificamente para o caso dos estudantes com NEE, que ingressaram no ES.

1.1. Motivações para o Estudo

A motivação para o estudo surgiu de diversas fontes, por um lado o gosto pela área de educação especial, e por outro o interesse pelo estudo desta passagem dos alunos com NEE.

Posto isto, qualquer investigação tem como ponto de partida uma situação considerada problemática, que exige uma elucidação ou, pelo menos, uma melhor compreensão da situação. Adebo (1979, citado por Fortin, 2003 p.13) clarifica o assunto em questão,

afirmando que “um problema de investigação é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação”

Numa investigação, qualquer investigador, num campo vasto de interesse, começa por escolher um tema que pretende estudar, direcionando o mesmo a uma situação problemática.

No presente trabalho centrámo-nos na transição entre o ensino secundário e o superior e tomámos como objeto de estudo a transição de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Contudo, a circunscrição do problema torna-se mais objetiva com a formulação de uma pergunta de partida que, segundo Quivy e Campenhoudt (2005 p.44) “serve de fio condutor a um trabalho no domínio da investigação social”. Ainda para os mesmos autores, para que seja bem formulada a pergunta de partida tem que respeitar três níveis de exigência: clareza, exequibilidade e pertinência. Para que o investigador consiga saber e compreender exatamente o que pretende deverá seguir de forma rigorosa estas exigências. O interesse pelo tema e após algumas leituras efetuadas, bem como as conversas informais com estudantes NEE e docentes dos mesmos resultaram na formulação da seguinte pergunta de partida:

“Qual a perceção dos estudantes com NEE e dos seus docentes face ao processo de transição do ensino secundário para o superior?”.

Propomo-nos, pois, conhecer a relação existente entre um trabalho articulado dos docentes e a passagem dos estudantes com NEE para o ensino superior, desde o processo de candidatura, estatuto, processos pedagógicos, vida académica, infraestruturas, apoio familiar...

1.2. Questões de Investigação

Depois de delineada a problemática do estudo são, então, apresentadas as principais questões de investigação que nortearam a presente investigação:

- Quais as características biográficas que traçam o perfil do estudante com NEE?
- Qual o trajeto escolar antecedente à entrada do ES?
- Quais as principais motivações que influenciaram o processo de decisão dos estudantes NEE a ingressarem no ES?
- Quais os principais obstáculos à aprendizagem durante a frequência do ES?

- Quais as relações sociais que são estabelecidas entre estudantes NEE e estudantes tradicionais?
- Quais as perspectivas futuras após o término das suas licenciaturas?

Pretende-se, assim, conhecer as diferentes fases no âmbito do ingresso ao ES dos estudantes com NEE, bem como conhecer as opiniões dos entrevistados sobre o mesmo. No final da investigação apresentaremos um leque variado de recomendações para promover a inclusão destes alunos no ES.

1.3. Objetivos de estudo

O objetivo geral desta investigação é conhecer o processo de inclusão dos estudantes com NEE. De um modo geral, pretende-se não só caracterizar estes estudantes que entraram por esta via de regime especial de acesso à universidade, mas também traçar o seu perfil o mais fiel possível, ou seja, conhecermos as suas problemáticas e de que forma estas constituem uma limitação na sua vida diária. Pretendemos, de igual modo, conhecer as motivações que levaram estes estudantes a ingressar no ES, as suas aspirações e ambições, não só a nível pessoal mas também profissional e percebermos a passagem destes alunos do secundário até ao superior, ou seja, que tipo de problemáticas apresentam, implicações no seu dia-a-dia, quais os apoios que beneficiaram, entre outros...

1.3.1. Objetivos específicos

Depois de apresentados os objetivos gerais que suportam a presente investigação, importa agora identificar os objetivos específicos:

Objetivo 1. Traçar o tipo de problemática apresentada pelo estudante NEE;

Objetivo 2. Que significado a sua problemática assume nas suas vidas?

Objetivo 3. Perceber o modo como os pais influenciam ou não o contexto de aprendizagem;

Objetivo 4. Conhecer o trajeto dos estudantes NEE relativo ao período de transição entre o secundário e o ingresso no ES;

Objetivo 5. Que tipo de apoios têm no Ensino Superior?

Objetivo 6. Determinar as principais motivações que estiveram na origem do ingresso na universidade, bem como as razões de escolha da licenciatura frequentada e sentimentos associados a esta etapa das suas vidas;

Objetivo 7. Conhecer a opinião dos estudantes NEE, sobre a sua inclusão na vida académica (infraestruturas, serviços);

Objetivo 8. Identificar os principais obstáculos com que se defrontam, face às exigências académicas durante o seu percurso de aprendizagem;

Objetivo 9. Compreender o quadro de relações sociais, comportamentos e atitude de discriminação positiva ou negativa entre os estudantes NEE e os estudantes tradicionais;

Objetivo 10. Analisar as perspetivas futuras quanto à possibilidade de exercer a área do curso escolhido e, ainda, conhecer os seus objetivos de realização pessoal e profissional.

Objetivo 11. Analisar a inclusão dos estudantes NEE face a atividades extracurriculares (jantares de curso, conferências, seminários).

2. Opções Metodológicas

2.1. O Paradigma Interpretativo

O paradigma interpretativo está aliado a uma perspetiva relativista da realidade. Para Bogdan & Biklen (1994, p.178), “(...) o paradigma interpretativo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma determinada situação num dado contexto.” O paradigma interpretativo encara o mundo real segundo uma construção dos próprios atores sociais, ou seja, os mesmos constroem o significado social dos seus acontecimentos, tendo em conta o espaço e o tempo em que se encontram. Segundo Schwandt (1994, p.124), neste paradigma privilegiam-se “(...) as experiências subjetivas das pessoas e o seu sentimento sobre o mundo que as rodeia”. Por outras palavras, a visão do mundo pode ser diferente para dois grupos de pessoas de alturas distintas.

Bleicher (1992 p.30), como filósofo que era, defendia que “(...) os acontecimentos da vida podem ser entendidos através das vivências e de uma auto compreensão do intérprete que ocorre durante o processo de conhecimento do objeto em questão.” Neste sentido, importa ter em consideração o facto de um acontecimento poder ser interpretado de forma diferente por dois indivíduos. Por este motivo é que Sandin (2010, p.87) defende que “o investigador deve manter-se afastado da sua história para poder interpretar os significados dos outros”.

Bogdan & Biklen (1994 p.176) reforçam a mesma ideia quando referem que, “Durante a investigação, o investigador não deve assumir uma postura avaliativa ou crítica, mas sim interpretativa e compreensiva. Devem ser tidas em conta algumas medidas como uma aproximação apropriada ao local, a confidencialidade dos dados, não invadir a privacidade das pessoas e por último, o investigador deverá garantir que não faz juízos de valor, tencionando apenas realizar uma interpretação e compreensão correta dos dados.”

O investigador deve ainda ter muita atenção com os dados que vai adquirindo, verificando sempre se os mesmos são congruentes entre si, ao mesmo tempo que procura verificar e analisar o conteúdo e as causas, no sentido de se analisarem algumas incongruências que possam surgir.

2.2. A Investigação Qualitativa

Na presente investigação optou-se por seguir uma metodologia de cariz qualitativo. Segundo Pérez Serrano (1994, p. 167), “ (...) a investigação qualitativa é um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que se está a investigar, enquanto se está no campo de estudo”. Neste sentido Schwandt (2001) defende que, “a investigação qualitativa tenta compreender o significado da ação humana”

Bogdan & Biklen (1994, p.179-180) argumentam que a investigação qualitativa compreende três características particulares:

- Indutiva - coloca de parte o paradigma positivista e procura reunir a informação “(...) de “baixo para cima” (em vez de cima para baixo), tendo sempre como base os dados que obtêm e estão inter-relacionados”;
- Holística - a análise dos dados não se concentra, unicamente numa só pessoa, mas sim no grupo, possibilitando captar a realidade num todo e não em partes individuais;
- Naturalista – ou seja, surge de um modo natural, sem que os indivíduos que estão a ser estudados notem que estão a ser investigados, ou seja, o investigador tende a integrar-se totalmente, procurando “(...) minimizar ou controlar os efeitos que provoca nos sujeitos de investigação e tenta avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram”.

Para Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto

natural. É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas.

Ainda no que respeita às características da investigação qualitativa, importa salientar o investigador e o seu papel durante a investigação, pois é essencial conhecermos qual a posição do investigador, uma vez que, mediante a sua posição, pode apoiar-se em vários paradigmas.

Neste sentido, Merriam (1998, p.25), no que diz respeito à investigação qualitativa, destaca assim o papel do investigador ao defini-lo “(...) como o instrumento primário de recolha de dados e análise dos mesmos.”

Para Bell, (1997; p. 20)

“os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” enquanto que os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”

Por outro lado, o investigador deve ser também uma pessoa que contenha grande preparação e precisão, demonstrando abertura e flexibilidade de adaptação ao longo da sua investigação.

Já Denzin (1994, p.18) afirma que “os investigadores devem ser capazes de relatar objectivamente, com clareza e precisão as suas próprias observações (...) e capazes de relatar as suas experiências”

Para finalizar e seguindo a opinião de Bogdan e Taylor (1986) o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, pois este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

2.3. O método de investigação: O estudo de caso

Tal como já foi referido anteriormente, este trabalho baseia-se num Estudo de Caso associado a uma metodologia de natureza qualitativa. Esta escolha permite aos investigadores uma abordagem que privilegia a compreensão das percepções individuais do mundo (Bell, 1993).

Um estudo de caso é visto como sendo a opção mais acertada para compreender fenómenos sociais complexos, ou seja “(...) pretende dar resposta ao como e ao porquê de um determinado acontecimento tendo em conta as características significativas e holísticas da

realidade” (Yin, 2002, p. 21). O estudo de caso pode ainda ser encarado como uma investigação empírica, no sentido em que estuda uma dada identidade no seu contexto real, baseando-se em variadas fontes.

Para Stake (1994, p. 37), “Um estudo de caso pode ser caracterizado como uma descrição analítica intensiva e globalizante de um objeto, situação ou fenómeno, que procura dar ênfase às suas características e ao que o torna único.” Ainda assim, importa saber que “nunca será possível conhecer tudo sobre um determinado caso, pelo que cabe ao investigador decidir até onde pretende ir, para que seja possível atingir os objetivos a que se propõe” Segundo Fragoso (2004, p.52),

“(…) um estudo de caso é um tipo de investigação que tem como objetivo compreender a ação humana; as pessoas são vistas como sujeitos e não como objetos; os atores sociais são vistos como produtores de sentido e construtores da realidade social, sendo a subjetividade um valor fundamental deste tipo de investigação. O autor afirma ainda que é importante conhecer o contexto para que se possa compreender as pessoas e o fenómeno.”

Ponte (2006,p.2) considera que:

“É uma investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Importa ainda referir, uma vez mais, que o investigador não deve ter controlo dos acontecimentos, nem desejo de manipular os comportamentos dos participantes, muito pelo contrário, a sua tarefa baseia-se em interpretar e refletir sobre os factos que vai encontrando.

Para além disso, deve-se ter em consideração que um estudo de caso pode conter influências exteriores e que, dependendo do investigador, o mesmo caso pode ser interpretado de diversas formas, uma vez que o caso se encontra inserido “num determinado contexto histórico, cultural, físico, social, político, económico e que cada investigador tem a sua interpretação.” (Stake, 1994, p.119).

Para Yin (2002, p.23) o estudo de caso compreende cinco pontos básicos: “(…) as questões a realizar durante a investigação; a capacidade de ouvir e perceber também as entrelinhas; a adaptabilidade e a flexibilidade perante imprevistos que possam ocorrer; a compreensão dos assuntos; e a imparcialidade e domínio dos preconceitos.”

Alguns dos aspetos mais importantes a ter em conta num estudo de caso é a abertura, a flexibilidade e o dinamismo aquando do seu desenvolvimento. Por este motivo, é essencial que haja um diálogo constante entre as várias fases da investigação e que as várias dinâmicas procedentes possam ajudar no esclarecimento da investigação e no refinamento dos dados obtidos. “Todos estes fatores poderão levar a um aumento das interpretações e, conseqüentemente conclusões mais significativas” (Fragoso, 2004, p.57).

A escolha da metodologia de estudo de caso vai de encontro aos propósitos a que este trabalho se propõe, uma vez que,

“(…) consiste numa investigação que se assume como particularista, ou seja, que se debruça propositadamente sobre uma situação particular, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2002, p.37).

Relativamente ao conceito de validade interna num estudo de caso, este consiste “na precisão dos resultados obtidos, isto é, se as conclusões obtidas representam a realidade estudada atribuindo-lhe credibilidade” (Punch, 1998 citado por Coutinho & Chaves, 2002, p.47). Neste sentido, é de extrema importância a triangulação das fontes para conceder robustez à investigação, o que por outras palavras indica que, é essencial apresentar resultados sólidos, numa descrição detalhada de todas as fases metodológicas, permitindo assim, que os procedimentos escolhidos possam ser utilizados em situações idênticas por outros investigadores.

2.4. Técnicas de Pesquisa e de Recolha de Informação

Partindo da questão levantada para a realização deste estudo, bem como os objetivos que lhe estão associados, surge a necessidade de seleccionar os melhores instrumentos a serem utilizados na recolha dos dados.

Vários autores defendem que o uso de diferentes métodos de recolha de dados, é considerado como uma mais-valia no decorrer da investigação, uma vez que permite recolher informações sob várias perspectivas, acerca da mesma situação, assim como também permite obter informações de diferentes naturezas, ao mesmo tempo que se procede a comparações, proporcionando a dos dados obtidos.

Partindo destes pressupostos, e tendo por base Stake (2007, p.126), optou-se pela triangulação metodológica, ou seja, pelo uso de vários instrumentos de recolha de dados como a análise documental e a entrevista semiestruturada.

2.4.1. Análise Documental

A realização deste trabalho iniciou-se com a uma pesquisa bibliográfica e consulta a especialistas em Educação Especial. Depois de realizado o enquadramento conceptual do estudo, efetuou-se a implementação do mesmo, seguindo um plano organizado.

A pesquisa documental pode ser definida como uma “pesquisa baseada na evidência empírica provinda do estudo de documentos, como os existentes em arquivos ou estatísticas oficiais” (Giddens, 2004, p. 707). Ferreira e Carmo (1998, p.347) atestam que a pesquisa documental permite aceder a um tipo de informação única, que não se encontra noutras fontes, e sem a qual dificilmente se poderiam compreender certas facetas da realidade social. Já a pesquisa bibliográfica baseia-se num levantamento de informações relacionadas com o objeto de estudo, e que pode ser efetivada através de livros, revistas ou artigos científicos.

Por este motivo, é que se considera que a escolha dos documentos deverá ser prudente e sensata, porque facilmente se recolhe uma quantidade excessiva de material, que posteriormente poderá prejudicar o tempo disponível para a concretização do trabalho. Para prevenir esta situação é necessário realizar uma seleção coerente e concordante com o objetivo do estudo. Considerando Bell (1993, p.12), referem-se alguns procedimentos que podem ajudar na orientação para seleção de documentos:

- Não consultar excessivas fontes sem que estas sejam necessárias para o estudo;
- Procurar adaptar a recolha de dados/documentos com o tempo disponível para investigação;
- Organizar um plano e verificar periodicamente se este está ou não a ser cumprido, reformulando-o caso seja necessário.

2.4.2. Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas segundo Bogdan & Biklen (2010),

“são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Já para (Savoie- Zajc, 2003), a realização de uma entrevista,

“tem como principal objetivo, chegar à compreensão de uma certa realidade ou fenómeno, através de uma interação verbal entre pessoas que se envolvem voluntariamente numa relação de igual para igual, e onde são compartilhados saberes e experiências”.

A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, é muito adequada para a aquisição de informações acerca do que as pessoas sabem, do esperam, o que sentem ou os motivos sobre as opções que tomaram num dado momento das suas vidas .

Assim e segundo Bell (2002), “é importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador” (p.122).

Segundo Savoie- Zajc (2003), para que uma entrevista possa ser bem-sucedida é necessário ter em consideração alguns aspetos, como: as condições técnicas relacionadas com o registo do material (existência do gravador); os aspetos ambientais, tal como o local do encontro (deve ser tranquilo, íntimo e iluminado); o posicionamento dos interlocutores; e finalmente o aspeto temporal (duração da entrevista). Se todos estes aspetos forem cumpridos, então a entrevista tem condições para se desenvolver adequadamente e ficar inteligível para, subsequentemente ser transcrita.

De acordo com De Ketele & Rogiers (1999, p.74) existem três tipos de entrevista: livre (o entrevistador deixa de colocar perguntas para reorientar a entrevista); dirigida (o discurso do entrevistado é baseado em respostas previamente preparadas e planificadas segundo uma ordem precisa); e semiestruturada (o entrevistador possui algumas questões como ponto de partida). Todavia, importa mencionar que a utilização de cada uma destas entrevistas subentende propósitos distintos.

Tendo em conta estes conceitos, considera-se que a entrevista semiestruturada é a que melhor serve o propósito deste estudo, na medida em que é capaz de investigar um determinado domínio, ou, caso seja necessário, averiguar a evolução de um já conhecido. Para além disso, envolve a construção de um guião de entrevista, que irá facilitar a definição do campo de abordagem de cada categoria geral.

Para Manzini (1990, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada num assunto sobre o qual realizamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista

Para a execução de uma entrevista semiestruturada é essencial que o investigador prescreva algumas questões, de acordo com o tema em estudo e com os objetivos inicialmente projetados.

Segundo Savoie- Zajc (2003, p.245), a planificação da entrevista faz-se tendo em conta o que se pretende saber, ou seja, deve ser feito, antecipadamente, um esquema ou um guião de entrevista, no qual o investigador deve determinar os temas e as questões de orientação, com o intuito de obter dados relevantes para a sua investigação. Por outro lado, o mesmo autor defende que todos estes temas devem apoiar-se numa base teórica, à qual o investigador recorre ao longo da sua investigação.

Na óptica de Quivy & Campenhoudt (2003, p.109), o investigador deverá deixar fluir a entrevista, tendo apenas o cuidado de a reencaminhar para os objetivos traçados, cada vez que o entrevistado se desviar deles; e deverá “(...) colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível”.

Para Savoie- Zajc (2003), é fundamental definir número total de entrevistados e critérios da sua escolha.

Numa entrevista deste cariz, o guião de observação auxilia na abordagem, uma vez que ajuda na familiarização com o local e possibilita definir uma problemática, ao mesmo tempo que procura inventariar as pessoas, o cenário, os instrumentos, os objetos, as reações e os atos necessários ao reconhecimento da situação (Peretz, 2000).

Em jeito de conclusão, pode-se dizer que todos estes procedimentos têm como principal finalidade recolher informação, cruzando dados, para que posteriormente se possa fazer uma análise e tirar conclusões precisas, esclarecedoras e realistas.

2.5. Análise e Interpretação dos Dados

Após a recolha de toda a informação pertinente que nos interessam para a nossa investigação, há a necessidade de analisar todos os dados obtidos . Quando pretendemos organizar, selecionar e esclarecer a informação recolhida através das diferentes técnicas utilizadas recorre-se geralmente à análise de conteúdo, já que “a análise de conteúdo é um

conjunto de técnicas para o tratamento dos materiais linguísticos” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 177).

Posto isto, o tratamento da informação do estudo em questão e como a investigação decorre do conceito de **investigação qualitativa**, será o usado o método da **análise de conteúdos** para tratar toda a informação recolhida.

Para Bardin (2009), entende-se por análise de conteúdo "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo”

Seguindo a linha de pensamento de (Delgado & Gutiérrez, 1995, p. 87).

“a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de procedimentos com um objetivo comum, que é a produção de um texto onde são apresentados os dados alcançados durante a investigação depois de serem transformados. Esta transformação pode ocorrer de acordo com determinadas regras e toda ela deve ser teoricamente justificada pelo investigador”

Sendo assim, este método parece ser o mais adequado ao objetivo proposto, pois admite um raciocínio indutivo, aceita material com diferentes graus de estruturação, como: textos, independentemente da sua origem e documentos institucionais.

Todos estes procedimentos têm como finalidade recolher informação, cruzando dados para se possa realizar o estudo, tirando conclusões precisas, esclarecedoras e realistas. Esta análise inclui todos os dados e todas as informações que foram recolhidas pelo investigador, seja através das entrevistas, dos inquéritos, da observação ou de outras técnicas (Patton, 1990, p.98).

Desta forma, as entrevistas foram transcritas, reproduzindo fielmente o discurso de cada estudante, com o propósito de organizar melhor o material conseguido, e clarificadas 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, p.76).

Na presente investigação foram considerados os seguintes procedimentos: 1. Transcrição integral das entrevistas; 2. Leitura e revisão do material transcrito; 3. Seleção dos conteúdos mais pertinentes para o estudo; 4. Definição das classes temáticas: categorias subcategorias e indicadores e 5. Elaboração de grelhas de categorização

Finalmente, quando interpretamos e analisamos os dados existentes, temos que ter em conta se os mesmos são suficientes e importantes para o estudo em questão.

As classes temáticas que resultaram das questões norteadoras deste estudo, foram classificadas como “Temas”, sendo eles: 1) Caracterização pessoal do Estudante NEE, 2) Percurso escolar, 3) Passagem do Ensino Secundário para o Superior, 4) Vida académica: Infraestruturas, equipamentos e serviços, 5) Vida académica: processos pedagógicos, 6) Vida académica: relações sociais, 7) Vida académica: relações familiares, 8) Projetos futuros (profissionais e pessoais) e 9) Vida académica: participação em atividades extracurriculares.

No que concerne aos professores resultaram as seguintes: 1) Perceção dos docentes em relação às infraestruturas, equipamentos e serviços, 2) Perceção dos docentes em relação aos processos pedagógicos e 3) Perceção dos docentes sobre as relações sociais dos estudantes com NEE 4) perceção dos docentes relativamente à inclusão dos estudantes com NEE.

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 como podemos observar nas tabela 1 e 2 que se encontram no anexo I.

3. Guião de Entrevista

O guião de entrevista funciona como uma espécie de “guia”, pois dá um conjunto de orientações, que constituem o suporte fundamental do investigador. Segundo Guerra (2006, p.53), a questão mais importante do guião de entrevista “é a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta”. A investigadora sugere que numa primeira fase o guião seja constituído tendo em conta os objetivos que decorrem da problemática.

Os guiões de entrevista foram realizados pelos participantes do projeto acima referido, tendo em conta determinados blocos que continham os principais tópicos de entrevista e as questões respetivas a cada bloco. Tanto os blocos como as questões utilizadas tiveram como ponto de partida o objetivo da investigação. No total foram realizados dois guiões de entrevista: o primeiro, constituído por nove blocos, para os estudantes com NEE que se encontram matriculados no primeiro ano e o segundo, constituído por sete blocos, para os docentes que ministram aulas aos estudantes com NEE, coordenadores de curso e representantes do GAENEE, como podemos observar nas tabelas 3 e 4 do anexo II.

O primeiro bloco do 1º.guião de entrevista procura esclarecer ao entrevistado a natureza da entrevista, bem como garantir o seu anonimato. O segundo bloco refere-se à recolha elementos de caracterização pessoal, tais como a natureza da problemática, as suas limitações e implicações no quotidiano. O terceiro bloco de questões encontra-se direcionado com o significado da deficiência, o objetivo é compreender a opinião do entrevistado relativamente à sua problemática. O quarto bloco candidatura e acesso ao ES procura conhecer as principais motivações que levaram os estudantes NEE a ingressar no ES, a sua opinião sobre o processo candidatura, como vivenciaram o ingresso neste nível de ensino, quais as emoções e recordações que guardam dos primeiros tempos da universidade. O quinto bloco diz respeito às motivações e expetativas para a frequência ao ES, ou seja, que razões levaram o entrevistado a concorrer ao ES. O sexto bloco diz respeito à sua inclusão no ES, qual esta passagem do ensino secundário para o ES, quais os principais obstáculos e barreiras que vivenciou durante este processo. O sétimo bloco está relacionado com o processo pedagógico, ou seja, de que forma é que os professores adequam os métodos de avaliação e estratégias de ensino-aprendizagem. Com o bloco oitavo pretendemos conhecer a adaptação do entrevistado à vida académica e de que forma se relaciona com os seus pares. O nono e último bloco de questões, relaciona-se com os possíveis cenários vindouros, consequentes do curso em que ingressaram, isto é, que ambições e que projetos de vida, e se existe ou não a intenção de continuar a investir na qualificação e de que forma o entrevistado considera que na sua instituição se vive a inclusão.

No que concerne ao segundo guião, o mesmo foi elaborado para entrevistar os docentes que lecionam aos estudantes com NEE. Posto isto, o primeiro bloco procura explicar a natureza da entrevista, bem como a especificação do anonimato da mesma. No segundo bloco procuramos recolher elementos de caracterização pessoal do docente, nomeadamente tempo de serviço, grau académico, licenciatura. O terceiro bloco de questões relaciona-se com as perspetivas dos docentes sobre a inclusão no ensino superior de estudantes com NEE e a adequabilidade e qualidade da informação e serviços de apoio/acolhimento aos estudantes com NEE. O quarto bloco refere-se ao acompanhamento pedagógico, ou seja, permite-nos conhecer as opiniões dos docentes relativamente ao acompanhamento dos estudantes com NEE, bem como todo o processo de referimento/ sinalização dos estudantes com NEE, identificar estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação que respondam às necessidades dos estudantes com NEE e por outro lado as dificuldades e obstáculos que os docentes sentem ao trabalhar com estudantes com NEE. O quinto bloco diz respeito aos serviços e recursos, isto é,

saber se os docentes identificam os recursos/serviços (in) existentes e recolher sugestões para a criação de recursos/ serviços na Universidade do Algarve. Por fim, o sexto bloco diz respeito à perceção do docente sobre a prática inclusiva no ES.

Em síntese, este conjunto de blocos permite-nos conhecer o ambiente inclusivo das diversas experiências de aprendizagem face a uma nova realidade que tem vindo a aumentar nas universidades portuguesas. Os guiões utilizados foram feitos tendo em conta que as entrevistas eram semiestruturadas e durante a entrevista existiu alguma liberdade para que o entrevistado pudesse responder às questões de forma natural.

Foram feitas dez entrevistas no total: seis a estudantes com NEE e quatro a docentes. Os critérios de seleção dos estudantes tiveram em atenção as matrículas no primeiro ano da Universidade. Quanto aos professores, seleccionámos aqueles que lecionam a alunos com NEE. As entrevistas foram realizadas entre Março e Maio e tiveram uma duração média de 1 hora e 30 minutos. Foram tidos alguns cuidados na escolha do espaço para a realização das entrevistas, optando por um local sossegado e para que se sentissem mais à vontade. Em todas as entrevistas pretendeu-se explorar as expectativas e as preocupações dos entrevistados relativamente à sua problemática, percurso escolar, serviços, infraestruturas, relações com os colegas e professores, vida académica, entre outros...

Depois de se proceder à transcrição integral de todas as entrevistas, estas foram alvo de uma análise de conteúdo. De forma a facilitar a análise de conteúdo optamos por uma análise categorial em que todas as categorias foram definidas de forma decorrente.

Para a análise de conteúdo começou-se por ler todas as entrevistas e depois de termos uma ideia geral de toda a informação iniciou-se a identificação dos pontos mais importantes para o estudo. Foram identificadas as unidades de contexto que consideramos serem as mais importantes e codificou-se cada uma delas através de uma palavra ou frase. Seguidamente e com a ajuda de uma tabela procedeu-se à identificação das unidades de contexto e à sua categorização, identificando as categorias e as subcategorias. É importante referir que em todo este processo houve muita informação que não foi considerada pertinente para o estudo em questão e que não foi alvo desta categorização.

Depois de construída a grelha das categorias e subcategorias (tabelas 1 e 2 do anexo I) foi possível resumir os discursos das entrevistas, fazer algumas comparações e ver os pontos em comum.

4. Desenho da Investigação

No âmbito do desenho da investigação, será apresentado o problema da investigação e os respetivos métodos e técnicas selecionadas para a realização da mesma. É essencial nesta fase explicar e descrever todas as ferramentas que dizem respeito à investigação: os passos efetuados, as técnicas que foram utilizadas e as principais inferências do investigador face à investigação.

Tal como referimos anteriormente, com esta investigação pretendeu-se analisar a passagem dos alunos com NEE do ensino secundário para o superior. A fase inicial desta investigação de mestrado centrou-se na recolha intensiva de informação existente. Nesta fase da investigação, a pesquisa documental e bibliográfica revelaram-se cruciais no sentido em que serviram para a compreensão de alguns conceitos relacionados com a temática e para a realização do enquadramento teórico.

Finda esta parte, foi estabelecido um primeiro contacto com o Gabinete de apoios para os estudantes com NEE, como já referido anteriormente, para obtermos os dados de contacto dos mesmos.

Assim, durante os meses de março e abril, procedemos à realização das entrevistas e às transcrições das mesmas.

Depois de todo este trabalho de transcrição, as entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo. De forma a facilitar a análise de conteúdo optei por uma análise categorial em que todas as categorias foram definidas em “classes temáticas”.

Seguidamente e com a ajuda de uma tabela procedeu-se à categorização, isto é, identificando as categorias e as subcategorias e os respetivos indicadores. É importante referir que em todo este processo houve muita informação que não foi considerada significativa para a investigação em questão.

Depois de construída a grelha das categorias e subcategorias foi possível simplificar os discursos das entrevistas, fazer algumas comparações, ver os pontos em comum, fazer as inferências e tirar algumas conclusões.

O último passo desta investigação foi a realização do cruzamento de dados, que obtivemos das entrevistas aos estudantes com NEE e aos docentes, tendo em conta a fundamentação teórica. Culminámos esta investigação com as conclusões obtidas através da confrontação dos dados auferidos, facultando algumas recomendações para melhorar a inclusão dos estudantes com NEE na Universidade do Algarve.

5. Procedimentos Éticos

Os procedimentos éticos são de enorme importância para o sucesso de qualquer estudo e quando este é feito num contexto social, envolvendo seres humanos, deve-se sempre prezar os direitos de cada um dos indivíduos envolvidos na investigação. De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.82) o cumprimento de princípios éticos é indispensável para a realização de qualquer investigação. Estes conferem ao investigador a obrigatoriedade de informar, respeitar e garantir os direitos dos participantes no seu estudo.

O investigador deverá empenhar-se na sua seriedade e de quem colabora, elucidando os direitos e deveres de ambas as partes, criando um acordo claro e preciso. Caso o participante manifeste intenção de finalizar a sua colaboração, cabe ao investigador respeitar a sua vontade e acautelar a sua integridade física, profissional e moral. A confidencialidade, o anonimato, bem como as autorizações dos participantes no estudo devem ser garantidas.

Os dados recolhidos tanto como aos resultados a que se chega não devem sofrer qualquer tipo de alteração, procurando-se manter a sua autenticidade, pois esta deverá ser uma regra bem assente de toda a investigação científica. O investigador deverá manter-se imparcial face aos resultados da sua investigação, independentemente do conteúdo dos mesmos.

Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados

Nota Introdutória

Os resultados são apresentados em dois momentos: no primeiro momento será realizada a “Caracterização dos estudantes com NEE da Universidade do Algarve”, na qual se analisa os dados que recolhemos através das entrevistas que fizemos aos estudantes NEE, bem como aos seus respetivos docentes. Também se faz uma breve descrição da Universidade do Algarve, pois é o nosso campo de estudo. No segundo momento analisa-se e discute-se os dados obtidos das entrevistas realizadas, fazendo um cruzamento dos resultados aferidos.

1. Breve caracterização da Universidade do Algarve

O nosso campo de investigação concentra-se na Universidade do Algarve (Ualg). Atualmente a Ualg opera como um polo de atração para milhares de estudantes que, ano após ano, resolvem fixar-se na cidade de Faro ou nas zonas envolventes. Para além disso, é notória a presença, cada vez maior, de novos estudantes com NEE.

A Universidade do Algarve exhibe características muito peculiares no que respeita à sua dimensão e estrutura, uma vez que resulta da junção de duas instituições diferentes: a Universidade do Algarve (criada pela Lei nº 11/79, de 28 de Março), e o Instituto Politécnico de Faro (criado através do decreto-lei nº513 – T/79). Deste modo, a Universidade do Algarve distribui as suas atividades por três *Campus* Universitários diferentes, sendo eles: Penha, Gambelas, e Portimão.

Relativamente às suas distribuições geográficas, quer o Campus da Penha (Ensino Politécnico) quer o Campus de Gambelas (Ensino Universitário) situam-se no concelho de Faro, sendo que o segundo fica um pouco mais afastado do centro da cidade (a cerca de dois quilómetros do Aeroporto Internacional de Faro). Em contrapartida, o Campus de Portimão fica situado no concelho de Portimão (perto da estação de caminho-de-ferro), e surge como uma opção estratégica, com ofertas formativas mais abrangentes e diversificadas (ex.: Turismo e da Gestão), e que se estendem a todos os públicos. No Campus da Penha existem três unidades orgânicas: Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC); Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT); e Instituto Superior de Engenharia (ISE). Enquanto o Campus de Gambelas engloba a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

(FCHS); a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT); e a Faculdade de Economia (FEUALG).

O Campus da Saúde, por sua vez, está situado perto da entrada da cidade de Faro, junto ao Teatro Municipal e do Estabelecimento de Serviços Prisionais. São de destacar algumas alterações na oferta educativa, como o aparecimento de novos cursos, tais como a Terapia da Fala, entre outros ligados à área das Ciências da Saúde.

Relativamente à distribuição de estudantes com NEE, registamos alunos matriculados nos diversos *campus* da Universidade do Algarve.

1.1. Caracterização dos Participantes

O campo de análise deste estudo circunscreve-se à Universidade do Algarve no distrito de Faro, sendo os participantes constituídos por seis alunos do primeiro ano, todos do sexo masculino; quatro docentes que ministram aulas a alunos com Necessidades Educativas Especiais, em que um deles é também coordenador de curso e integra o Gabinete de Apoio a Estudantes com NEE, sendo que todos fazem parte do corpo docente da Universidade do Algarve.

1.1.1. Caracterização dos Alunos com NEE

No caso destes participantes trataram-se de sujeitos por conveniência. Como sublinha Carmo e Ferreira (1998, p.197) a amostragem de conveniência utiliza-se em casos de indivíduos ou “grupos que estejam disponíveis para colaborar na investigação (...) do qual se poderão obter informações preciosas”.

Com base na análise de alguns dados pessoais e biográficos dos sujeitos a quem foram aplicadas as entrevistas indagámos um número razoável de estudantes NEE que estivessem disponíveis para dialogar sobre os seus episódios de vida acerca da temática em estudo. Destaca-se, assim, a heterogeneidade das problemáticas dos sujeitos que se mostraram acessíveis para se envolverem na presente investigação.

Os estudantes 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.

A disponibilidade de informações úteis, opiniões e relatos de vida de pessoas com diferentes estatutos e papéis sociais de contextos de origem distintos, constituem características fundamentais para a elaboração de um trabalho mais rico e diversificado.

A tabela 1 seguinte permite sintetizar as características pessoais e académicas dos sujeitos de investigação.

Tabela I - Estudantes com NEE participantes da investigação

Sujeitos de Investigação	Nome do estudante	Localidade	Ano que frequenta	Curso	Problemática
Sujeito A	<i>André</i>	Parchal	1º.ano	Gestão	Motora
Sujeito B	<i>António</i>	Quarteira	1º.ano	CET de Instalações Elétricas e automação industrial	Motora
Sujeito C	<i>Tiago</i>	Albufeira	1º.ano	Línguas e Comunicação	Síndrome de Asperger
Sujeito D	<i>Filipe</i>	Loulé	1º.ano	Gestão	Motora
Sujeito E	<i>José</i>	Olhão	1º.ano	Engenharia Informática	Síndrome de Asperger
Sujeito F	<i>Álvaro</i>	Lagoa	1º.ano	CET – Topografia e cadastro	Motora

1.1.2. Caracterização dos Docentes

Este conjunto de participantes constitui-se por quatro docentes que lecionam aos alunos com Necessidades Educativas Especiais e um deles é também diretor de curso e integra o Gabinete de apoio ao estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE), como já foi referido anteriormente.

Tabela II - Docentes dos estudantes com NEE que participaram na investigação

Nome do Docente	Formação Académica	Anos de Serviço	Unidades Curriculares que lecionam
Professora <i>Joaquina</i>	Doutoramento em Ciências Económicas Empresariais	16 anos	gestão hoteleira, turismo, marketing
Professora <i>Amélia</i>	Doutoramento em Linguística	Aproximadamente 20 anos	Inglês Inicial, Intermédio
Professor <i>Gonçalo</i>	Engenharia Informática	Aproximadamente 30 anos	Informática e programação, sistemas de informação
Professor <i>Américo</i> (Coordenador de Curso e representante do GAENEE)	Engenharia Mecânica	Aproximadamente 18 anos	transmissão de calor, projetos e soluções solares, tecnologias de sistemas solares térmicos

Com o objetivo de salvaguardar as suas identidade, foi atribuído um nome fictício a cada um dos entrevistados que será utilizado ao longo desta investigação.

No que se refere aos estudantes com NEE todos pertencem ao género masculino. Apesar das questões de género não constituírem a prioridade fundamental nesta investigação,

não deixa de ser uma variável importante na medida em que temos mais homens com NEE a frequentar o 1º. ano da Universidade.

Quanto às idades e licenciaturas de ingresso, o padrão de leitura é diversificado, constituindo, assim, uma mais-valia para a investigação.

No que respeita os docentes: 3 pertencem ao género masculino e 2 ao género feminino. As licenciaturas são variadas e a quantidade de anos serviço revelam algum rigor a nível profissional.

2. Apresentação de Resultados

Nesta parte proceder-se-á à exposição dos resultados recolhidos através das entrevistas efetuadas.

A apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas será feita em 2 pontos. Em primeiro lugar iremos apresentar os testemunhos recolhidos junto dos dez participantes a quem, como referimos na metodologia, atribuímos nomes fictícios

Procuraremos, através da análise individual de cada sujeito, conhecer estes estudantes NEE no que respeita aos nove tópicos da entrevista que realizámos: 1) Caracterização pessoal do Estudante NEE, 2) Percurso escolar, 3) Passagem do Ensino Secundário para o Superior, 4) Vida académica: Infraestruturas, equipamentos e serviços, 5) Vida académica: processos pedagógicos, 6) Vida académica: relações sociais, 7) Vida académica: relações familiares, 8) Projetos futuros (profissionais e pessoais) e 9) Vida académica: participação em atividades extracurriculares.

Em síntese, neste primeiro ponto iremos apresentar o caminho percorrido por cada um dos sujeitos do nosso campo de estudo até chegarem à universidade, ao mesmo tempo “auscultando” as suas dificuldades diárias, experiências, expetativas e motivações que os levaram a enfrentar este novo desafio.

Posteriormente, e num segundo ponto, serão apresentados e discutidos os resultados globais apurados nas entrevistas realizadas, fazendo um cruzamento com as opiniões recolhidas pelos respetivos docentes sobre esta passagem para o ES. Em ambos os pontos os resultados serão apresentados e discutidos por categoria e subcategoria, a qual será feita de acordo com a tabela de categorização que a análise de conteúdo nos permitiu construir, e oportunamente apresentada no capítulo de metodologia da presente dissertação.

2.1. Apresentação Sujeito a Sujeito

Nota Introdutória

Nesta fase iremos proceder à apresentação individual de cada sujeito, para darmos a conhecer alguns aspetos importantes da vida escolar e social de cada um. Esta apresentação irá ser organizada mantendo sempre a mesma estrutura e tendo em conta os seguintes pontos: caracterização pessoal do estudante com NEE; percurso escolar; passagem do ensino secundário para o superior; infraestruturas, equipamentos e serviços; processos pedagógicos; relações sociais; relação familiar; projetos futuros (profissionais e pessoais) e finalmente participação em atividades extra curriculares.

a) *André – Deficiência motora*

O *André* tem 37 anos, é solteiro e reside atualmente com a mãe no Parchal.

O *André* tem uma deficiência motora derivada de um acidente de mota há sensivelmente catorze anos. Lembra-se pouco do que realmente aconteceu no acidente.

Quanto ao seu trajeto profissional, conta que desde novo trabalhou, fazendo pequenos “biscates”, tais como: trabalhar nos bares de praia e como nadador salvador. Quando deixou de estudar trabalhou como segurança.

Anteriormente ao acidente estava muito ligado ao desporto. Participou em várias equipas desportivas, considerando-se um jovem bastante enérgico.

Atualmente frequenta o 1º.ano do Curso de Gestão em regime noturno, no Pólo de Portimão.

O *André* iniciou o seu percurso escolar em Lisboa, mudando-se para o Parchal com 8 anos.

Frequentou os 1º e 2ºs ciclos em Portimão. Considera-se um aluno razoável. As suas disciplinas favoritas eram Matemática e Educação Física. Quando entrou para o secundário escolheu a área de desporto e revela que era um pouco desligado, por vezes levava só um caderno para as disciplinas todas. Depois acabou por desistir da escola e preferir ir trabalhar. Posteriormente realizou alguns testes para admissão para a polícia marítima, nos quais passou com sucesso. Ia entrar para a polícia marítima em agosto e o acidente deu-se em março. Numa fase posterior ao acidente tirou um curso de Técnico de gestão com equivalência ao 12º.ano

O *André* resolveu candidatar-se ao ES após a reforma da mãe, ela foi a sua grande incitadora.

Decidiu candidatar-se para ter o seu tempo mais ocupado e útil. Frequenta o ES em regime noturno devido aos tratamentos que tem que realizar durante o dia, como por exemplo a fisioterapia. Entrou pelo contingente especial de acesso Maiores de 23 e considera que o processo de inscrição é acessível. Está a gostar do curso e considera que a sua adaptação foi boa, pois os seus colegas e professores são afáveis e prestáveis, embora pense que no Pólo de Portimão não se viva um grande espírito académico.

No que concerne às acessibilidades, o *André* menciona no que no geral as instalações são boas e adequadas, embora existam algumas barreiras, como escadas por exemplo, nomeadamente à entrada da Biblioteca. O *André* revela que o facto das escadas não é a sua principal barreira, pois como ele refere “há sempre alguém pronto a ajudar”, o que mais dificulta a sua estadia são o controlo dos *espasmos*, pois permanece muitas horas na cadeira de rodas.

No tocante às metodologias de ensino e ao corpo docente, o *André* destaca a ausência de metodologias que captem a atenção dos estudantes para disciplinas que são fulcrais, nomeadamente as disciplinas teóricas. Refere que a experiência e o recurso a exemplos do nosso quotidiano são determinantes para uma boa performance dos professores.

Apesar de não existir nenhuma fórmula mágica para o sucesso, o *André* reconhece que os hábitos de leitura e o acompanhamento das matérias que são lecionadas nas aulas constituem fatores chave que levam ao êxito académico. O *André* refere ainda que não beneficia de qualquer tipo de avaliação diferenciada, embora os professores, por vezes, lhe concedam mais algum tempo para terminar as tarefas. O facto de tomar há muitos anos uma quantidade enorme de medicação, afeta-lhe a memória e a concentração, o que o prejudica na aprendizagem e compreensão de alguns conteúdos.

No que respeita às relações sociais estabelecidas com a sua turma, refere não passar muito tempo com os colegas da turma, pois relata que mora num 3º andar sem elevador e é sempre muito complicado sair de casa, pois é a mãe que o ajuda a ultrapassar a barreira das escadas. Na sua opinião os estudantes NEE beneficiam da sua própria experiência. Mas confessa ter um bom relacionamento com os colegas, assim como com os professores, pois menciona que estes são bastante acessíveis e afáveis, que transmitem com qualidade os conteúdos das disciplinas. Refere ainda que está a aprender e a gostar muito do seu curso.

O *André* menciona que sem o apoio da sua mãe não teria chegado onde chegou, ela é o seu grande apoio e suporte, é ela que o ajuda em tudo, mesmo no que respeita a movimentar-

se. O pai faleceu há relativamente há pouco tempo. Tem ainda um irmão com quem se relaciona muito bem. A sua família é o seu “porto de abrigo” relata. Para além da sua família refere que a sua namorada é também um elemento muito importante na sua vida, pois apoia-o incondicionalmente.

No que respeita às expectativas futuras, tem plena consciência das dificuldades no mercado de trabalho na sua área: “infelizmente as perspetivas não são nada animadoras nesta altura (...) o trabalho que eu gostava de fazer era mais na área de segurança...mas tem consciência da sua condição física. Refere que gostava de arranjar um trabalho que o ajudasse a tornar-se independente a nível financeiro e que conseguisse também dar algum apoio à mãe a nível monetário.

Relativamente à sua participação na vida académica, o *André* menciona que, apesar da relação com os seus colegas ser boa, não costuma participar em jantares de curso ou festas universitárias. Como já foi referido, o André mora num terceiro andar sem elevador, o que se torna numa grande barreira para a sua vida social:

“às vezes tenho vontade, às vezes aborreço-me, por exemplo, sair de casa, mas estar a descer...e depois dou trabalho e depois chego às duas da manhã a casa e a minha mãe tem de estar acordada para me vir cá em baixo buscar”.

O *André* refere que as suas saídas são sempre muito complicadas. Não participa em nenhuma atividade extracurricular e até à presente data ainda não frequentou nenhum seminário nem conferências.

b) *António – deficiência motora*

O *António* tem 22 anos, é solteiro e reside atualmente em Quarteira.

A problemática do *António* provém de um problema na altura do seu nascimento, tratando-se de uma paralisia, que lhe afetou principalmente a fala e a coordenação motora. O António não sabe ao certo o que aconteceu.

O *António* mostrou-se muito introvertido inicialmente, mas com o alongar da conversa foi-se revelando mais falador.

Desde o 1º.ciclo que beneficia de apoio da Educação Especial, terapia da fala e psicóloga. Atualmente frequenta o CET de instalações elétricas e automação.

Além de uma pessoa persistente e determinada, autoapresenta-se como alguém que procura ser o mais autónomo possível.

O *António* realizou o seu percurso escolar em Quarteira. Considera-se um aluno razoável. A sua disciplina favorita era Matemática. Durante o seu percurso escolar, o *António* beneficiava de algumas medidas da Educação Especial, ou seja, tinha mais tempo para a realização dos testes e tarefas e os seus testes por vezes eram adaptados, devido às dificuldades que apresenta ao nível da escrita. Reprovou no 4ºano, pois os pais consideraram que o *António* “precisava de mais um ano no 1º.ciclo para se preparar com mais rigor para o 2ºciclo, visto ser uma mudança de grande importância”.

Quando entrou para o secundário frequentou um curso profissional de informática. A sua grande condicionante à aprendizagem, como já foi referido, é a escrita, pois como tem a parte motora um pouco afetada, demora muito a escrever e a passar os conteúdos da aula. Mas encara esta dificuldade com uma grande força de vontade e uma sede enorme de aprender.

O *António* resolveu candidatar-se ao ES por incentivo dos pais e da sua professora. Esta falou--lhe do CET e como não precisava de realizar nenhum exame, decidiu entrar nesta aventura. Relativamente ao processo de candidatura, o *António* considerou-o acessível e as informações dadas foram claras. Decidiu frequentar um CET de Instalações Elétricas e automação industrial. Aquando do processo de candidatura requereu o estatuto de Necessidades Educativas Especiais, para que lhe fosse concedido mais tempo para a realização dos exames, mas confessa que ainda não tem bem a noção de que tipos de apoios é que pode beneficiar.

Para além de requerer o estatuto o participante informou o diretor de curso, para que este informasse os restantes docentes da sua problemática. No que respeita o GAENEE, o *António* ainda não tem conhecimento do mesmo.

O *António* menciona no que no geral as instalações são boas e adequadas e que todas as pessoas dos serviços existentes na Universidade são simpáticas com ele.

Relativamente às metodologias de ensino e ao corpo docente, o *António* destaca a enorme ajuda que alguns dos professores lhe têm fornecido, pois realiza os trabalhos ao seu ritmo, embora considere que outros professores “ não têm a mesma sensibilização”. Refere ainda que os colegas fornecem-lhes sempre os apontamentos no final das aulas, pois nem sempre ele consegue copiar tudo o que está no quadro.

Relativamente à sua avaliação realiza os testes e outros trabalhos iguais aos dos outros colegas, referindo que alguns docentes lhe concedem mais tempo para terminar os mesmos.

No que respeita às relações sociais estabelecidas com a sua turma, o *António* estima muito os momentos de convívio com os colegas, apesar de referir que não tem por hábito ir

aos jantares ou festas académicas, uma vez que mora em Quarteira e não tem transporte para o regresso. Não frequentou as praxes, pois no seu curso ainda não é uma prática comum.

Relata ainda que os seus colegas são muito prestáveis, pois fornecem-lhes fotocópias, apontamentos e ajudam-no sempre que precisa.

O *António* menciona que os seus pais apoiam-no incondicionalmente. Relata com um certo orgulho que é o único membro da família que frequenta a Universidade. O *António* considera a sua família o seu pilar, pois é nela que encontra todo o apoio e um referencial de valores.

No que respeita às expectativas futuras, o *António* menciona que ainda é um pouco cedo para falar deste assunto, mas confessa que gostava de trabalhar na área da eletricidade ou montagem. O *António* é um jovem repleto de sonhos, muito empenhado e dedicado em tudo o que faz.

Apesar da relação com os seus colegas ser boa, o *António* não costuma participar em jantares de curso ou festas universitárias, como já foi referido anteriormente. Não faz parte de nenhuma associação, mas gosta de participar nos seminários ou conferências relacionados com o seu curso. Relata também que gostava de praticar algum desporto, mas confessa que se torna complicado, devido aos horários dos autocarros.

c) *Tiago – Síndrome de Asperger*

O *Tiago* tem 21 anos, é solteiro e reside atualmente em Albufeira. É natural de Vila Nova de Famalicão e mudou-se para o Algarve há sensivelmente 3 anos.

A problemática do *Tiago* provém de um transtorno do espectro do autismo – Síndrome de asperger relacionado com uma dificuldade na interação, em interagir com os colegas... timidez. “Tenho muita dificuldade em me aproximar das pessoas”. No que respeita a problemas intelectuais, o *Tiago* não revela qualquer tipo de dificuldade. Revela-se um jovem muito empenhado e estudioso.

Desde o 1º ciclo que beneficia de apoio da Educação Especial e psicóloga. Atualmente frequenta o curso de Línguas e Comunicação, pois tem bastante facilidade com línguas estrangeiras.

O *Tiago* iniciou o seu percurso escolar em Vila Nova de Famalicão. Posteriormente, quando se mudou para o Algarve, frequentou a Escola Internacional e optou por ter um currículo em Inglês, por incentivo dos pais, pois tem muita facilidade com o inglês e o ensino

bilingue é sempre uma mais-valia. Considera-se um bom aluno, muito empenhado e dedicado. A sua disciplina favorita era Inglês. Durante o seu percurso escolar, o *Tiago* beneficiava de algumas medidas da Educação Especial, ou seja, tinha mais tempo para a realização dos testes e tarefas e podia realizar os mesmos no computador. Nunca repetiu nenhum ano. Relata ter uma sede muito grande de aprendizagem.

O *Tiago* resolveu candidatar-se ao ES por incentivo dos pais e por sua própria vontade. No momento da candidatura, refere que não houve qualquer tipo de hesitação na escolha do curso, pois sempre teve vontade de estudar Línguas e Comunicação.

Relativamente ao processo de candidatura, o *Tiago* considerou-o acessível e as informações dadas foram claras, excetuando os mecanismos de apoio, pois não tem conhecimento das adequações de que pode beneficiar. Menciona relativamente ao GAENEE que “falaram-me desse gabinete, mas não sei como funciona”.

O *Tiago* menciona no que no geral as instalações são boas e adequadas, principalmente a biblioteca, pois é um local que gosta de frequentar.

Relativamente às metodologias de ensino e ao corpo docente, o *Tiago* destaca a ajuda que os professores lhe têm fornecido, pois em algumas disciplinas, os docentes permitem-lhe o uso do computador para a realização dos testes. Embora considere que “nem todos os professores permitem esse tipo de adequação e nessas disciplinas sinto mais dificuldade em fazer os testes, ou os exercícios”. Como já foi referido, o *Tiago* tem muitas dificuldades ao nível da interação com os colegas, por isso a sua maior barreira está relacionada com os trabalhos de grupo e a apresentação dos mesmos. Refere que quando tem trabalhos de grupo costuma ser ele a selecionar as informações para o trabalho, pois é muito introvertido e tem muita dificuldade em comunicar, “não gosto muito desse tipo de trabalhos, prefiro trabalhar sozinho”, afirma.

Relativamente à sua avaliação realiza os testes e outros trabalhos iguais aos dos outros colegas, referindo que para si, o que se torna mais complicado é quando tem dúvidas, pois não costuma questionar os professores, nem pede ajuda aos colegas, “por exemplo, se eu faltar, não peço a ninguém os apontamentos e depois fico atrasado na matéria...” O *Tiago* confessa que nesta fase de universitário sente a falta de ter um tutor, que o ajudasse nesta parte da comunicação e que o auxiliasse em algumas disciplinas que tem mais dificuldades, pois uma vez que se sentiria mais à vontade de transmitir as suas dúvidas se estivesse sozinho com um professor. A parte da comunicação é sem dúvida a sua grande barreira, mas como é muito esforçado, tem vindo a superá-la aos poucos.

No que respeita às relações sociais estabelecidas com a sua turma, o *Tiago* revela que apesar dos colegas se mostrarem simpáticos, ele não se entrosa. Esta dificuldade na interação social e no expressar emoções, não lhe permite criar laços de amizade. Relata que, por exemplo, se algum dia faltar, não se sente à vontade para pedir aos colegas apontamentos ou fotocópias. A sua adaptação ao meio universitário tem sido complicada, pois gosta de “andar isolado no seu mundo”.

O *Tiago* refere que os seus pais apoiam-no incondicionalmente. A sua família é o seu grande suporte e praticamente só se sente à vontade para comunicar com eles, ou com as pessoas que lhe são próprias. Os pais costumam ajudá-lo na realização das tarefas escolares, embora relate que não costuma pedir muitas vezes ajuda, pois considera-se bastante autónomo no que diz respeito aos estudos.

No que respeita às expectativas futuras, o *Tiago* revela que gostava de trabalhar na sua área assim que terminasse o curso, pensa na hipótese de ir trabalhar para o estrangeiro.

O *Tiago* afirma ainda que não costuma participar em jantares de curso ou festas universitárias. Não faz parte de nenhuma associação, mas aprecia participar nos seminários ou conferências relacionados com o seu curso.

d) *Filipe – deficiência motora*

O *Filipe* tem 27 anos, é casado e reside atualmente em Loulé, sendo natural do Brasil. A problemática do *Filipe* provém de um problema na altura do seu nascimento, tratando-se de uma paralisia, que lhe afetou principalmente a fala e a coordenação motora. O *Filipe* não sabe ao certo o que aconteceu.

O *Filipe* mostrou-se muito extrovertido e bastante comunicativo durante a entrevista. Nunca beneficiou de apoio da Educação Especial, pois relata que “não havia...não existia...no meu tempo era repudiado por muitas escolas na época porque ser deficiente na época ou a gente provava que tinha capacidades de aprendizagem ou então íamos para escolas especiais”.

Veio para Portugal sensivelmente há 9 anos e atualmente frequenta o curso de gestão. Além de uma pessoa persistente e bastante comunicativa, o *Filipe* confessa que é um sonhador neste mundo tão complicado.

O *Filipe* realizou a maior parte do seu percurso escolar em Minas Gerais - Brasil. Considera-se um aluno razoável, sem nunca ter reprovado. As suas disciplinas favoritas eram

Matemática e Ciências. Durante o seu percurso escolar, afirma “nunca ter beneficiado de medidas da Educação Especial”, mas como era um aluno bastante esforçado e aplicado sempre conseguiu ultrapassar as suas dificuldades e acompanhar os conteúdos lecionados.

Fez o secundário através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e candidatou-se à faculdade.

O *Filipe* tem muitas dificuldades na parte da escrita, o que é uma barreira à sua aprendizagem, pois demora imenso tempo a copiar os exercícios do quadro, assim como a realizar qualquer tipo de tarefa ou exame.

O *Filipe* resolveu candidatar-se ao ES por incentivo da sua esposa e decidiu entrar nesta aventura imensa.

Relativamente ao processo de candidatura, o *Filipe* considerou-o acessível e as informações dadas foram claras. Decidiu candidatar-se ao curso de Gestão e confessa que está a gostar bastante. O *Filipe* relata que “o sistema de ensino em Portugal não está adaptado para as pessoas com deficiência”, pois não existem apoios suficientes para os ENEE, ou seja, considera que não há oportunidades para as pessoas com deficiência. Relativamente à sua integração no ES está a correr bem, embora não passe muito tempo com os colegas, mas refere que são todos muito acessíveis.

O *Filipe* menciona no que no geral as instalações são boas e adequadas, mas refere que se precisasse de uma cadeira de rodas para se deslocar, seria muito complicado, pois considera existirem algumas barreiras ao nível da acessibilidade, nomeadamente alguns degraus e escadas de acesso à reprografia e sala de informática.

No que respeita o GAENEE, o *Filipe* já entrou em contacto com os docentes responsáveis, mas refere que ainda não sentiu nenhum tipo de intervenção por parte dos mesmos. Na opinião do *Filipe* deveria fazer parte do GAENEE uma pessoa com deficiência, pois só assim é que poderão entender quais são os seus verdadeiros problemas, sentimentos e anseios.

No que concerne às metodologias de ensino e ao corpo docente, o *Filipe* confessa que o sistema de ensino não “funciona e há pessoas aqui que dão aulas, que são docentes mas não sabem o que é ser deficiente, não sabem quais as nossas limitações, não sabem como pensamos, não sabem as nossas reações”. Como consequências disso o *Filipe* afirma que se sente frustrado e desamparado, pois apesar de ser um lutador, sente que não consegue seguir *os seus sonhos*, refere que estas barreiras são por falta de algumas adaptações que lhe poderiam ser concedidas, por exemplo, o uso do computador em sala de aula. O *Filipe* tem

muitas dificuldades ao nível da escrita e relata que essa é a sua principal dificuldade e que por vezes os docentes não lhe concedem mais tempo e não adaptam os exames às suas dificuldades, o que depois se torna numa barreira ao seu sucesso académico.

Relativamente à sua avaliação o *Filipe* realiza os testes e outros trabalhos iguais aos dos outros colegas, referindo que é muito complicado acompanhar a turma, pois devido à sua condição física necessitava de um tempo extra. O *Filipe* relata que:

“eu sou um aluno que precisava de mais um tempo e um apoio extra, eu precisava de um professor que me ajudasse numa hora depois da aula, ...outra coisa, há professores que se põe a escrever no quadro a matéria, mas eles deveriam ter a obrigação de para além de escrever no quadro trazerem em formato digital ou em papel”.

Também refere que uma adaptação que lhe poderiam dar seria o uso do computador, pois seria uma ótima ajuda para copiar os apontamentos da aula ou para a realização dos testes. No meio desta aventura, o *Filipe* menciona que felizmente há outros professores que são mais sensíveis e que o ajudam a ultrapassar as dificuldades, nomeadamente o seu diretor de curso e sua professora de inglês, que têm sido uma ajuda enorme nesta aventura universitária.

No que respeita às relações sociais estabelecidas com a sua turma, o *Filipe* aprecia muito os momentos de convívio com os colegas, apesar de referir que não tem por hábito ir aos jantares ou festas académicas, uma vez é casado e que tem outros hobbies extra universidade. Não frequentou as praxes, pois não aprecia esse tipo de atividades.

Relata ainda que os seus colegas são muito prestáveis, pois fornecem-lhes fotocópias, apontamentos e ajudam-no sempre que precisa.

O *Filipe* menciona que a sua esposa e a família desta são o seu verdadeiro suporte e o seu porto de abrigo. A sua família está toda no Brasil e é sua esposa que o apoia em tudo e que o ajuda a enfrentar todas as barreiras que a vida lhe apresenta.

No que respeita às expectativas futuras, o *Filipe* confessa que o seu único objetivo é trabalhar e ser o mais autónomo possível, embora considere que não haja em Portugal muitas oportunidades para as pessoas com deficiência. Relata com alguma tristeza que seria uma pessoa muito diferente se não tivesse uma deficiência física, pois sente que as pessoas o olham de lado e que profissionalmente isso o condiciona.

No que concerne à participação da vida académica, o *Filipe* refere que apesar da relação com os seus colegas ser boa, não costuma participar em jantares de curso ou festas

universitárias, como já foi referido anteriormente, nem participou nas praxes por considerar que, por vezes, “são abusivas e humilham as pessoas”.

O *Filipe* mencionou, durante a entrevista que é violinista de uma orquestra da Congregação Cristã, por isso ele prefere conviver no meio dos membros dessa congregação.

e) *José – Síndrome de Asperger*

O *José* tem 20 anos, é solteiro e reside atualmente em Olhão. A problemática do *José* provém de um transtorno do espectro do autismo – Síndrome de asperger relacionado com uma dificuldade na interação, em interagir com os colegas...“Tenho muita dificuldade em se aproximar das pessoas”. O *José* não revela quaisquer dificuldades ao nível cognitivo. Revela-se um jovem muito empenhado e estudioso.

Desde o 1º ciclo que beneficia de apoio da Educação Especial e psicóloga. Atualmente frequenta o curso Tecnologias de Informação e Comunicação, embora inicialmente tivesse frequentado Engenharia Informática, mas depois como não estava a gostar decidiu pedir transferência.

O *José* iniciou o seu percurso escolar em Olhão. Considera-se um bom aluno, muito empenhado e dedicado. A sua disciplina favorita era Português, adquiriu o processo de leitura e escrita muito cedo, meso antes de entrar para o 1º ciclo e menciona que adora ler, mas refere que sempre gostou muito da área de informática. Durante o seu percurso escolar, o *José* beneficiava de algumas medidas da Educação Especial, ou seja, tinha mais tempo para a realização dos testes e tarefas e podia realizar os mesmos no computador. Nunca repetiu nenhum ano. O *José* tem um curso técnico de programação que fez durante o secundário. Relata ter uma sede muito grande de aprendizagem.

O *José* resolveu candidatar-se ao ES por incentivo dos pais , por vontade do próprio e da sua psicóloga que sempre o apoiou muito no sistema de aprendizagem.. Relativamente ao processo de candidatura, o *José* considerou-o acessível, mas desconhece os apoios que pode beneficiar, segundo o seu estatuto de NEE.

No que respeita ainda este assunto, o *José* menciona no que no geral as instalações são boas e adequadas e que todas as pessoas dos serviços existentes na Universidade são simpáticas com ele. Adora ir à biblioteca pesquisar e que fica tão entretido que, por vezes, “as funcionárias têm que lhe lembrar de almoçar ou de ir para as aulas”.

Relativamente às metodologias de ensino e ao corpo docente, o *José* destaca a enorme ajuda que alguns dos professores lhe têm fornecido. Relata que alguns professores são muito exigentes e que não fazem adequações no seu processo de ensino-aprendizagem. Como consequência disso, o José não conseguiu ficar aprovado em algumas disciplinas. Refere que consulta várias vezes a tutoria para verificar se os docentes colocaram lá os apontamentos para o auxiliar no seu estudo. Destaca o verdadeiro apoio da sua psicóloga, pois ela entrou em contacto com todos os seus docentes e forneceu-lhes dicas importantes para o conseguirem ajudar no processo de ensino-aprendizagem e a colmatar algumas das suas dificuldades.

Como já foi referido, o *José* tem muitas dificuldades ao nível da interação com os colegas, por isso a sua maior barreira está relacionada com os trabalhos de grupo e a apresentação dos mesmos, mas confessa que os colegas o ajudam muito nos trabalhos e apontamentos. O *José* confessa que é muito viciado em jogos e que passa muito tempo no computador. Confessa que mesmo em contexto de sala de aula, por vezes, “os professores apanham-me a jogar e depois tenho que desligar, e depois perco-me na matéria (risos)”. Tem também muita dificuldade em organizar-se ao nível dos testes e trabalhos extra.

No que respeita às relações sociais estabelecidas com a sua turma, o *José* revela que gosta muitos dos seus colegas, que são muito simpáticos e prestáveis com ele, embora esta dificuldade na interação social e no expressar emoções, não lhe permita criar grandes laços de amizade.

O *José* refere que os seus pais apoiam-no incondicionalmente. A sua família é o seu grande suporte e praticamente só se sente à vontade para comunicar com eles, ou com as pessoas que lhe são próprias. Os pais costumam ajudá-lo na realização das tarefas escolares, embora relate que, como não é muito organizado e é viciado no computador, por vezes, “esquece-se” de realizar algumas tarefas escolares.

No que respeita às expectativas futuras, o *José* revela que gostava de trabalhar na sua área assim que terminasse o curso, numa empresa até mesmo ser professor de Tecnologias de Informação e Comunicação, mas que ainda não pensou muito nesse assunto.

Relativamente à participação na vida académica o *José* menciona que não costuma participar em jantares de curso ou festas universitárias. Não faz parte de nenhuma associação, mas aprecia muito em participar nos seminários ou conferências relacionados com o seu curso, relata que uma vez ganhou um prémio numa conferência. Gosta muito de ver televisão e adora andar de bicicleta.

f) *Álvaro – deficiência motora*

O *Álvaro* tem 24 anos é natural da Rússia, mas atualmente reside em Lagoa. A problemática do *Álvaro* provém de um problema na altura do seu nascimento, por falta de oxigénio, tratando-se de uma paralisia, que lhe afetou principalmente a coordenação motora. Refere que foi negligência médica e que só foi diagnosticado quando tinha por volta dos doze meses.

O *Álvaro* mostrou-se muito extrovertido e muito comunicativo durante toda a entrevista.

Desde o 1º ciclo que beneficia de apoio da Educação Especial. Atualmente frequenta o CET de Topografia e Cadastro.

Além de uma pessoa persistente e determinada, autoapresenta-se como alguém que procura ser o mais autónomo possível, e que tem realizado pequenos trabalhos para ajudar nas despesas de casa.

O *Álvaro* realizou o seu percurso escolar na Rússia. Refere que lá frequentava uma escola especial, que apesar de ao nível do ensino ter um currículo comum, frequentava várias terapias, nomeadamente fisioterapia, motricidade, terapia da fala, relata que essas terapias o ajudaram a evoluir consideravelmente. Posteriormente veio para Portugal frequentar o 2º ciclo e considera-se um aluno inteligente. A sua disciplina favorita era Matemática. Durante o seu percurso escolar, o *Álvaro* beneficiava de algumas medidas da Educação Especial, ou seja, tinha mais tempo para a realização dos testes e tarefas, pois nunca precisou de grandes adaptações, pois ao nível cognitivo não apresenta quaisquer tipo de problemas. Quando entrou para o secundário frequentou um curso profissional de Técnico de Vendas. A sua grande condicionante à aprendizagem é a escrita, pois como tem uma grande limitação ao nível motor, demora muito a escrever e a passar os conteúdos da aula. Mas encara esta dificuldade com uma grande força de vontade e uma sede enorme de aprender.

O *Álvaro* resolveu candidatar-se ao ES por incentivo dos pais. Relativamente ao processo de candidatura, o *Álvaro* considerou-o acessível e as informações dadas foram claras. Decidiu frequentar um CET de Topografia e Cadastro. Aquando do processo de candidatura não requereu o estatuto de Necessidades Educativas Especiais, embora o participante informasse o diretor de curso das suas limitações ao nível da escrita

No que concerne às acessibilidades, o *Álvaro* considera-as boas, embora referisse que “acho-as boas porque não ando numa cadeira de rodas, porque se andasse não era fácil”. No que respeita o GAENEE, o *Álvaro* tem conhecimento do mesmo, embora nunca tivesse

entrado em contacto com os membros do gabinete, pois relata que ainda não sentiu essa necessidade.

Relativamente às metodologias de ensino e ao corpo docente, o *Álvaro* refere que alguns professores são muito prestáveis, mas outros nem tanto, posto isto afirma que “correto bem eu implico com eles e eles implicam comigo (risos) eu também não sou assim um aluno muito fácil.”

Relativamente à sua avaliação realiza os testes e outros trabalhos iguais aos dos outros colegas, referindo que não quer usufruir de quaisquer tipo de regalias, pois prefere ser avaliado no mesmo patamar que os colegas.

O *Álvaro* mencionou que tem algumas cadeiras do CET de Topografia e Cadastro em atraso, mas que atualmente também está inscrito no curso de Engenharia Civil e que sobreposição de exames dos dois cursos obriga-o a adiar a inscrição de vários exames, sobretudo em Engenharia Civil. Apesar de se autoapresentar como uma pessoa muito determinada e decidida revela que não é muito estudioso.

Respeitante às relações sociais estabelecidas com a sua turma, o *Álvaro* gosta muito dos momentos de convívio com os colegas, gosta de participar em todas as festas e jantares académicos. Foi praxado e gostou muito da experiência.

Relata ainda que os seus colegas são muito prestáveis e simpáticos. O *Álvaro* refere ainda que está bem integrado no ES e que nunca se sentiu excluído nem por parte dos colegas, nem docentes ou até mesmo funcionários.

O *Álvaro* menciona que os seus pais sempre o apoiaram. Durante a frequência no ES, o *Álvaro* confessou que passou por uma situação traumática, que foi o falecimento do seu pai devido a um acidente, o qual não se conhece as razões. Refere que sente a sua falta e que ele sempre o apoiara em tudo. Atualmente conta com o apoio da mãe e do irmão e relata que alguns dos professores também o auxiliam sempre que necessita.

No que respeita às expectativas futuras, o *Álvaro* revela que ainda é um pouco cedo para falar deste assunto, mas confessa que gostava de trabalhar na sua área para se tornar independente. Ao longo da frequência no ES tem realizado alguns “biscates”, nomeadamente na “Zon”.

No que concerne à participação na vida académica, o *Álvaro* refere que adora participar em todas as festas académicas. Gosta imenso de participar em conferências e seminários relativos ao seu curso. É dirigente associativo, embora refira que não tem por hábito usufruir das regalias que o estatuto lhe confere.

2.2. Síntese das Entrevistas

Com base nos resultados obtidos, parece que, de um modo geral, este grupo de alunos com NEE está integrado, ou em fase de integração na universidade. Contudo, devido às suas especificidades, a adaptação plena ao ensino superior pode estar condicionada e deste modo, é vivenciada de forma diferente relativamente ao estudantes tradicionais.

Estes constrangimentos, possivelmente, decorrem da problemática de cada estudante, o modo como “lidam” com a mesma e o significado que a esta assume na vida de cada um deles.

A partir da apresentação dos resultados, constatou-se que os participantes apresentam diferentes problemáticas: motoras e neurológicas. Contudo, se a deficiência for de natureza congénita, a aceitação vai sendo feita de uma forma progressiva, ou seja, o sujeito vai-se adaptando às especificidades que esta lhe exige. Por outro lado, se for adquirida poderá ser muito complicado lidar com a mudança, pois os novos hábitos de vida e as suas implicações poderão constituir uma barreira na sua vida pessoal e social, nomeadamente na sua deslocação autónoma, sentimento de incapacidade, rejeição, frustração...Em suma, o significado que a deficiência representa para cada sujeito depende, muitas vezes das implicações que a mesma acarreta nos seus hábitos de vida.

No geral, todos os estudantes foram incentivados pela família para se candidatarem ao ES e a sua grande expectativa incide-se com a obtenção de um curso académico que lhes permita seguir uma carreira profissional, ou seja, terem uma profissão, de preferência na área que se estão a licenciar e que lhes permita viver autonomamente.

É de extrema importância mencionar que estes alunos ingressam ao ensino superior mais tardiamente, pois apresentam uma média de idade, no momento de acesso, de 24 anos, sendo esperado que um aluno que faça um percurso escolar sem retenções se candidate ao ensino superior por volta dos 18 anos de idade. Esta realidade pode estar associada a diversos constrangimentos com que se depararam ao longo do percurso escolar, implicando assim atrasos no ingresso ao ensino superior.

De um modo geral, todos os participantes deste estudo beneficiaram, de apoio por parte da Educação Especial durante o seu percurso escolar, o que lhes facultou a progressão nos estudos. Este apoio estava diretamente relacionado, não só com a pedagogia diferenciada, mas também com a adequação de estratégias e consequente adaptação: dos exercícios, fichas e outros pontos de avaliação adaptados à problemática de cada aluno.

No entanto, aquilo que nos apercebemos que acontece durante o seu percurso escolar é que à medida que a exigência de ensino aumenta (terceiro ciclo e secundário), as adaptações às NEE's de cada aluno, assim como a pedagogia diferenciada parecem diminuir, denota-se aqui, possivelmente, uma falta de preparação ou formação por parte dos professores destes níveis de ensino.

Ainda relativamente ao tema dos “Apoios”, parece-nos que o facto de um aluno ter ingressado na universidade pelo contingente especial não é diretamente proporcional à ativação dos apoios que a universidade pode disponibilizar. Para que um estudante beneficie de algum tipo de apoio é necessário requerê-lo no momento da matrícula, fazendo prova da sua situação através de relatórios médicos, psicológicos e documentos constantes do seu processo individual.

Segundo os relatos das entrevistas, parece-nos que, alguns alunos desconhecem os apoios de que podem beneficiar, no momento da matrícula. Contudo outros alunos não requerem o estatuto pelo facto de não se quererem sentir diferenciados no que diz respeito aos restantes colegas.

No que concerne às metodologias de ensino-aprendizagem, os entrevistados referem que nem todos os docentes têm a preocupação ou a sensibilização de adaptarem os recursos existentes, nomeadamente os testes ou as tarefas desenvolvidas em sala de aula. Contudo, relatam que existem docentes que se preocupam com as suas limitações, concedendo-lhes mais tempo para a realização das tarefas e adaptando os testes às suas problemática limitações específicas.

No que diz respeito às relações sociais, as opiniões dependem das experiências vivenciadas por cada estudante aquando da sua entrada na universidade. Estas opiniões surgem das perceções individuais de cada estudante face à perceção que cada um tem da sua transição do ensino secundário para o superior, e da sua capacidade de lidar com todas as mudanças que o mundo académico lhes exige. A praxe, por exemplo, é uma tradição académica própria do ensino universitário, uma experiência que até então os alunos não tinham vivenciado. Contudo, na realidade, nem todos aprovam esta novidade da mesma forma: se para alguns a praxe serve como objeto de integração, para outros representa “um conjunto de brincadeiras suscetíveis à humilhação”. Esta é uma fase muito importante para os estudantes no geral, pois esta falta de integração pode conduzir à frustração e conseqüentemente ao abandono do curso

O acolhimento destes alunos no ES por parte dos colegas, dos professores e dos restantes agentes da comunidade educativa constitui um forte facilitador para a plena inclusão no mundo académico. Segundo os participantes, na Ualg destaca-se um clima de reciprocidade e de convívio entre os estudantes com NEE e os seus pares. No geral, referem que os colegas são prestáveis e simpáticos, nomeadamente no que diz respeito ao fornecimento de materiais, como fotocópias e apontamentos. No que diz respeito à classe docente alegam que, apesar de nem todos praticarem uma pedagogia diferenciada, no geral, são atenciosos e prestáveis para qualquer tipo de dúvida. Relativamente aos funcionários, os estudantes referem que são simpáticos e afáveis, não sentindo por parte destes qualquer tipo de discriminação.

Outra das questões que predomina na opinião dos alunos com NEE, está relacionada com as infraestruturas do ES, pois a sua inclusão depende também das barreiras arquitetónicas existentes, ou seja, os alunos referem-se principalmente aos espaços exteriores e às condições físicas das salas, nomeadamente alguns degraus desajustados, escadas de entrada sem rampas e o difícil acesso a alguns edifícios.

Em suma, é crucial que ao nível do ensino superior a inclusão também suceda para que assim os estudantes com NEE usufruam do seu pleno direito à educação com vista à sua realização pessoal e profissional, evitando-se desta forma a discriminação social.

3. Análise Global dos Resultados das Entrevistas dos Estudantes com NEE/Docentes

De seguida faremos uma análise global dos resultados obtidos nas entrevistas, organizada em categorias, subcategorias e respetivos indicadores, bem como cruzaremos os dados com as opiniões dos respetivos professores.

3.1. Infraestruturas, Equipamentos e Serviços

Esta categoria encontra-se repartida em diversas subcategorias conforme é apresentado na seguinte tabela, nomeadamente o estatuto, GAENEE, serviços e acessibilidades. Cada uma destas subcategorias desdobra-se num número variável de indicadores.

Tabela III - Categoria de análise Infraestruturas, Equipamentos e Serviços

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Infraestruturas, equipamentos e serviços	1.1. Estatuto	Apoio GAENEE
	1.2. GAENEE	Biblioteca
	1.3. Serviços	Cantina
	1.4. Acessibilidades	Reprografia Instalações

No geral, todos os estudantes foram incentivados pela família para se candidatarem ao ES e a sua grande expectativa incide-se com a obtenção de um curso académico que lhes permita seguir uma carreira profissional.

A partir da apresentação dos resultados, constatou-se que nem todos os participantes requereram o estatuto no ato da matrícula, por não quererem ser tratados de forma diferenciada, por exemplo na opinião do *Álvaro* o motivo de não ter requerido o estatuto prende-se com o facto de “prefiro sentir-me ou estar no mesmo patamar que os meus colegas e não ser considerado um aluno privilegiado”.

Por outro lado na opinião dos docentes o facto de os ENEE requererem o estatuto é deveras importante, pois permitem-lhe ter um conhecimento mais alargado dos casos de NEE existentes na Universidade, de forma a conseguirem prestar-lhes uma ajuda mais individualizada. Por exemplo na opinião do *Professor Américo*:

“o integrar o estatuto que dá-lhes algumas vantagens, digamos assim. Vantagens no sentido: alguns benefícios que eles poderão ter...eh...como já devem saber. Portanto é o período adicional para as avaliações, apoio suplementar por parte dos docentes, a utilização de computadores (...)”

também consideram que é uma forma de consciencializar todo o corpo docente para a deficiência. Relativamente ao estatuto:

“deve-se limitar a cumprir... porque infelizmente também há uma intolerância por parte de alguns colegas... isto é normal... e havendo aqui um relatório digamos o docente aí terá, se não for assim tão intolerante, pelo menos a cumprir as indicações que constam nesse relatório”, refere o *Professor Gonçalo*.

Segundo os relatos das entrevistas, parece-nos que alguns alunos desconhecem os apoios de que podem beneficiar, no momento da matrícula, nomeadamente do GAENEE, por exemplo o *António* refere que “ainda não tenho conhecimento do mesmo”.

Entendemos ser uma situação e um espaço completamente novo e que pode suscitar algum receio por parte dos alunos. No entanto, a falta de informação parece-nos ser um facto, que nos faz pensar se esta lacuna se deve a algum receio por parte dos alunos, ou à falta de preparação dos serviços que os acolhem. 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 exemplo o *Filipe* relata que “nesse núcleo deveria haver alguém com deficiência, alguém que viveu essas experiências”.

Os docentes referem que é um projeto embrionário e que está a correr positivamente, embora considerem que muitos alunos não procurem o GAENEE por terem uma certa introversão, pois relatam que

“ nós fomos às turmas falar sobre o GAENEE. Nós temos uma base com os estudantes, temos cerca de vinte e oito, mas acho que há lá alguns que não têm o estatuto, têm dislexia e... já me disseram também que eles não querem... não querem ser tratados de forma diferente”, relata o docente.

A instituição, enquanto infraestrutura é fator que predomina nas opiniões dos alunos com NEE, bem como dos seus docentes, pois a sua adaptação depende igualmente das barreiras arquitetónicas existentes. Se nos basearmos nos extratos das entrevistas, percebemos que alguns alunos referem-se principalmente, às condições ao nível das acessibilidades, nomeadamente degraus de acesso e escadas:

“se precisasse de uma cadeira de rodas para se deslocar, seria muito complicado, pois considera existirem algumas barreiras ao nível da acessibilidade, nomeadamente alguns degraus e escadas de acesso à reprografia e sala de informática”. (*Filipe*)

Na mesma linha de pensamento, os docentes, durante as entrevistas, evidenciaram opiniões muito críticas no que diz respeito às acessibilidades “no edifício dos anfiteatros, as acessibilidades são extremamente difíceis...”

Posto isto, consideramos que as acessibilidades são essenciais à inclusão dos alunos NEE do nosso estudo. No geral, terá que haver algum investimento, para facilitarmos a deslocação autónoma dos alunos pela instituição, não só no piso escolar, mas também a acionar a construção de rampas e barreiras de proteção, a fim de proporcionar a todos os alunos com NEE, uma maior autonomia, comodidade, acessibilidade e segurança, permitindo assim, que estes alunos tenham uma maior mobilidade dentro da faculdade e uma participação mais ativa.

No que concerne os serviços a opinião é unânime respeitante ao funcionamento, alegam não se sentirem excluídos no que diz respeito ao tratamento por parte dos funcionários. Reconhecem a qualidade dos serviços existentes e sentem-se apoiados pela instituição, pois deverá ser considerada como “aquela que respeita as especificidades de seu aluno, as suas necessidades e potencialidades, que acolhe a diversidade, equiparando oportunidades, buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade” (Grassi, 2009, p. 16).

3.2. Processos de ensino-aprendizagem

Esta categoria surgiu com o propósito de conhecer o tipo de recursos e de informação que os participantes tinham disponíveis na universidade relativamente à vertente escolar. Desta emergem três subcategorias: estratégias utilizadas, metodologias de avaliação e importância da formação especializada.

Tabela IV - Categoria de Análise dos Processos Pedagógicos

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1.Processos Pedagógicos	1.1.Estratégias utilizadas	Método utilizado
	1.2. Metodologias de avaliação	Adaptação do método de avaliação
	1.3. Importância da formação especializada	Adoção de estratégias Fornecimento de materiais
		Formação especializada

A forma como os alunos se moldam às mudanças, nomeadamente ao nível dos métodos de ensino-aprendizagem é um ponto muito importante para o seu sucesso académico e respetiva inclusão.

Relativamente ao seu perfil de funcionalidade, é de salientar que nenhum aluno com deficiência entrevistado se encontra abaixo da média ao nível intelectual. 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 pelos colegas e demais membros da comunidade educativa, relativamente às atitudes de cooperação por parte destes, e a forma como são tratados pelos professores, quanto à adequação das

condições de avaliação e diferenciação de estratégias. A não adaptação social destes alunos, como já foi mencionado, pode ser uma barreira ao seu sucesso escolar,

Na opinião da *Professora Amélia*

“é uma das grandes dificuldades de quem lida com estas situações...é saber lidar com elas... normalmente não sabemos quando nos aparecem estas situações e cada caso é um caso como disse à bocado... eu acho importante termos alguma formação...”

ou seja, os docentes entendem “a fundamental importância do acesso à informação acerca da educação inclusiva, e a necessidade da adaptação metodológica” (Correia et al, 2011, p.34).

Na verdade e de acordo com Rossy (2001, p. 39), 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”, isto é, muitos professores não investem na sua formação contínua, principalmente no que diz respeito à diferenciação pedagógica, nomeadamente no tema da deficiência, 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, e à incerteza na execução de novas estratégias (Silva, 2009, p.135).

É, por isso, necessário consciencializar o corpo docente para que consigam dar uma resposta diferenciada aos seus alunos, é crucial que se empenhem na sua formação contínua para que haja uma alteração de atitude relativamente aos alunos com NEE, tornando-se assim um estímulo ao desenvolvimento das suas capacidades. Por exemplo, um aluno com uma deficiência física que lhe afete a escrita nunca poderá ser avaliado da mesma maneira que um aluno que não apresenta qualquer tipo de limitação.

Como refere o *António* “eu tenho uma dificuldade muito grande em escrever”, isto é, o *António* necessita sempre de mais tempo para terminar as tarefas da aula ou os exames. Contudo, conseguimos perceber que nem todos os docentes são sensíveis a este tipo de problemáticas,

“o poder utilizar o computador é no sentido de facilitar por exemplo, neste caso um aluno que tem muita dificuldade em escrever... se um aluno me diz que precisa de mais tempo por esta ou por aquela razão...”

referem os *Professores Joaquina e Gonçalo*, mas “sei que há colegas que não o fazem”, acrescenta ainda a *Professora Joaquina*. No entanto alguns docentes mencionaram que há

colegas que não utilizam qualquer tipo de estratégia diferenciada “eu preparo uma ficha própria para o aluno... eu adequo a ficha para aquele aluno, mas sei de colegas que não fazem, se calhar vai na consciência de cada um”. (*Professora Amélia*)

Há também que referir que alguns dos estudantes optaram por não contar aos colegas e professores a sua problemática, pois receiam, como já foi referido, serem vistos como “incapazes” ou no futuro não estarem aptos para a concretização da sua atividade profissional. O preconceito está intimamente associado às atitudes relativamente à inclusão das pessoas com deficiência.

Comumente, parece-nos que a universidade já se preocupa com a inclusão dos alunos com NEE, nomeadamente em dar resposta a alguns tipos de problemáticas, mais precisamente aos casos que são mais facilmente detetados ou comunicados pelos alunos. De um modo geral, salvo algumas exceções, os docentes têm a sensibilização de adequar estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, para que estes alunos consigam colmatar as suas dificuldades, melhorando desta forma a sua atividade e participação no mundo académico, privilegiando assim a sua inclusão.

3.3. Relações sociais

As relações sociais são outra categoria correspondente à adaptação ao ensino superior, mas desta vez na vertente social, onde se tenta perceber como se sentem, relativamente aos seus colegas e professores. Posto isto submergem três subcategorias: relações entre pares, relações com os docentes e relações com diretores de curso.

Tabela V - Categoria de Análise da Inclusão das Relações Sociais dos Estudantes com NEE

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Relações sociais dos ENEE	1.1. Relações entre pares	Relação ENEE/turma
	1.2. Relações com os docentes	Relação ENEE/docentes
	1.3. Relações com os diretores de curso	Relação ENEE/diretores de curso

Numa altura em que as universidades portuguesas estão a abrir portas para “novos estudantes” importa repensar, de forma minuciosa, a inclusão dos estudantes NEE no ES. Torna-se fulcral fazê-lo não só para melhorar o acesso e a igualdade de oportunidades para todos, mas também para que se possa flexibilizar a inclusão destes estudantes no ES.

No campo das relações sociais, destaca-se um clima de reciprocidade e de convívio entre os estudantes com NEE e os seus pares. Desta forma, no que respeita à subcategoria – Relação entre pares, consideramos que os estudantes NEE mantêm, no geral, uma boa relação com a turma. Apesar de algumas diferenças, afirmam estabelecer relações positivas e de entreajuda entre todos os colegas. No geral, alegam que os colegas são prestáveis e simpáticos, nomeadamente no que diz respeito a fornecimento de materiais, como fotocópias e apontamentos.

Neste sentido, o *António* revela que se vive um sentimento de igualdade quanto à forma de tratamento existente entre estudantes tradicionais e estudantes NEE: “nunca houve discriminação, nem tão pouco nunca fui posto de parte”. Considera que o objetivo a que se propôs, no que diz respeito término da sua licenciatura é exatamente igual ao restantes estudantes que ingressaram no ES.

Relativamente à opinião geral do corpo docente, o clima de entreajuda que se vive entre os estudantes com NEE e os seus pares é um aspeto crucial no processo de aprendizagem. A *Professora Joaquina* relata o caso de um estudante com NEE e evidencia: que

“foi uma integração espetacular e ele era impecável, muito simpático e, e teve uma relação excecional com toda a gente. Portanto, eu acho que a escola tem dado resposta digamos assim”.

No que concerne às tarefas académicas, principalmente, nos trabalhos de grupo, os alunos acabam por criar afinidades dentro da própria turma, mas revelam que por vezes preferem trabalhar sozinhos, embora este tipo de trabalhos decorram de uma forma muito positiva. Esta opção pode ser explicada talvez por não se identificarem com alguns alunos, ou no caso do *Tiago* sentir uma certa dificuldade em se integrar e comunicar.

Com base nas entrevistas percecionámos que apesar de existir uma relação muito positiva com os seus pares, a maior parte dos estudantes NEE não participam em atividades extracurriculares organizadas dentro da Universidade, mais precisamente em jantares de curso, semana académica, praxes, entre outras.

Este facto poderá estar relacionado com outros fatores limitativos, de ordem familiar e geográfico, ou seja, por vezes por morarem longe da Universidade e não terem transporte para regressarem a casa, por exemplo, o *António* refere que “ eu até gostava de ir aos jantares, eles convidam-me sempre, mas como moro em Quarteira e não tenho transporte é difícil, porque o último autocarro é às 20h”.

Embora a universidade seja o ponto de partida para a criação de novas amizades e convívios, existem algumas barreiras que impedem os estudantes com NEE de se adaptarem verdadeiramente ao mundo universitário, o que é de extrema importância para o reforço da sua autoestima e evitar o abandono do curso.

Neste sentido Correia & Mesquita (2011, p.23) vem reforçar esta ideia afirmando que, “os estudantes não tradicionais necessitam de uma forte base de apoio na criação de uma atmosfera de aprendizagem ideal, essencialmente comunicativa e com base em relacionamentos pessoais.”

De facto, quando os alunos com NEE chegam à Universidade, não existe qualquer tipo de “guião” para que se possa garantir o seu sucesso académico, contudo, na opinião dos docentes há que ter uma grande sensibilidade, nomeadamente, no que respeita a avaliação “logo desde do início temos que dar mais apoio em termos do estudo, em termos do acompanhamento para que possam acompanhar, mais tempo no término das tarefas, por exemplo”, refere o *Professor Gonçalo*.

Na opinião dos estudantes seria muito positivo que houvesse uma “orientação tutorial” pois confessam que necessitam de mais apoio individualizado, ou seja, que lhes fosse permitido o esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados.

Relativamente aos diretores de curso, a opinião é que muitos alunos, nomeadamente com problemáticas derivadas de dislexia, não entram em contacto com os seus diretores para falarem acerca do seu problema e muitas vezes os docentes não têm conhecimento das suas limitações. Ora, como já foi referido, esta falta de comunicação prende-se com o facto de os estudantes com NEE não quererem ser tratados de uma forma diferenciada, ou por outro lado, não terem conhecimento dos apoios a que têm direito. Relativamente aos casos que estão identificados o *Professor Américo* revela que “são poucos alunos e funcionam muito bem, estão bem integrados, acho que se deve louvar a atitude dos colegas e também dos professores e de todas as pessoas...”

O ES representa, assim, um espaço social onde é favorecida a comunicação. Para além do espaço familiar, as universidades contribuem para a criação de novos laços de amizade. Este

convívio entre colegas deverá servir como uma oportunidade para os estudantes tradicionais se consciencializarem e se sensibilizarem para o tema da deficiência, permitindo uma maior inclusão com vista ao sucesso académico dos alunos ENEE.

3.4. Inclusão dos estudantes com NEE

Esta categoria surge com o intuito de conhecermos não só os obstáculos encontrados pelos participantes no âmbito académico, mas também as suas ambições no que diz respeito a perspetivas profissionais e pessoais. Neste âmbito surgem duas subcategorias: sucesso vs insucesso e perspetivas profissionais

Tabela VI - Categoria de Análise da Inclusão dos Estudantes com NEE

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Inclusão dos estudantes com NEE	<p>Sucesso vs insucesso</p> <p>Perspetivas profissionais futuras</p>	<p>Obstáculos à aprendizagem</p> <p>Fatores de sucesso</p> <p>Fatores de insucesso</p>

A análise das entrevistas ilustra que as dimensões de sucesso e insucesso estão estritamente relacionadas com as principais barreiras do percurso académico. Desta forma, poder-se-á aferir que a não diferenciação de estratégias, isto é, o não consentimento de mais tempo para a realização dos exames, a não adaptação dos mesmo às especificidades de cada aluno acrescido às limitações inerentes à s suas problemáticas constituem sem dúvida um grande obstáculo ao sucesso académico do estudante com NEE.

Os entrevistados para além dos obstáculos supracitados, declaram que predomina um ambiente de familiaridade, cumplicidade e respeito na relação entre os docentes e os restantes colegas, e que este clima de reciprocidade constituiu um facilitador para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de algumas dificuldades apresentadas, os estudantes NEE afirmam que desde que se sintam realmente incluídos e que os docentes tenham em atenção as suas limitações, conseguem atingir o mesmo desempenho académico dos estudantes tradicionais.

Para estes estudantes, mais do que aprender novos conhecimentos, terminar os estudos é visto como um compromisso, ou seja, é sentirem-se úteis e verdadeiramente incluídos na sociedade, o mais autonomamente possível.

No que concerne ao papel das universidades, estas devem assumir um papel preponderante no que diz respeito à inclusão visando uma educação igual para todos. Para que tal aconteça, é necessário que as universidades abram portas à flexibilidade e à mudança, empenhando-se, cada vez mais, em novas pedagogias e metodologias diferenciadas. Na perspectiva de Nielsen (1999, p.32), “um bom ambiente educativo é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos”

A *Professora Joaquina* relativamente à inclusão, refere que:

“concordo que há uma certa inclusão, não a desejável, mas a maioria dos docentes fazem um esforço...vive-se a inclusão porque não se sente a discriminação. Os próprios alunos reconhecem que os colegas ajudam que não gozam, há cooperação”.

Para os sujeitos entrevistados, o sucesso académico é o resultado da combinação de diversas: expectativas, motivações e ambições, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. A realização destes objetivos, dependem da resposta educativa que a instituição oferece, neste sentido o *Professor Gonçalo* reforça que há casos de enorme sucesso, no que diz respeito aos estudantes com NEE:

“sei de um estudante que tirou o Doutoramento cá, que é um caso de sucesso, claro que também tem de haver um certo esforço da nossa parte e da deles para que isto aconteça....era um caso de paralisia cerebral”.

Para além dos fatores de sucesso supracitados, existem outros fatores de extrema relevância tais como: o bom desempenho académico, a ambição de novos conhecimentos, a qualidade do corpo docente, a associação dos conhecimentos teóricos à prática, a organização metódica, o empenho e a motivação, a capacidade de gestão do tempo, o espírito de entreajuda nos trabalhos académicos, os momentos de convívio entre todos os estudantes e sem dúvida o grande apoio familiar

Neste sentido, questionámos os sujeitos entrevistados sobre a inclusão no ES, isto é, tentámos perceber em que medida na Universidade do Algarve se promove a inclusão dos alunos com NEE e na opinião do *Professor Gonçalo*:

“acho que é um caminho longo que temos de percorrer não é? Estarmos todos... e é sem dúvida... o primeiro passo é estarmos todos abertos e receptivos a estas

questões não é? Agora muita coisa tem que ser feita... o gabinete foi o primeiro passo...mas isto... as grandes caminhadas dão-se com pequenos passos...E eu costumo dizer também pela experiência que eu tenho às vezes a gente dá um passo atrás mas depois dá dois em frente. Isso é que é importante que vá acontecendo... naquilo que diz respeito aqui à universidade acho que as pessoas têm... pronto também é um meio mais pequeno e é uma vantagem sermos um meio pequeno... portanto estas questões vivem-se... todos nós os conhecemos e acho que há uma abertura maior para a entreaajuda. Nos meios maiores se calhar as coisas tornam-se mais complicadas...nos meios maiores são meios mais competitivos... mas sem dúvida que os vários elementos, alunos, funcionários, docentes têm um papel importante todos têm um contributo que... é muito importante”.

Também na opinião do *Professor Américo*: “eu acho que se fazem os reforços e o empenho necessários para dar condições de sucesso a estes estudantes”.

Relativamente à opinião dos estudantes com NEE, estes sentem-se integrados na universidade, pois referem que há um espírito de cooperação por parte dos colegas, alguns professores e os funcionários. Na opinião do *António* “ eu sinto-me bem aqui, gosto dos meus colegas e do curso que estou a tirar”

Em contrapartida na opinião do *Filipe*:

“quanto ao sucesso é muito particular aqui se entra e se sai e aqui há muitas luzes que poderiam ter brilhado e não brilharam por falta de oportunidade...quanto à inclusão...essa frase é o meu sonho que ela se faça...vocês estão numa luta muito grande, porque mudar a cabeça das pessoas não é fácil...as pessoas a fazerem as coisas, a dar a aula por obrigação...eu por exemplo eu não tenho condições para comprar todos os manuais...mas felizmente há professores que têm muita qualidade de ensino e uma grande sensibilização...”

Em suma, podemos dizer que grande parte dos docentes, funcionários e os estudantes tradicionais unem esforços para que os estudantes com NEE se sintam integrados na universidade, sendo este um dos maiores fatores do seu (in) sucesso académico. No entanto as limitações provocadas pelas suas problemáticas, a falta de oportunidades, a não sensibilização por parte de alguns docentes e a discriminação social constituem as grandes barreiras para o seu insucesso não só académico, mas também social.

Conclusões/ Recomendações

Para a presente investigação foram definidos vários objetivos específicos que, neste ponto das conclusões, voltamos a enunciar:

- Compreender quais as problemáticas e/ou limitações dos ENEE;
- Conhecer qual o trajeto antecedente à entrada do ES;
- Perceber quais as principais motivações que influenciaram no ingresso ao ES;
- Conhecer a passagem escolar destes estudantes do ensino secundário até chegarem à universidade;
- Os obstáculos à aprendizagem sentidos durante a frequência do ES;
- As relações sociais entre NEE e restantes estudantes tradicionais;
- As perspetivas de futuro destes estudantes.

Apesar de se tratar de um estudo com, naturalmente, algumas limitações, consideramos que é, todavia, relevante por permitir uma reflexão multidimensional de uma realidade complexa, procurando ajudar estes estudantes a encarar e lidar com as suas transições para o ensino superior de uma forma mais positiva, estimulante e desafiante.

Com base nos resultados obtidos, parece que, de um modo geral, este grupo de alunos com NEE está, de uma forma geral, bem integrado.

A partir da apresentação dos resultados, constatou-se que as problemáticas dos participantes têm maior incidência em problemas motores, neurológicos e de personalidade. Contudo, 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. Estas implicações podem resultar, por exemplo, na diminuição de produtividade, devido a problemas de motricidade fina, no impedimento de deslocação de forma autónoma, dificuldade em se integrar socialmente, fatores estes que podem constituir uma barreira à sua atividade e participação na vida académica.

Em geral, todos os participantes beneficiaram de apoio por parte da Educação Especial e/ou Psicologia e ainda outras terapias, como por exemplo, fisioterapia, terapia da fala...

Através das entrevistas efetuadas conseguimos ainda apurar os principais motivos que levaram estes sujeitos a ingressar ao ES: por incentivo dos pais e/ou família, melhorar a autoestima, valorização pessoal e vontade de integrar uma carreira profissional.

A faixa etária predominante nestes estudantes ronda os 24 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..

Os obstáculos ao ensino/aprendizagem, estão relacionados com a falta de apoios e metodologias de ensino diferenciados por parte dos docentes. Os entrevistados referem que nem todos os docentes têm a preocupação ou a sensibilização de adaptarem os testes ou as atividades desenvolvidas em sala de aula. Contudo, referem que há alguns docentes que realizam adequações ao nível da avaliação, por exemplo: concedem mais tempo para a realização das tarefas, adaptam os testes às limitações de cada estudante com NEE. Segundo os relatos das entrevistas, parece-nos que alguns alunos desconhecem os apoios de que podem beneficiar, no momento da matrícula.

Neste sentido, é essencial que os estudantes NEE que frequentam o ES tenham a possibilidade de beneficiar de novas formas de aprendizagem. Estas devem proporcionar prazer, criar espaço para partilhar experiências, e também oportunidades para a criação de projetos futuros. Para estes estudantes, mais do que aprender novos conhecimentos e ganhar novas competências, terminar os estudos é visto como um compromisso e um marco muito importante nas suas vidas.

No que diz respeito à sua adaptação social, os sujeitos referiram que estão integrados e que não sentem por parte dos colegas qualquer tipo de rejeição. Mencionam que os colegas os ajudam com as dúvidas que tenham, fornecendo-lhes fotocópias e apontamentos para consolidarem os seus estudos, o que constitui um verdadeiro facilitador para o seu processo de ensino-aprendizagem. Contudo não têm por hábito participar em jantares académicos, festas e outros convívios, devido à distância e/ou à falta de transporte, motivos de ordem pessoal e familiar.

Concluimos, ainda, que na fase de adaptação ao ES, o suporte familiar, dos amigos e dos colegas, constitui o seu principal facilitador que os impede de abandonarem os seus cursos.

No que concerne às suas perspetivas futuras, os entrevistados mencionam que gostariam de seguir uma carreira profissional, ou seja, terem uma profissão, de preferência na área que se estão a licenciar, que lhes permitisse viver autonomamente.

Pretendemos realçar a importância que o seu ingresso no ES constitui um amrco importante para a promoção da sua autoestima, da sua autonomia e independência, no sentido

de terem uma carreira profissional satisfatória e adequada às suas capacidades e interesses e de perseguir os seus sonhos e objetivos.

Voltando o olhar para a nossa questão de partida: “Qual a percepção dos estudantes com NEE e dos seus docentes face ao processo de transição do ensino secundário para o superior?” e considerando os resultados obtidos em função dos objetivos acima supracitados gostaríamos de realçar que, 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. No entanto parece-nos ser de extrema importância que no ato da matrícula haja uma informação mais concisa relativamente aos apoios a que têm direito.

Relativamente às acessibilidades há ainda algumas arestas a limar, nomeadamente ao nível de barreiras arquitetónicas existentes: condições físicas das salas de aula, escadas ou pequenos degraus de acesso que impossibilitam os alunos de cadeira de rodas se movimentarem autonomamente.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, constatámos que nem todos os docentes adequam os testes e outros elementos de avaliação às limitações dos alunos.

Segundo Clarisse Nunes

“uma escola de qualidade para todos é aquela que valoriza a diferença, sendo capaz de responder à diversidade, isto é, promove a inclusão, nomeadamente dos jovens com necessidades educativas especiais” (2001 – pág. 5).

O modelo de “escola” para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes. A importância da qualidade de vida das pessoas com NEE e o facto de se sentirem incluídos na sociedade e no mundo laboral tem necessariamente de continuar a ser realçada. No pensamento. Na opinião de Pereira (2006, p.4) o ES deverá

“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.”

Contudo e seguindo o pensamento de Ferreira & Ferreira, (2001, p. 152) o ES deve:

“repensar a sua organização de modo, não só a favorecer a emergência das interações decorrentes de desafios apropriados aos níveis de desenvolvimento dos diferentes estudantes como a propiciar estruturas e recursos de apoio aos alunos

que deles necessitem, para superar positivamente os conflitos suscitados pelas vivências académicas de cada um”.

Durante a realização da investigação surgiram algumas limitações. O facto de me encontrar a trabalhar e estar dedicada a tempo inteiro à minha profissão dificultou o processo de investigação pela falta de tempo e no que diz respeito à deslocação até à Universidade do Algarve para a realização das entrevistas, em conformidade com os horários dos alunos e/ou professores.

Por outro lado, uma das principais limitações deste estudo é a quantidade de sujeitos entrevistados, ou seja, prende-se com o facto de existir um número relativamente reduzido de alunos com NEE a frequentar o ensino superior no primeiro ano. Isto poderá estar relacionado com possíveis barreiras relacionadas com o acesso ao ES. Outra das barreiras poderá estar interligada com a frequência no ensino básico e secundário e a falta adaptações ajustadas às limitações de cada estudante, o que conseqüentemente trará menos alunos com NEE até à universidade.

Assim sendo, esperamos que esta investigação sirva de impulso a outros trabalhos. Posto isto, indicamos algumas *recomendações* que, resultando da minha investigação, poderão servir para promover a inclusão dos estudantes com NEE na Universidade do Algarve:

- Parece-nos importante que o GAENEE tenha um espaço físico próprio, com condições adequadas, para que os estudantes possam pedir aconselhamentos e esclarecimentos.
- Dado que alguns alunos desconhecem o gabinete de apoio, recomenda-se que anteriormente à entrada dos alunos para o ES, a equipa faça chegar informações às escolas secundárias (pelo menos da região Algarvia), para que possam conhecer, de antemão, alguns serviços disponíveis, ou façam o contacto com o gabinete de apoio com mais confiança e atempadamente.
- Parece-nos também essencial que o gabinete inclua uma equipa transdisciplinar constituída por psicólogos, professores de educação especial, alunos com NEE e outros intervenientes educativos. Esta equipa teria mais condições para receber novos alunos de forma mais eficaz. Um gabinete com esta constituição e, assim, com renovadas funções poderia servir como intermediário entre os estudantes e os serviços existentes, promovendo uma troca de informação mais fluente e atempada e a ativação de medidas, quando necessário;

- Poderia ainda ser muito importante a organização de um programa que possibilitasse que alunos, com e sem deficiência, se entreselassem, no esclarecimento de dúvidas, no auxílio em pesquisas, no estudo em grupo e, simultaneamente, promovessem a socialização e a cidadania.
- Era fundamental que, quando um estudante com NEE entrasse no ensino superior, se pudesse conduzir uma reavaliação psicológica e social, que espelhasse a sua situação real frente ao novo contexto. Esta avaliação poderia desembocar num relatório técnico-pedagógico, para que posteriormente a equipa transdisciplinar elaborasse um plano de intervenção educativa, definindo um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem, que guiassem os docentes e diretores de curso do ensino superior (ver modelo em anexo);
- O diretor de curso poderia realizar reuniões pontuais com a equipa transdisciplinar que acompanhasse o aluno, incluindo nas mesmas, se possível, o respetivo encarregado de educação, para que este tivesse um conhecimento claro da situação académica do seu educando.

Pensamos que medidas como estas, no sentido de criar novos espaços/programas, poderão ser valiosos contributos, fomentando o crescimento e o desenvolvimento académico dos alunos com 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, crucial que a instituição, os alunos, os docentes e todos os outros intervenientes estejam em plena articulação no progresso do ensino inclusivo.

Em suma, importa que ao nível do ensino superior a inclusão também aconteça para que estes cidadãos possam usufruir do seu direito à educação e formação e, em consequência, à realização profissional e inserção na comunidade.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. & Antunes, P. (2011). Livro de Actas do XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade da Corunha. (ISSN:1138-663).
- Alfama, M. (2010). *Receptividade dos Professores à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Secundário*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Alves, F. (2009). *Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada*. Dissertação para grau de Mestre, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Antunes, E. (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Dissertação para grau mestre, Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Bardin, L. (1997). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Bénard da Costa, A. (2011). Transição para a vida adulta – Jovens com necessidades educativas especiais. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bota, L. (2013). A transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre de Ciências da Educação: Educação Especial com Especialização no Domínio Cognitivo e Motor. Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal.
- Bell, J. (1993). Como Realizar um projeto de Investigação (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Bleicher, J. (1992). *Hermenéutica Contemporânea*. Rio de Janeiro: Edições70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Dissertação de Doutoramento, Universidade da Extremadura, Badajoz.
- Correia, L. M. (1997) Alunos com NEE nas Classes Regulares - Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. & Martins, (2002) *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora..

Correia, L. M., Martins, A. P., Santos, A. C., & Ferreira, R. M. (2003). *Algumas Estratégias a Utilizar em Salas de Aula Inclusivas*, em L. M. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). *O Estudo de Caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação.

Costa et al. (1996). *Currículos Funcionais, sua Caracterização* (vol. 1). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A. et al (2004). *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada: Caracterização das Respostas Educativas Proporcionadas aos Alunos dos 2º e 3º Ciclos com Currículos Alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa, Ministério da Educação.

Curado, A. e Oliveira, V. (2010) *Estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Lisboa*. Gabinete de Garantia da Qualidade, Universidade de Lisboa.

Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Dgide (2008) *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Lisboa*

Fernandes,E., & Almeida, L. (2007). *Estudantes com deficiência na Universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico*. Revista da Educação Especial e Reabilitação.

Ferreira, M., Martins, A., e Pereira, A. (2011). *Perspectivas e práticas educacionais e sociais inclusivas e transição para a vida activa de jovens com problemas intelectuais*. Livro de atas do XI Congresso Internacional Galego-Português. Universidade da Corunha.

Ferreira, S. (2008). *Transição para a vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu, Psicosoma.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação da concepção à realização* (3ª ed.).Loures: Lusociência.

- Fragoso, A. (2004). *El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas*. In Lucio-Villegas, E. (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas*: Valencia Nau Llibres.
- Florian, L. (1998). *Prática Inclusiva: O quê, Porquê e Como?* in TILSTONE, C.;
- Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. Lisboa: Ed. Celta.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. 1ª Edição. Estoril: Principia Editora.
- Guiddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Halpern, A. (1994). *A transição dos jovens com deficiência para a vida adulta: A declaração de posição da Divisão de Desenvolvimento de Carreira e de Transição*. Desenvolvimento de carreira para os indivíduos excepcionais.
- International Labour Office (1998). *Education, Employment and Training Policies and Programmes for Youth with Disabilities in four European Countries*. Geneva: ILO.
- Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa.
- Kimmel, D. C. (1980). *Adulthood and aging*. New York: John Willey
- Madureira, I. (2005). *Avaliação Pedagógica. Processo de identificação de necessidades educativas especiais*. In: Sim-Sim (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores.
- Marchesi, Á. (2002). *Mudança educativa e avaliação das escolas*. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Marques, M.M.F. (2000). *O Partenariado na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Mendes, M. (2010). *Transição para adultos jovens com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Merriam, S., Clark, C. (2000). *Learning and Development: The Connection in Adulthood*. In Ministério da Educação (2008). *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC
- Morgado, V. (2001). *Transition from School to Work and Adult Life*. In C. Meijer & A. Watkins (Eds.), *Special Needs Education: European Agency for Development in Special*
- Nielsen, L. B. (1999). *NEE na Sala de Aula, um guia para Professores*. Agosto. Porto Editora.

- Oliveira, T. (2009). *Educação Inclusiva e Formação de Professores*. Tese em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pereira, F., Micaelo, M., Crespo, A., Cação, R., Van Krieken, A. & Pereira, E. (2012). *Escolaridade obrigatória para alunos com currículo específico individual: proposta normativa*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative*. London: SAGE
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reichardt, Charles S., and Cook, Thomas D., (1986), *Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos*, in Reichardt., *Metodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In: Rodrigues D. (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação*
- Rodrigues, D. (2006). Igualdade de oportunidades e educação inclusiva. *Jornal "a Página"*, Nº 179.
- 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.
- Sandín Esteban, M. Paz (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Santos, B. S.; Antunes, D. D. (2007). *Vida Adulta, processos motivacionais e diversidade*. Educação Porto Alegre.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semidirigida. In B. Gauthier (dir), *Investigação Social* Loures: Lusociencia.

- Schlossberg, N. K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition. Linking Practice With Theory* (2nd Edition). New York: Springer Publishing Company.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N. K. Denzin, & Yvonna. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*.
- Santos, J., & César, M. (2010). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão
- Serrano, J. e Miranda, L. (2005). Percursos e práticas para uma escola inclusiva. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Ramo do Conhecimento em Educação Especial. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Silva, I., Ferreira, A. G. & Ferreira, J. A. (2003). “Os modelos de Impacto” como leitura da influencia dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso académico dos estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXVII.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Soriano, V. (2002). Transição da Escola para o Emprego. Principais Problemas, Questões e Opções enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 Países *Europeus*. Relatório síntese (trad. Agência Europeia) Middelfart: Europeans Agency for D
- Soriano, V. (2006). Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o *Emprego*. Middelfart: *European Agency for Development in Special Needs Education*.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks: sage Publications.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadas, S. (2007). *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Conceções de Aprendizagem*. Tese para a obtenção do grau de doutor no ramo de Ciências da Educação, especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa. Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Warnock Report (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magessty’s Stationery Office.

ENQUADRAMENTO NORMATIVO

Constituição da República Portuguesa (1976)

Decreto de Lei de 319/91 de 23 de Agosto, que regulamenta e aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentam estabelecimentos do ensino básico e secundário.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86 DE 14 de Outubro.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro - Regime Educativo Especial.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO.

Decreto-Lei N.º 189/92 de 3 de Setembro – Regime de Acesso ao Ensino Superior.

Portaria n.º 224/2013 de 09 de julho - Aprova o Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público Ano letivo 2012-2013

Portaria n.º 606/2003 de 21 Julho – Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2003-2004.

ANEXOS

ANEXO I: Categorização das entrevistas

Tabela 1 Categorização das entrevistas aos estudantes NEE

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Caracterização pessoal do estudante NEE	1.1. Tipo de problemática (motora, neurológica ou sensorial)	- Descrição detalhada da sua problemática
	1.2. Adquirida ou congénita	- Barreiras vivenciadas diariamente
	1.3. Principais Limitações	
	1.4. Tomada de consciência da Problemática	
	1.5. Implicações no quotidiano	
2. Percurso Escolar	2.1. Retenções	Disciplinas que mais gosta
	2.2. Apoio da Educação Especial	Nível de aproveitamento escolar
	2.3. Outros Apoios	Adaptações no percurso escolar
	2.4. Adaptação de materiais/recursos	
	2.5. Métodos de avaliação	
3. Passagem do Ensino secundário/ universitário	3.1. Razões que o levaram a candidatar-se	<u>Motivação para a entrada no ES</u> Expetativas/Desilusões
	3.2. Processo de candidatura	Descrição do processo de entrada para o ES
	3.3. Estatuto	
	3.4. Acolhimento	
4. Vida académica: Infraestruturas, equipamentos e serviços	4.1. Serviços	Biblioteca
	4.2. Instalações	Reprografia
	4.3. GAENEE	Instalações Apoio do gabinete GAENEE
5. Vida académica: processos pedagógicos	5.1. Adaptação de materiais/recursos	Processo de avaliação
	5.2. Avaliação	Adequação do processo de ensino às suas dificuldades Método utilizado Disponibilidade de atendimento de horário Orientação tutorial Tutoria eletrónica

6. Vida académica: Relações sociais	6.1 Relações entre pares	Relação NEE/turma
	6.2 Relações com docentes	“discriminação”
	6.3 Relações com Diretores de curso	Relação com os docentes e diretores de curso
7. Vida académica: relação familiar	7.1 Apoio da família	Relação familiar (pais, cônjuge, filhos, outros familiares)
8. Projetos futuros (pessoais e profissionais)	8.1 Condicionantes ao sucesso Académico	Aspetos positivos Aspetos negativos
	8.2 Perspetivas profissionais	Projetos pessoais e profissionais
	8.3 Perspetivas pessoais	futuros
9. Vida académica: participação em atividades extracurriculares	9.1 Desporto	Inclusão e participação na vida académica e social
	9.2 Conferências /seminários	
	9.3 Jantares de Curso/semanas académicas	

Tabela 2 Categorização das entrevistas realizadas aos docentes dos alunos NEE

Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Perceção dos docentes em relação às infraestruturas, equipamentos e serviços	1.1. Estatuto	Biblioteca
	1.2. Acessibilidades	Cantina
	1.3. Serviços	Reprografia
	1.4. GAENNE	Instalações Apoio GAENEE
2. Perceção dos docentes em relação aos processos pedagógicos	2.1. Estratégias utilizadas	Método utilizado
	2.2. Metodologias de avaliação	Adaptação do método de avaliação
	2.3. Importância de formação especializada	Adoção de estratégias Fornecimento de materiais Formação especializada
	3.1 Relações entre pares	Relação NEE/turma Relação docentes/NEE

3. Percepção dos docentes sobre as relações sociais dos ENEE	3.2 Relações com os docentes	Relação diretores de curso/NEE
	3.3. Relações com os diretores de curso	
4. Percepção dos docentes face à inclusão dos ENEE	Sucesso vs Insucesso académico	Obstáculos à aprendizagem Fatores de sucesso Fatores de insucesso

ANEXO II: Guião de entrevista aos estudantes

Tabela 3 Guião da entrevista dos estudantes com NEE

Temas	Objetivos	Questões
1. JUSTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar o objetivo da entrevista.- Implicar o entrevistado.	<p>1.1. Apresentação do trabalho de investigação em linhas gerais.</p> <p>1.2. Pedir a colaboração do entrevistado relevando a importância do seu contributo.</p> <p>1.3. Assegurar a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.</p>
2. CARATERIZAÇÃO PESSOAL DO ENTREVISTADO	<ul style="list-style-type: none">- Obter informações que permitam caracterizar / identificar o entrevistado.	<p>2.1. Data de nascimento; Idade</p> <p>2.2. Género</p> <p>2.3. Naturalidade</p> <p>2.4. Local de residência</p> <p>2.5. Local de residência em tempo de aulas</p> <p>2.6. Curso que frequenta e Faculdade/escola</p> <p>2.7. Problemática apresentada pelo estudante</p> <p>2.8. Deficiência congénita ou adquirida</p>

		<p>2.8.1. Se é adquirida, como aconteceu? O que mudou a partir daí na sua vida? Como reagiu à situação?</p> <p>2.9. Beneficiou de apoio da Educação Especial? Se sim, em que nível de ensino? (Ensino Básico, Ensino Secundário)</p> <p>2.9.1. Que tipo de apoio (s)?</p> <p>2.10. No seu percurso escolar alguma vez reprovou? Em que ano (s) de escolaridade? Se sim, porquê?</p> <p>2.11. Que tipo de necessidades educativas apresenta atualmente?</p>
<p>3. SIGNIFICADO DA DEFICIÊNCIA/PROBLEMÁTICA</p>	<p>- Conhecer qual a perceção que o estudante apresenta sobre a sua problemática.</p>	<p>3.1. O que significa para si ter uma deficiência/problemática que implica necessidades educativas especiais?</p> <p>3.2. Se não tivesse essa deficiência/problemática acha que seria uma pessoa diferente? Se sim, em que aspeto (s)?</p> <p>3.3. Considera que a limitação/dificuldade que</p>

		apresenta pode ser uma condicionante ao seu sucesso escolar? E relativamente à sua adaptação e inclusão na universidade e vida académica?
4.CANDIDATURA ACESSO AO ES	E Conhecer o processo de acesso ao ES. - Conhecer as dificuldades sentidas pelo estudante no processo de candidatura. - Identificar o papel da família no processo de candidatura ao ES. - Identificar os meios de informação sobre os serviços de apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais no ato da matrícula	4.1. Encontrou informação disponível sobre os cursos e as instituições que o/a poderiam acolher [dada a sua problemática]? Tópico de ajuda: onde? Junto de quem? 4.2. Ao escolher a instituição teve em consideração a existência de serviços e apoios pedagógicos que contribuíssem para o seu sucesso académico e integração na comunidade académica? 4.3. Sentiu dificuldades no processo de candidatura ao ensino superior? Se sim, quem o apoiou? Que tipo de apoio lhe foi dado? 4.4. Qual o

		<p>papel/importância da sua família durante o processo de candidatura e início da sua inclusão no ES?</p> <p>4.5. Aquando da matrícula na UAlg/UA foi-lhe dada alguma informação específica quanto aos serviços e/ou recursos que teria à sua disposição? Indique quais?</p> <p>4.5.1. Se não teve informação: o que pode ser melhorado no ato da matrícula?</p> <p>4.6. Requereu o estatuto? Se sim, foi fácil? Teve dificuldade? (Nota: Para a UAlg e apenas para os estudantes que ingressaram no presente ano letivo)</p> <p>4.6.1. Se não procurou o apoio deste serviço diga porquê?</p> <p>4.7 Dirigiu-se ao Gabinete e solicitou apoio? Que tipo de apoio solicitou? Considera que a resposta dada foi ao encontro das suas necessidades?</p> <p>4.7.1. Se não procurou o</p>
--	--	--

		apoio deste serviço diga porquê? (Apenas para a UA)
5. MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS PARA A FREQUÊNCIA DO ES	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as motivações para o ingresso ao ES. - Conhecer as expectativas futuras. 	<p>5.1. O que o levou a candidatar-se ao ensino superior?</p> <p>5.2. Por que razão escolheu a Universidade do Algarve/Universidade de Aveiro (UAlg/UA)?</p> <p>5.3. Qual a razão de escolha do curso frequentado? Foi a sua 1ª opção? Se não, quais eram as suas outras opções?</p> <p>5.4. O que espera conseguir/alcançar com a frequência do curso? O que pensa fazer quando terminar o curso?</p>
6. INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o processo de inclusão do estudante na instituição. - Identificar obstáculos ao processo de inclusão na instituição de ES (barreiras arquitetónicas). 	<p>6.1. Na universidade (serviços académicos, ação social) o acolhimento dado pela instituição foi adequado/bom? Quais os aspetos mais positivos desse acolhimento? E os mais negativos? O que gostaria de ver corrigido?</p> <p>6.2. E na sua escola/departamento/faculdade?</p> <p>6.3. Considera que a existência de um serviço</p>

		<p>específico de apoio ao ENEE contribui para a inclusão na sua universidade? Porquê?</p> <p>6.4. Quais os aspetos que considera importantes para a inclusão dos alunos com NEE?</p> <p>6.5. Os edifícios e espaços gerais da universidade apresentam boas condições de acesso e de mobilidade (serviços académicos, secretarias, bares, reprografias, wc, etc.)?</p> <p>6.5.1. Caso identifique obstáculos, indique e faça algumas sugestões de melhoria.</p> <p>6.6. Os espaços de sala de aula e de trabalho autónomo são adequados às suas necessidades particulares? Se não, indique situações que precisam de ser corrigidas.</p>
<p>7.ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO ENEE</p>	<p>- Conhecer como se desenrolou o processo de identificação/sinalização do ENEE em cada escola/faculdade/departamento.</p>	<p>7.1. Informou o diretor do curso das suas NEE? Porquê?</p> <p>7.2. Considera que a resposta dada pela direção</p>

	<p>- Identificar as estratégias pedagógico-didáticas implementadas ou a implementar.</p> <p>- Identificar dificuldades e atitudes menos adequadas ao sucesso académico do ENEE.</p> <p>- Avaliar as respostas a nível de recursos/serviços pedagógico-didáticos.</p>	<p>de curso foi adequada ou desadequada? Porquê?</p> <p>7.3. Solicitou apoio pedagógico? Que tipo de apoio (s)?</p> <p>(Para a UA e Ualg apenas para os estudantes anteriores ao ano letivo 2012/13)</p> <p>7.4 Depois de ter solicitado o Estatuto de ENEE quem contactou consigo e qual o processo? (Tópicos de ajuda: recebeu informação dos SA? Foi contactado pelo representante do GAENEE na sua escola/faculdade? Que outros contactos teve?)</p> <p>7.4.1. Como avalia este processo? Tem sugestões de melhoria? Quais?</p> <p>(Para a Ualg apenas para os estudantes do presente ano letivo - 2013/14)</p> <p>7.5. Informou os docentes das unidades curriculares da sua problemática, das suas necessidades e solicitou apoio pedagógico? Porquê?</p> <p>(Para a UA e Ualg apenas para os estudantes</p>
--	--	---

		<p>anteriores ao ano letivo 2012/13)</p> <p>7.6. Os docentes adequaram as estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação às suas necessidades?</p> <p>7.6.1. Se sim, como? Que estratégias têm sido colocadas em prática?</p> <p>7.6.2. Que efeitos têm tido essas estratégias na sua aprendizagem? E no seu percurso académico? (Tópicos de ajuda: sucesso/insucesso, abandono académico...)</p> <p>7.6.3. Se não, o que acha que o docente deveria ter feito? Que estratégias deveriam ser colocadas em prática?</p> <p>7.7. Qual/quais as principais dificuldades sentidas durante a frequência do ensino superior? (Ex. Unidades curriculares, estágio curricular (caso se aplique), realização de trabalhos, entre outros).</p> <p>7.8. Sentiu dificuldades em dialogar e relacionar-se com</p>
--	--	---

		<p>os docentes? Se sim, porquê? Qual/quais as principais razões das dificuldades sentidas?</p> <p>7.9. Sentiu alguma forma de discriminação por parte dos docentes? (Tópico de ajuda: pedir para explicitar situações que tenha vivenciado)</p> <p>7.10. Acha que seria importante os docentes do ensino superior terem formação para trabalhar com os ENEE? Que tipo de informação/formação pensa que seja relevante? Que temas considera que devem ser explorados?</p> <p>7.11. Necessita de recursos/serviços pedagógico-didáticos específicos para o seu estudo? Quais?</p> <p>7.11.1.Os recursos disponíveis na universidade/escola/curso (bibliografia, equipamentos, etc.) deram/dão resposta às suas necessidades de</p>
--	--	--

		<p>aprendizagem e de sucesso académico?</p> <p>7.11.2. O que é que precisava e não encontrou? Solicitou esses recursos junto da direção de curso?</p> <p>7.11.3. Quais as dificuldades sentidas na obtenção desses recursos (por parte da escola, da direção, dos docentes...)? (Tópicos de ajuda: falta de informação, atitudes dos funcionários, falta de ajuda/assistência...)</p>
<p>8.SOCIALIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO À VIDA ACADÉMICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer como se processa a socialização do ENEE na turma. - Conhecer como se processa a socialização do ENEE na vida académica. - Compreender o papel da Associação Académica na inclusão do ENEE. - Identificar a perceção do ENEE sobre a prática inclusiva na sua instituição. 	<p>8.1. Como descreve a relação com os seus colegas? (Tópicos de ajuda: como o aceitaram os colegas de turma?)</p> <p>8.1.2. Considera a sua relação com os colegas de turma/curso como positiva e inclusiva (dialogam consigo, levam-no a participar na vida académica, ajudam a ultrapassar obstáculos e a encontrar soluções que viabilizem a sua participação e convívio?)</p> <p>8.2. Como é que acha que os seus colegas o veem por ter NEE? (Tópicos de ajuda:</p>

		<p>acha que eles têm alguma dificuldade em interagir consigo; Apoiaram-no ou sentiu alguma rejeição/dificuldade da parte dos colegas?)</p> <p>8.3. Sente-se incluído nas atividades do seu curso? (Tópico de ajuda: Costumam fazer trabalhos nas unidades curriculares em conjunto?)</p> <p>8.4. Considera que houve alguma evolução no relacionamento/contacto com os seus colegas (ex. pedir para descrever exemplos)</p> <p>8.5.E fora da Universidade e do contexto académico? Como caracteriza a sua relação com os colegas de turma/curso? Costuma sair com eles? É convidado para as festas e encontros?</p> <p>8.6. A sua participação na vida académica no ES corresponde às suas expetativas/aquilo que</p>
--	--	---

		<p>esperava? Porquê? (Tópicos de ajuda: Comparativamente à sua experiência no ensino básico e secundário como avalia a sua participação na vida académica? Aspetos facilitadores? Dificuldades?)</p> <p>8.7. Foi praxado? Como vivenciou essa experiência?</p> <p>8.7.1 Se não foi porquê? (Tópicos de ajuda: por sua opção? Que outros motivos?)</p> <p>8.8. Sentiu-se apoiado e incluído pela Associação Académica enquanto estrutura associativa dos estudantes? Porquê?</p> <p>8.9. Costuma participar em atividades organizadas dentro da Universidade? Se sim, quais? (ex. Conferências, atividades desportivas, entre outras).</p> <p>8.10. Faz parte de alguma associação extracurricular (tuna, associação de estudantes, núcleo de estudantes, etc.)?</p>
--	--	---

		<p>8.10.1. Se sim, qual? Qual a sua atividade/função que desempenha?</p> <p>8.11. Ao nível da sua inclusão na Associação Académica considera que existe algum (s) aspeto (s) para o (s) qual (quais) as suas expectativas não se cumpriram? Qual/Quais? O que pensa que poderia ser feito?</p> <p>8.12. Concorda com a afirmação “Na minha universidade vive-se a inclusão. Independentemente das suas diferenças e necessidades é garantido a todos os estudantes condições de sucesso académico e de participação na vida académica.” Porquê?</p>
<p>9.FINALIZAÇÃO/SUGESTÕES</p>	<p>- Solicitar outras informações ou sugestões.</p>	<p>9.1. Que outros aspetos que ainda não tenha mencionado pensa serem relevantes para a inclusão e sucesso académico dos ENEE no ensino superior?</p>

ANEXO III – Guião de Entrevistas aos docentes

Tabela 4 Guião da entrevista (docentes)

Temas	Objetivos	Questões
6. JUSTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o objetivo da entrevista. - Implicar o entrevistado. 	<p>1.1. Apresentação do trabalho de investigação em linhas gerais.</p> <p>1.2. Pedir a colaboração do entrevistado relevando a importância do seu contributo.</p> <p>1.3. Assegurar a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.</p>
2. CARATERIZAÇÃO PESSOAL DO ENTREVISTADO	- Obter informações que permitam caracterizar / identificar o entrevistado.	<p>2.1. Idade</p> <p>2.2. Género</p> <p>2.3. Unidade/escola</p> <p>2.4. Formação académica/ Grau</p> <p>2.5. Curso/Unidades curriculares que leciona</p> <p>2.6. Anos de serviço (no geral)</p> <p>2.7. Anos de serviço (UALg/UA)</p>
3. INCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE ENEE	- Conhecer as perspetivas dos entrevistados sobre a inclusão no ensino superior de ENEE.	<p>3.1. Considera que as instituições de ensino superior portuguesas estão preparadas para dar resposta aos ENEE? Porquê?</p> <p>3.1.1. E no caso específico da</p>

	<p>- Conhecer a percepção dos docentes sobre a adequabilidade e qualidade da informação e serviços de apoio/acolhimento aos ENEE.</p>	<p>UAAlg/UA?</p> <p>3.2. Como avalia a presença destes estudantes nas instituições do ensino superior? Porquê?</p> <p>3.3. Considera que a implementação de serviços e apoios pedagógicos adequados/personalizados a estes estudantes é uma necessidade? Porquê?</p> <p>3.4. Qual a sua percepção sobre o sucesso académico dos ENEE?</p> <p>3.5. Como caracteriza as relações sociais dos ENEE com os restantes colegas? Em que medida os consideram incluídos ou não?</p> <p>3.6. O que considera que deveria ser feito para melhorar a socialização dos ENEE?</p> <p>3.7. Considera que na sua instituição o acolhimento e apoio a estes estudantes é adequado/bom? O que acha que deve/pode ser melhorado?</p> <p>3.8. Como avalia os meios de informação existentes e serviços de apoio dirigido aos ENEE? (Tópicos de ajuda: Acesso à informação? E sobre o acesso ao regulamento e</p>
--	---	---

		estatuto do ENEE? Atividades de acolhimento)
4. ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ENEE	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as opiniões dos docentes relativamente ao acompanhamento dos ENEE. - Conhecer o processo de referimento/sinalização dos ENEE (quem faz e como é feita). - Averiguar se ao docente são dadas informações específicas sobre os ENEE. - Identificar estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação que respondam às necessidades dos ENEE. 	<p>4.1. Já teve nas suas aulas algum ENEE? Se sim, quais as necessidades e dificuldades que sentiu?</p> <p>4.1.1. Se nunca teve um ENEE como aluno: Imagine que tinha um ENEE na sua sala de aula, que tipo necessidades e dificuldades sentiria?</p> <p>4.2. Como toma/tomou conhecimento da presença nas suas aulas de ENEE (temporária ou permanente)? (Tópicos de ajuda: pelos Serviços existentes para apoiar estes alunos, diretor do curso, direção da sua escola/unidade orgânica, pelo aluno, identificado por si)?</p> <p>4.3. Como procedeu ou como procederia se tivesse que obter informações sobre esse estudante?</p> <p>4.4. Se não conhecesse a problemática apresentada e as suas necessidades em termos de ensino-aprendizagem, como</p>

	<p>- Identificar dificuldades e obstáculos que os docentes sentem ao trabalhar com ENEE.</p> <p>- Identificar preocupações e/ou necessidades relativas à formação pedagógica dos docentes do ES.</p>	<p>daria resposta às suas dúvidas/dificuldades? (Tópicos de ajuda: Procuraria bibliografia? Procuraria a ajuda de colegas? Falaria com o Diretor do curso, da sua escola/faculdade/departamento? Procura o apoio dos serviços criados pela universidade para este efeito? Em diálogo com o aluno?</p> <p>4.5. Já teve de fazer alguma adequação pedagógica atendendo às NEE do estudante? Se sim, qual (ais)? Se não teve, qual imagina serem os tipos de adequação mais frequentes no ES? (Tópicos de ajuda: Ao nível das estratégias, dos processos avaliativos, num acompanhamento mais individualizado, na utilização de recursos e equipamentos adequados, etc.?)</p> <p>4.6. Quais as principais dificuldades/obstáculos que encontra no trabalho com ENEE?</p> <p>4.7. Tem ou teve alguma</p>
--	--	--

		<p>formação no âmbito das NEE que lhe permita adequar o processo de ensino aprendizagem (métodos e técnicas de ensino) para trabalhar com ENEE?</p> <p>4.7.1. Se sim, em que consistiu esta formação? Que mais-valia trouxe para a sua prática pedagógica?</p> <p>4.8. Acha que seria importante os docentes do ensino superior terem formação para trabalhar com este tipo de públicos? Que tipo de informação/formação gostaria de obter? Que tema gostava que fossem explorados?</p>
<p>5.SERVIÇOS E OUTROS RECURSOS</p>	<p>- Saber se os docentes identificam os recursos/serviços (in) existentes.</p> <p>- Recolher sugestões para a criação de</p>	<p>5.1. Descreva os serviços e recursos existentes na sua unidade orgânica dirigidos aos ENEE.</p> <p>5.2. Considera que os recursos disponíveis na sua universidade/escola/curso (bibliografia, equipamentos, etc.) deram ou dão resposta às suas necessidades para trabalhar com estes alunos?</p>

	<p>recursos/ serviços na Universidade do Algarve.</p> <p>- Recolher sugestões para otimizar os recursos/serviços existentes e/ou a criação de outros na Universidade de Aveiro.</p>	<p>5.3. Já houve algum momento em que necessitasse de algum serviço/recurso específico e que não encontrou? Indique qual? Tentou encontrar resposta junto de quem?</p> <p>5.4. Que outros recursos e/ou serviços específicos sugeriria que fossem criados?</p> <p>5.5. Qual considera que tem sido o impacto da existência dos recursos/serviços oferecidos pela sua instituição para o sucesso académico dos ENEE?</p>
6.FINALIZAÇÃO/SUGESTÕES	<p>- Identificar a perceção do docente sobre a prática inclusiva na sua instituição.</p> <p>- Solicitar outras informações ou sugestões.</p>	<p>6.1. Concorda com afirmação: “Na minha universidade vive-se a inclusão. Independentemente das suas diferenças e necessidades é garantido a todos os estudantes condições de sucesso académico e de participação na vida académica.” Porquê?</p> <p>6.2. Que outros aspetos que ainda não tenha mencionado pensa serem relevantes para a inclusão e sucesso académico dos ENEE no ensino superior?</p>

ANEXO IV – Plano Educativo Individual do aluno com NEE



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação

Plano Educativo Individual Ensino Superior

1. Identificação do estudante

Nome:	Data de Nascimento:
Idade:	
Morada:	
Filiação:	
Curso:	
Necessidades Educativas Especiais decorrentes de:	
Diretor de Curso:	
Psicóloga:	

3 . Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas Educativas a implementar:

a) Apoio pedagógico personalizado

Pelos docentes da turma:

As estratégias a considerar:

- ✓ Utilizar os pontos fortes e centros de interesse do aluno como elementos motivadores da aprendizagem;
- ✓ Utilizar estratégias diferenciadas, aplicadas ao perfil do aluno;
- ✓ Estruturação da aula com informação inicial sobre o que se vai aprender, o tempo e sequência de atividades a desenvolver pelo docente e pelos alunos;
- ✓ Dar reforço positivo sempre que o aluno se mostre verdadeiramente empenhado e trabalhador;
- ✓ Estimular e encorajar o aluno para que consiga terminar as tarefas propostas e para que consiga ser progressivamente mais autónomo;
- ✓ Fomentar a participação do aluno em trabalhos e atividades de grupo, visando facilitar as interações e a integração;
- ✓ Prestar apoio individualizado, ajudando o aluno nos aspetos relacionados com a organização e a criação de métodos de estudo.
- ✓ Subdivisão e sequencialização dos conteúdos visando facilitar a sua compreensão;
- ✓ Informação escrita dirigida aos pais sobre atitudes relevantes, trabalhos de casa, data de frequências/exames e conteúdos a estudar;
- ✓ Privilegiar a utilização das TIC;
- ✓ Instruções, informações e questões devem ser colocadas de forma clara e concisa, podendo haver reformulação das mesmas sempre que se considere necessário

b) Adequações curriculares individuais

- Adequar o currículo (Objetivos, conteúdos, metodologia e organização didática e calendarização) ao perfil do aluno sem que as competências finais de ciclo fiquem comprometidas:
 - ✓ **Objetivos:** Priorização de objetivos, atendendo a critérios de funcionalidade, sequencialização;
 - ✓ **Conteúdos:** Priorização de áreas ou blocos, priorização de um tipo de

conteúdos, modificação da sequência, eliminação de conteúdos secundários;

- ✓ **Metodologia e Organização didática:** Modificação da organização dos espaços e/ou tempos, modificação dos procedimentos didáticos. Introdução de atividades alternativas e/ou complementares, modificação do nível de abstração e/ou complexidade das atividades, modificação da seleção de materiais (adaptação de materiais)
- ✓ **Calendarização:** Modificação da temporização prevista para uma determinada aprendizagem ou várias.

d) Adequações no processo de avaliação

As adequações na avaliação podem consistir nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

- Modificação da seleção de técnicas e instrumentos de avaliação, adaptação das técnicas e instrumentos de avaliação;

Tipo de provas:

- ✓ provas escritas individuais, que podem ser substituídas por trabalhos individuais;
- ✓ intervenção oral, espontânea ou solicitada;
- ✓ questionários orais;
- ✓ trabalhos de reforço;
- ✓ observação de atitudes e comportamentos;
- ✓ Deve ser tida em conta o tipo de estrutura das provas bem como a linguagem e tipo de questões utilizadas;

Instrumentos de avaliação:

- ✓ O que se considerar mais adequado ao aluno. Desempenho nos testes, intervenção, respostas orais, exposições e atitudes. Utilizar grelhas de qualidade de participação/desempenho.

Periodicidade, local e duração da avaliação

- ✓ A frequência de implementação dos instrumentos de avaliação será diferenciada da restante turma, fornecendo-se mais tempo de execução em todos os tipos de prova.
- ✓ Beneficiar, se necessário de tempo suplementar para a execução das provas
Em cada disciplina valorizar e operacionalizar, sempre que possível o meio de expressão (oral ou escrita) em que o aluno manifeste melhor desempenho na

demonstração de saberes.

Exemplos de algumas adequações:

- ✓ Leitura das fichas para o aluno, sempre que necessário;
- ✓ Dar mais tempo para a execução das tarefas;
- ✓ Realização de avaliação fora do contexto de turma, sempre que se julgue necessário;
- ✓ Adequar as fichas de avaliação e o processo de avaliação (critérios de correção);
- ✓ Privilegiar o modo de avaliação oral em detrimento da escrita, sempre que possível;
- ✓ Preparar antecipadamente a leitura em voz alta;
- ✓ Evitar situações em que o aluno tenha de ler em voz alta diante dos demais colegas;
- ✓ Facultar explicação, em nota de rodapé, do vocabulário mais difícil, caso se julgue necessário;
- ✓ Realizar testes adequados (mais curtos, de resposta múltipla, linguagem simples e perguntas diretas);
- ✓ Sentar o aluno nas cadeiras da frente, longe da janela e ao lado de uma colega com boa capacidade de concentração;
- ✓ Procurar estar mais próximo do aluno e perceber se existem dúvidas;
- ✓ Toda a informação nova deverá ser repetida mais do que uma vez;
- ✓ Promover a sua autonomia e confiança;

f) Tecnologias de apoio

Dispositivos facilitadores destinados a melhorar a funcionalidade:

- Uso do computador em sala de aula;
- Softwares específicos;

4.Avaliação do Plano Educativo Individual

Critérios	Instrumentos	Intervenientes	Momentos de avaliação	Data de revisão
Sucesso das medidas educativas implementadas.	Grelhas de registo, fichas de trabalho... Elaboração de um relatório final pelos vários intervenientes nesta avaliação.	Docentes. Docente de Educação Especial. Encarregado de educação.	No final de cada ano letivo e sempre que se justifique.	Início de cada ano letivo.

5.Responsáveis pela elaboração do Plano Individual:

Plano Individual elaborado por:

Profissional:

Assinatura:

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação / Aluno:

Data: _____ Assinatura: _____