ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/305427705

UNIVERS(AL)LIDADE - Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior - Transições, Obstáculos e Conquistas"

Book · May 2016

CITATIONS
0

READS
100

18 authors, including:

Maria Martins
Universidade do Algarve
22 PUBLICATIONS **7** CITATIONS

SEE PROFILE

Sandra T. Valadas
Universidade do Algarve
73 PUBLICATIONS **80** CITATIONS

SEE PROFILE

Susana Ambrósio
University of Aveiro
12 PUBLICATIONS **6** CITATIONS

SEE PROFILE

Cíntia Salgado Azoni
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
34 PUBLICATIONS **61** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Project Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior View project

Project Lunularia cruciata View project

All content following this page was uploaded by João Filipe Marques on 25 July 2016.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

UNIVERS(AL)IDADE

Estudantes «não tradicionais» no Ensino Superior

Transições, Obstáculos e Conquistas

Organização

João Filipe Marques

Maria Helena Martins

Catarina Doutor

Teresa Gonçalves

UAlg
UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

CIEO
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações

Ficha Técnica

TÍTULO: Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas

EDITORES: João Filipe Marques, Maria Helena Martins, Catarina Doutor, e Teresa Gonçalves

EDIÇÃO: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve

DATA DE EDIÇÃO: maio de 2016

ISBN: 978-989-8472-65-6

SUPORTE: E-book

ÍNDICE

PREFÁCIO.....4

Maria Helena Martins & João Filipe Marques

1. NON-TRADITIONAL STUDENTS TRANSITIONS TO HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY IN THE UNIVERSITY OF ALGARVE 9

Sandra Valadas, António Fragoso, Carla Vilhena e Manuel Conceição

2. TRANSIÇÃO PARA PORTUGAL: O CASO DOS ESTUDANTES PROVENIENTES DOS PAISES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA NO ENSINO SUPERIOR.....22

Catarina Doutor, João Filipe Marques e Susana Ambrósio

3. A INTEGRAÇÃO DO ESTUDANTE ADULTO NA UNIVERSIDADE DE LISBOA: A TRANSIÇÃO DOS MAIORES DE 23 PARA O ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E DIFICULDADES SENTIDAS 35

Joana Soares

4. ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: A RESPOSTA INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE ...43

Maria Helena Martins, Leonor Borges e Teresa Gonçalves

5. O PAPEL DO CURRÍCULO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR……...56

Evelyn Santos e Isabel Ramos

6. A VIDA ESCOLAR DE UM ADULTO COM DISLEXIA: DESAFIOS NA UNIVERSIDADE. UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE-BRASIL 66

Elaine Medeiros, Cíntia Azoni e Francisco Melo

7. COMPETÊNCIAS PARA TRABALHAR? VOZES CRÍTICAS DE DIPLOMADOS NÃO-TRADICIONAIS 76

Helena Quintas, Henrique Fonseca, Joana Ferreira, Teresa Gonçalves e António Fragoso

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES.....87

PREFÁCIO

A história da modernidade ocidental entretece-se finamente com o processo de alargamento contínuo dos sistemas educativos das sociedades que a produziram. Com efeito, quer tivesse sido com o intuito de colmatar as necessidades técnico-científicas da produção industrial e da burocratização da administração, quer por motivações mais simbólicas, como as que se prendem com o exercício dos direitos e deveres da cidadania democrática que, desde a sua instituição, os sistemas educativos não tem parado de se expandir e de alargar os públicos a quem se dirigem. Lembremo-nos que, durante o século XX, o Ensino Básico e, posteriormente, o Ensino Secundário se foram tornando, não apenas universais, como obrigatórios.

Embora com diferenças significativas de país para país, os níveis mais altos do ensino científico, técnico, humanístico ou artístico não escaparam a este movimento de expansão e universalização. De uma minoria inicial constituída pelos descendentes (do sexo masculino) dos membros das elites políticas, industriais e intelectuais, a possibilidade da frequência do Ensino Superior foi sendo progressivamente estendida aos membros das classes médias, às mulheres e, já mais tarde, aos indivíduos oriundos das classes mais desfavorecidas.

A abertura do Ensino Superior aos estudantes a que se convencionou chamar de «não tradicionais», corresponde à fase mais recente deste movimento de expansão dos seus públicos a que não é certamente alheia a paixão moderna pela igualdade: igualdade perante a Lei, primeiro, igualdade de oportunidades, em seguida e igualdade de oportunidades educativas, por fim.

Embora já antigo nalguns países, como o Reino Unido ou os Estados Unidos, este fenómeno é relativamente recente em Portugal e está intimamente ligado à democratização do acesso e ao crescimento da oferta que, nos últimos 30 anos, possibilitou o acesso ao Ensino Superior a conjunto de pessoas com características «não-tradicionais». Todavia, estes estudantes não constituem um grupo homogéneo; pelo contrário, trata-se de uma categoria que se caracteriza por uma enorme diversidade, o que vem dificultar a sua própria delimitação enquanto objeto de análise. Aliás, a melhor forma de definir o conceito de «estudante não tradicional» parece ser pela negativa: em regra, os estudantes «não tradicionais» são aqueles que *não* constituem o público habitual e maioritário das Universidades e Institutos Politécnicos: os jovens adultos solteiros(as), ainda dependentes dos seus pais, recém-saídos do ensino

secundário do próprio país e que estudam a tempo inteiro. Entre esta população não tradicional encontram-se, por exemplo, os estudantes-trabalhadores que procuram conciliar a vida profissional com a prossecução dos estudos superiores, muitos deles já casados e com filhos, os estudantes internacionais que frequentam o ensino superior ao abrigo de acordos de cooperação, os membros de minorias étnicas vítimas de discriminação ou ainda os estudantes com necessidades educativas especiais, sejam estas de que natureza forem.

O que parece autorizar o tratamento científico comum desta multiplicidade de situações resulta, por um lado, do facto das experiências destas pessoas no Ensino Superior, serem vividas como uma enorme oportunidade para alterarem os seus destinos sociais e, por outro lado, implicarem sistematicamente a ultrapassagem, por vezes difícil, de um conjunto de obstáculos e de constrangimentos.

A organização e publicação deste livro eletrónico resulta da participação dos editores e dos autores de alguns dos seus capítulos no projeto de investigação coordenado por António Fragoso intitulado *Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional*. Tendo sido financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia,[1] este projeto foi desenvolvido em colaboração pelas Universidades do Algarve e de Aveiro e pretendia, precisamente, estudar a situação: *i)* dos estudantes com necessidades educativas especiais; *ii)* dos estudantes oriundos dos países Africanos de Língua Oficial Portuguesa; *iii)* as transições dos estudantes «Maiores de 23 anos» para o mercado de trabalho; e *iv)* os estudantes dos Cursos de Especialização Tecnológica. Outro dos objetivos deste projeto foi a produção de recomendações para que as Instituições de Ensino Superior possam vir a aplicar soluções capazes de melhorar a vida académica destes estudantes.

Neste contexto, a presente obra coletiva visa partilhar alguns dos resultados obtidos no projeto mencionado, mas também difundir um conjunto mais alargado de reflexões e de trabalhos de investigação científica sobre o tema dos estudantes não-tradicionais no Ensino Superior.

O primeiro capítulo, intitulado *Non-tradicional students transitions to Higher Education* apresenta alguns resultado do projeto *LiTE Project – Lost in Transition Europe*, o qual pretendeu analisar comparativamente as estratégias e recursos que os estudantes não tradicionais mobilizam aquando da sua transição para o ES em quatro

[1] Projeto UID/GEO/04035/2013

países europeus (Bulgaria, Polónia, Portugal e Reino Unido). Tendo como objetivo problematizar o conteúdo contemporâneo do próprio conceito de «transição», os autores apresentam dois casos que resultaram da análise de entrevistas biográficas a dois estudantes da Universidade do Algarve com recurso a três grandes categorias: o historial académico e profissional, os motivos para a frequência do Ensino Superior e as perceções sobre a transição e a escolha realizada.

Segue-se um capítulo também sobre a transição para o Ensino Superior, mas agora sobre um outro tipo de estudantes não tradicionais: os estudantes internacionais. Neste caso, trata-se dos alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa a estudar nas Universidades de Aveiro e do Algarve ao abrigo de protocolos de cooperação. No capítulo *Transição para Portugal: o caso dos estudantes provenientes dos PALOP no Ensino Superior*, os autores analisam, através de entrevistas a estudantes, a docentes e a funcionários destas duas Universidades, os principais obstáculos que estes jovens ainda continuam a encontrar no Ensino Superior, não obstante o seu fluxo para Portugal se ter iniciado há cerca de quatro décadas.

No capítulo intitulado *A Integração do estudante adulto na Universidade de Lisboa*, a autora aborda a questão da transição dos estudantes que acedem ao Ensino Superior através do exame especial para Maiores de 23 anos. Com base na aplicação de um questionário *online* durante o ano letivo de 2014/2015 e tendo como principal objetivo identificar precocemente situações que pudessem conduzir ao insucesso, este capítulo explora o percurso de 91 estudantes não-tradicionais. A autora procurou traçar o perfil destes estudantes, perceber como se processou a sua integração académica, apurar as dificuldades que encontraram, bem como identificar os principais aspetos facilitadores deste processo. Neste sentido, a análise estrutura-se através de três dimensões: a dimensão individual, a dimensão didático-pedagógica e a dimensão institucional. O artigo conclui com o levantamento das potencialidades e dificuldades que estes estudantes sentiram no primeiro ano do seu percurso académico apresentando ainda um conjunto de medidas ao nível das dimensões pessoal e didático-pedagógica que podem contribuir para promover um melhor desempenho académico por parte destes estudantes não-tradicionais.

Segue-se um capítulo que versa a inclusão dos *Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior*. Com recurso a entrevistas semiestruturadas dirigidas aos estudantes com NEE a frequentar a Universidade do Algarve, as autoras apresentam alguns resultados do projeto *Estudantes Não-Tradicionais no Ensino*

Superior: investigar para guiar a mudança institucional. Estes resultados estão organizados em quatro dimensões: as motivações para entrada no Ensino Superior, o apoio institucional, a dimensão pedagógica e as relações sociais desenvolvidas entre estes estudantes e os seus colegas. O artigo conclui apresentando algumas reflexões para a mudança institucional que pretendem sustentar a construção de uma verdadeira educação inclusiva no Ensino Superior em Portugal.

Na continuação da mesma lógica inclusiva, o quinto capítulo, tendo como título *O Papel do Currículo para a Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior*, aborda igualmente a problemática das NEE no Ensino Superior, em particular, o papel do currículo no desenvolvimento de estratégias que de promoção da igualdade de oportunidades. Os autores apresentam uma revisão da bibliografia de referência nesta área dando uma especial atenção à questão da Educação Inclusiva no Ensino Superior e ao currículo como ferramenta para a construção da inclusão.

Segue-se um capítulo dedicado à problemática da dislexia, intitulado *A Vida Escolar de um Adulto com Dislexia: Desafios na Universidade.* São abordadas neste capítulo as dificuldades que estes estudantes encontram nas universidades brasileiras, concretamente, o problema do insucesso académico que leva a que muitos estudantes com dislexia acabem por desistir do Ensino Superior. Após uma exaustiva definição do quadro clínico da dislexia, os autores apresentam com enorme detalhe um estudo de caso. Esta investigação permitiu aos autores elencarem um conjunto de medidas que podem constituir outras tantas formas de orientação de estudantes e docentes, de forma a melhorar, não apenas o sucesso educativo, mas também qualidade de vida das pessoas portadoras desta condição.

O último capítulo aborda o tema das competências dos diplomados não-tradicionais em articulação com a inserção no mundo do trabalho e intitula-se sugestivamente: *Competências para Trabalhar - Vozes críticas de diplomados não-tradicionais.* Através da análise de entrevistas a 29 diplomados das Universidades do Algarve e Aveiro, os autores procuraram reconstituir as suas trajetórias profissionais após a conclusão das licenciaturas e compreender, assim, as lógicas das suas relações com o mundo do trabalho.

Este livro eletrónico aborda, por um lado, os desafios que se colocam aos estudantes não tradicionais e, por outro, as responsabilidades que as instituições de ensino detêm na criação de condições de sucesso para estes novos públicos; mas procura também, e

fundamentalmente, estabelecer o diálogo entre os investigadores que estão a trabalhar sobre este tema de forma a promover o intercâmbio de conhecimentos e de experiências que contribuam melhorar a qualidade das práticas profissionais e das estratégias políticas que respondam às de necessidades que estes estudantes especificamente apresentam.

Este breve prefácio não pode deixar de incluir aqui o agradecimento a todos os autores que disponibilizaram os seus textos para publicação. Os editores esperam firmemente que as reflexões, investigações e experiências aqui partilhadas venham a contribuir para ampliar o debate e a reflexão que ajudem à construção de uma Universidade verdadeiramente Universal e Inclusiva que responda aos desafios que doravante lhe serão colocados pelos estudantes não-tradicionais.

Maria Helena Martins

João Filipe Marques

VALADAS, S. T., FRAGOSO, A., VILHENA, C. & CONCEIÇÃO, M. C.

NON-TRADITIONAL STUDENTS TRANSITIONS TO HIGHER EDUCATION

A case study in the University of Algarve

ABSTRACT: In this chapter we present some results produced by the LiTE Project - Lost in Transition Europe. The project sought to analyse strategies and resources that support the transition to the 1st year of attendance in higher education in four countries (Bulgaria, Poland, Portugal and the UK). In Portugal, we used a qualitative approach, through a case study. We interviewed two mature students and analysed three broad categories: previous academic performance and employment, reasons to enter higher education and transition and perceptions of the choice made by students. In our first case, higher education was perceived as an opportunity, while the second reveals a typical experience of transition problems. Our reflections aim to problematize the concept of transition.

KEY WORDS: transition, non-traditional students, academic trajectories, case study

INTRODUCTION

The LiTE project[2] aimed to increase the participation of non-traditional students in higher education, having in mind the usual barriers students face in transitions. However the meanings of the concept of transition seem to be changing. Some decades ago it was easier to typify both biographies and vital or educational cycles. But a number of recent phenomena question deeply the classical meanings of transition, based in simple movements from older to new contexts, or involving specific rigid time periods in which people are supposed to overcome the obstacles ahead. We will therefore use our results to reflect on the subjective meanings associated with transition, from the perspective of non-traditional students.

The LiTE team took some time to make a comparative analysis on the educational policies, and higher education structures and processes, which, supposedly, would work as a promoter or an obstacle to transitions to HE. Despite the fact that this analysis seems important, we will not use it in this text. We are mainly interested in depart from individual cases to be able to make a deeper analysis that could raise subjective issues around transition.

[2] Project 517705-LLP-1-2011-1-UK-ERASMUS-ESIN, funded by the Lifelong Learning Programme, coordinated by the University of Wolverhampton.

THE CONCEPT OF TRANSITION

Studies in this field have shown that more than half of the young adults making the transition to higher education evidence difficulties in this process (Brooks & Dubois, 1995; Gordan, 1995; Komives, Woodard, & Delworth, 1996; Pascarella & Terenzini, 1991; Ratigan, 1989; Stone & Archer, 1990; Upcraft & Gardner, 1989; Yeagle, 1995). Other studies indicate adjustment to the early years of higher education as a major determinant of levels of success and satisfaction (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001; Bastos, 1998; Pascarella & Terenzini, 1991; Soares, 1999). The complexity of the transition from secondary school to higher education is due to the changing contexts and of its variables and also to new dimensions, attitudes and performances higher education demand. The underlying aspects are academic (adapting to new rhythms, learning strategies and models of teaching and assessment) and personal, social, institutional and vocational. In fact, most studies emphasizes that the students in transition to higher education can negatively face multiple changes, suffering from difficulties in adjustment that can result in low investment and subsequent academic failure (Fisher, 1986). Therefore, higher education students in general (and from the first year in particular), have been assumed as a key population in the study of the processes of adjustment and human development in the context of the higher education system.

We should also note that on the one hand, those statements justify the importance of the theme but, at the other hand, they seem to produce assumptions on the concept itself. One of them is the automatic association between transition and disruption, anxiety and risk, and another is the fact that, sometimes, particular groups become a problem (Ecclestone, 2009). This is often the case with non-traditional students, which 'worry' higher education institutions (HEI) because of the high dropout rates commonly found among themselves. Without denying that transition might present difficulties, it seems a fact that there are positive effects in those challenges and people's ability to overcome problems (Ecclestone, 2009). Transition can be described as challenging because it requires, from students, adopting new work strategies and personal organization.

However, transition entails always the adoption of strategies to cope with change, whether perceived as threatening or as challenging. The phenomenon concerns different academic experiences, a topic that has attracted the interest of scholars and researchers from different countries (Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). Students employ different strategies to cope with change. These strategies quite often involve ruptures, which, according to Zittoun (2007), mean modifications of what is taken-for-granted in a person's life. This gives uncertainty a central role in transitions, and highlights both psychological and social factors that make people more likely to overcome insecure. While moving from one setting to another students experience a time of intense development, with demands that are socially regulated (Lam & Pollard, 2006).

What does this mean for the everyday life of students? First, students are confronted to different forms of time management, rhythm of work, type of classes, etc. Different cognitive and social capacities must be mobilized, and a wider autonomy is required. Secondly, transition interferes directly with the heart of identity formation (Ecclestone, 2009). The complex set of experiences that students may have at HEI requires the (re)building of a sense of identity, the development of new patterns of relationships with the family, teachers and peers, as well as the development of a learning identity. Of course, it is

well established that identity is built in a kind of a permanent interaction between structure and agency (Giddens, 1984), and this gives more strength to the way that Ecclestone (2009) depicts transition, along three main axis: identity formation; structural factors; and the capacity for empowered action (agency). Finally we cannot forget that students find in HEI a very particular cultural milieu, a habitus (see Bourdieu, 1986) that might be lived, internalised and reproduced in very different ways. Whilst traditional students tend to feel comfortable in higher education because of their cultural capital, students from non-traditional backgrounds "encounter higher education as an unfamiliar field and are 'fish out of water'" (Fleming & González Monteagudo, 2014, p. 15). In other words, non-traditional students have to find a way, (especially during transition), to overcome aspects of the university habitus that they may find particularly difficult (West, 2014).

NON-TRADITIONAL MATURE STUDENTS

The term 'non-traditional student' is useful for describing different groups of students that are in some way underrepresented in HE and whose participation in HE is constrained by structural factors (RANHLE, 2009). This would include disabled or mature students, women, students whose family has not been to university before, working-class or specific ethnic groups who do not fit the so-called 'traditional' major group.

Several authors assume that there are a variety of expectations among non-traditional students who are returning to academic environments: while many individuals can take advantage of job training, others are looking for specific college courses or degrees. In addition, higher education is not the central feature of their lives, but just one of the multiple activities in which they are engaged every day (Cannaday, 2010). In this context, Levine (1993) considered that the relationship these mature students developed with their colleagues was like the one they already had with colleagues in their banks, supermarkets and other organizations they patronized. Other authors (Schuetze & Slowey, 2002) identified three criteria that define non-traditional students: a) education routes, usually no-direct or winding; b) entry routes, traditional via secondary school credentials or prior learning routes; and c) mode of study, full-time, part-time, and interaction between study and other major commitments. Osborne, Marks, & Turner (2004) state that the decision to return to higher education often involves a complex decision/motivation process in which several factors can be decisive: "cognitive interest, anticipation of benefit, self-confidence, self-belief and self-respect, support from family and employers, opportunity, and altruism" (Osborne et al., 2004, pp. 295-296).

For mature students – as the ones interviewed for this project – HE represents an opportunity, although it can also carry some significant challenges. Generally speaking, mature students are characterized in the literature as needing to overcome a series of constraints to participate in education, representing barriers that are more noticeable during the transition. The barriers experienced by mature students include personal factors, family constraints, factors related to paid work and institutional factors (e.g. see McGivney, 1990). Swain and Hammond (2011) found that the more important learning constraints were parenting of young children, high-pressure jobs, unsupportive partners, health problems and difficulties with language.

METHOD

Our research was inspired by qualitative research main characteristics (Denzin & Lincoln, 1998), namely the study of processes through the meaning that participants give to them. In order to understand the transition to HE, a case study approach was deemed appropriate. Case study method is defined by the deep understanding of a phenomenon unit (Cohen & Manion, 1990), which, in our study, was made of individuals, connected by their non-traditional background. The main aim of case study research is often to generate knowledge and understanding around the themes intrinsic to the case. However, Stake (1998) states that instrumental case studies can be used to refine theory and, in this situation, the case has a secondary interest and works as a supportive tool that goes beyond the case itself. In this chapter we will consider the cases of Barbara and John. We wanted to understand deeply their stories and therefore their transition processes, but the final aim was to help us to discuss the concept of transition itself. The interviews we conducted with Barbara and John can be characterised as non-structured according to Ruiz Olabuénaga (1999). Among other characteristics, we had topics for conversation, more than specific questions (previous academic performance and employment, reasons to enter higher education and transition and perceptions of the choice made by students); we tried not to interfere with the subject's speech; the identification of themes was induced from the empirical data.

FINDINGS – CASE 1 - JOHN

John is 36 years old, a daughter; he is divorced and lives in Faro. In July 2013 he finished the bachelor in Social Education; in September he enrolled in the master in Social Education. His father and mother had both studied until primary school (his ex-wife had a higher education first degree in languages – Portuguese and French).

John's academic and professional background

While in secondary school John did a technical-professional course in the area of Agriculture, but started working before finishing the 12th grade, helping his uncle in farming. By the age of 18 (still in secondary school) he had his first legal job, distributing bread (he already had his driving license), between four in the morning and four in the afternoon. After some months, he was hired by a rent-a-car enterprise that forced him to learn and practice English, to communicate with tourists. Six months later he got a job in a golf club (still studying at secondary school at the same time).

As a part of his secondary studies in agriculture he went to a field trip in The Netherlands to visit companies that produced flowers. As he finished his studies soon (2001) after that visit, he applied to funds to start his own company and started producing flowers. By that time there were in the Algarve only three companies in the same business area, which meant that the incomes were very good. However, the internationalisation brought a strong competition. Being aware that soon his enterprise would be in trouble, John started a professional activity in civil construction, joining a German group which, in 2004, sold its participation to an Irish group who kept John employed (by that time he had already closed

the flower production company). And later, when the Irish group abandoned the business, John started his own construction company.

From this brief description it is possible to say that John came from a working-class background; he had to start work at an early age, and form that he learnt a sense of responsibility, apart from the notion that hard work paid off. John seems to anticipate future professional scenarios with some efficacy and takes pride in saying that he always moved to a new job keeping good relationships with his former bosses. It is worthy to note that transitions never scared John. Rather, in his biography, we find numerous transitions that were always felt by John as opportunities to improve his life and never as problems.

John's activity in civil construction gave him the opportunity to enter into politics. Although he thinks that politics and construction should be separated, he assumes that in Portugal this is not the case: "there is this very unclear relations between civil construction and the political action of political parties". He ran twice for local elections.

John's motives to join Higher Education

John states he always had the will to deepen his knowledge. To study in HE was something he projected in the long run; but due to the crisis in the construction sector he anticipated that decision, and enrolled in the bachelor of Social Education.

According to John, in 2006 the sector showed the first worrying signs of stoppage. In 2008/09 there was no way to ignore the fact that the market was in serious trouble. John thought this was the proper time to invest in HE. A personal factor was also determinant in his choice to try to enter university: his marriage was marked by routine, rapidly approaching a rupture point. John wanted to look for new ways of living, willingly looking for change:

> I came to a point in my life where I began to feel dead… needing something new, to talk to new people, to open my mentality… to live. I also blame my past: there was a time I should have ONLY studied, but that was not economically possible. So when I entered University, I wanted to live what I haven't lived before. I did the opposite path when compared to the others. What I haven't done I'm going to do it, regardless of the age.

John's transition to Higher Education

The main problem identified by John in his transition stems from the big period of time he has been away from formal education – about 10 years. He thinks he was totally disconnected from the demands of HE, too big at a cognitive level. So roughly the first semester was difficult, until he could adapt himself to the working methods (reading, researching, studying, etc.). But he stresses that despite the complexity of university studies, he is in HE because he likes and wants and that "makes all the difference". He considers himself much more predisposed to learn now, comparing to when he was younger.

It is possible to identify the factors that John considers more important to a transition/ progression period he subjectively judges as a successful one:

– The relationships he built with his peers. This is a "night group" composed mostly of mature students (some older that John) that "know what life costs". The majority has a

paid job, families and children and so there is a big understanding of their mutual situations, a common identity structured around that position. Within this group, students know that if they need help from their peers they will get it.

– The relationships with professors: marked by informality, it was a very positive surprise. John's teachers tend to understand the specific situation of mature students and genuinely support students. In John's opinion the support, the scientific quality and human quality of teachers is the most positive factor he stresses in his experience in HE.
– Personal/ sociability factors: The fact that John made his bachelor in social education (based on social work) gives human relationships a central role. He did find in HE opportunities to expand his social networks to include new people with very diverse interests, obviously different from the ones we used to be acquainted with. Last but not least, John established a new relationship with one of his colleagues and got a divorce. Far from being a personal or traumatic event, this constituted a personal transition that had – so he claims – a positive fundamental effect in his life.

To summarize, John's transition to HE was not characterized by traumatic events or problems that made difficult his movements from a labour context to an academic context. John's transition was felt as an opportunity to give a new direction to his live, in several dimensions. In other words, he was willing for change and HE was a part in his life project of changing. John explicitly identifies a set of changes that were triggered by his new life context:

> I changed a lot. I'm not so emotional, I'm not so reactive, I'm more cautious, I live more pragmatically. I have changed completely what I used to be as a person in society. This program of Social Education, maybe because of the interaction with the others, or maybe because it is from the program itself, or simply because it is the total sum of everything… But I changed as an individual and as a person, that's a fact. It is a new phase of my life and I have much to win now, more than some years ago. And the people in my everyday life, they look at me in a total different way. I was not a friendly person, nor opened, nor willing to give to the others. And in this precise moment people look at me differently.

FINDINGS – CASE 2 - BARBARA

Barbara is 34 years old and single. Both parents had studied only until primary school. In secondary school she studied social sciences. Barbara entered HE for the first time in the University of Porto and two years later she abandoned. She then entered the University of Algarve but changed her area of studies – and abandoned again. Her third try was a successful one as she managed to complete a bachelor in social education. She enrolled a master in the same area but she did not completed the second year of the program.

Barbara's academic background

Barbara was an "average to good" student until the end of secondary school and completed this phase without any kind of noticeable obstacles. While in secondary school she never had any type of vocational/ professional guidance, as a consequence, at least partially, she felt

uncertain when she had to apply to university. To choose what to study was a difficult task. When starting her transition to higher education, an important event took place: her father and mother got divorced. The conflict between them was hard. Barbara even stopped to talk to his father.

Barbara's motives to join Higher Education

Barbara always knew she would have to have a tertiary degree. The pressure for her to do so was implicitly made over her by all family members, who expected her to go to the University. This implicit pressure had as a consequence that Barbara never really questioned if she had an option. She was the first in her family to enter HE.

Barbara's transitions to Higher Education

When Barbara applied to the University of Porto (600 Km away from the city where she had lived until then) she had in mind to escape the consequences of a nasty divorce and therefore to print a sudden cut in a bad phase of her life. However the results were not what she expected. Her transition was very hard for a number of reasons (cultural, sociability, academic, personal…).

Barbara went to the city of Porto to live with her boyfriend's mother. Her boyfriend, however, worked far from the city (she met him on weekends). Her social relations in Porto were limited to the family of her boyfriend (mother, brother and sister). Barbara did not knew anyone, not a single person at the University. She "got lost" in a big Faculty and felt the significant cultural distance between the south and north – impossible to hide whenever she spoke, due to the differences in the accents. Barbara thought that her colleagues were arrogant; there were no visible signs that they help or support each other. Her daily routine, soon, was strictly limited to the classes she "shared" with a great number of students, and to study. In summary, she became progressively alone in an unfamiliar cultural milieu.

Barbara felt the academic responsibilities to be overwhelming. The size of the group was huge (more than 100 students) and there was no social contact whatsoever with the professors (despite of this Barbara thinks their teachers were excellent in scientific terms). She failed in some courses and this fact turned things even harder. Maybe as a consequence of all these factors, Barbara begun to feel depressed. She phoned to her mother every day and her thoughts were concentrated in coming back home.

Barbara's transition was therefore a typical problematic one. All possible dimensions of this transition seemed to present obstacles that make it hard to overcome. The fact that Barbara did not completed enough courses to go to the second year made it all even more problematic; she felt she was failing to meet her family expectations. Maybe because of this she tried to go back to Porto again in the next academic year. In her second year at the university two important factors were decisive:

– She stayed on-campus and this helped to improve the socialization with her colleagues;
– At the other hand and despite the fact she had a small academic bursary, her mother did not have enough money to keep Barbara studying away. So she got a job; and although it improved her confidence, she missed classes and begun to feel the natural difficulties in

managing time between work and academic responsibilities. By the end of the first semester Barbara went back home and quitted HE.

Barbara went to live with her mother again. Although she wanted to try to go back to HE, this time in Faro, she could not be a full time student due to economic reasons. Her mother had developed psychological health problems and could not provide for both of them. Being so, she got a job in a rent-a-car and decided to give it another try.

Finding the right choice?

In the next academic year, Barbara made the regular exams to access HE, again, and entered the University of Algarve to study teacher training. She felt socially integrated again: she had her old group of friends and felt comfortable in the cultural milieu. However after the first semester Barbara came to the conclusion that her choice was once again wrong! Being so, she abandoned again, totally confused about what would she wanted to study. During some years she kept the same job (although changing the firm) and made some short language courses – German, Spanish, English. Some of her working colleagues were also studying at HE and that feed her desire to come back to university. In a local fair Barbara found a University stand where she could talk to some professors about education and community intervention. Barbara thought this program to be interesting and applied to come back to the University of Algarve.

It is interesting to note that, this time, Barbara completed the bachelor programme in three years, although working at the same time. In her opinion, the following factors can explain her success:

– Community education was finally the right choice for her, adequate to what Barbara was as a person;
– Although limited in her social life (she could not socialize the same way as traditional full-time students) she felt integrated in the group of peers;
– Barbara was able to find a group of students who were also working. With them she established very close friendship relationships and find support in the moments when the academic demands seemed harder. Barbara claims that without this group of people who shared the same situation as her, she would probably dropout again;
– Good relationships with her professors.

After Barbara finished the bachelor, she applied to a master on Social Education but she did not completed the second year. Barbara claims to have abandoned because of family related problems: her mother was worst and Barbara had now to support her; and her aunt became her responsibility for a period of almost one year.

Barbara still works in a rent-a-car company. Theoretically speaking, she would have an opportunity to change her professional activity, to redirect her professional path. However, until today, she was not able to find a new job due to the following factors: firstly, most of the young graduates become integrated in the labour market through precarious jobs or professional internships – that can, or not, culminate into a job offer. Also unemployment increased dramatically in Portugal and this makes the labour market transitions harder. Secondly, Barbara has to pay for her bills. She cannot afford to change a relatively steady situation by the possibility of being unemployed. Precarious jobs, internships, voluntary services, etc., are not possible solutions to Barbara's case.

DISCUSSION

Both John and Barbara come from a non-traditional background in more than one way: they belong to working class and are the first members of their families to enter higher education; both had to work when they should be into an educational route – John very earlier in his life; and Barbara while in HE and due to the mental illness of her mother, until then the main provider. Finally, both of them are mature students.

We will structure this discussion using Ecclestone's (2009) main axis of analysis. Transition is seen as a dynamic concept between structure, agency and identity formation. The effects of structure can be seen, first of all, in the difficulties experienced by John, more noticeable in the first semester, to adjust the academic demands. The big period of time he was away from education is more than enough to explain those difficulties, either its origins are purely cognitive, either simply based in skills that John hardly got the chance to develop in the professional contexts he had lived: to be able to make autonomous research, to develop an analytic capacity, to write an essay based on bibliographic research, to be able to look critically to a number of issues, etc. This effect of the clash is felt by non-traditional students especially during the first semester when they were away from education for some years, and has been noted in many other investigations, such as, for example, Fragoso et al. (2013).

But, despite these problems that John faced in the first semester, it is also intriguing to notice that these are the only barriers that he spontaneously talks about. As a transversal characteristic in the whole interview, he prefers to focus on the positive factors he encountered in the university habitus, which helped him to adjust his new situation. In a way, the academic habitus was clearly not threatening to John, despite all the differences he might have found in this new context.

The situation with Barbara is totally different. In the University of Porto, far away from her original culture, she found a threatening, unfamiliar habitus that made her transition very hard. This situation could be explained, therefore, using Bourdieu's (1986) sensitizing concepts. The particular elements from the university culture that constituted barriers to Barbara were the big size of the university, where she could easily be lost, the cultural differences between her and her colleagues, the distance between professors and students, making relationships formal or, at least, not friendly. In a word, Barbara was, to use a Bourdieu expression, a typical 'fish out of water'. The clash with this cultural milieu also depends on Barbara's identity formation processes. From the elements we gathered, Barbara is a typical example of someone whose identity was heavily framed by local conditions: language and particular meanings associated with it (very different in the south where she was born and the north where she went to university); local cultural traits; her friends and family, etc. In the north of the country, she was unable to rebuild identity.

It is also clear that not all in the case of Barbara is explained through the institutional habitus. Apart from structural factors, her wider social and personal life in Porto was not satisfactory and characterised by an endogamic social network. This very frustrating social life was everything but the base for social support that it would have to exist in order for an agentic capacity to be developed. When Barbara had to start to work the typical problems of time managing appear (see McGivney, 1990) decreasing even more the possibilities of academic success. Hence the net result of Barbara's first dropout.

John's case gave us the opportunity to reflect, again, in agency and how the social actor's capacity can help to overcome the problems of transition. But in order to do that we have to make a leap beyond the classical tensions between structure and agency – a very old debate between sociologists – towards inter-subjectivity. John's stories are clear in that sense. The main factors that made his case of transition a success were the relationships with his colleagues, in the sense they were a constant source of social support; and the informal friendly relationships with his professors. There are other investigations where the importance of peer relationships appears as a key-conclusion. In Fragoso et al. (2013), for example, it is stated that those relationships can prevent dropout. What really seemed to work with John as to contribute to a positive adjustment to change was missing in Barbara's case, leaving her without any possibly to build a support network of people who could understand and share her difficulties. Back to Faro, and having finally solved what seemed to be a serious vocational problem, Barbara was able to find a group where such inter-subjective support was in position. So the factors that contributed to John's successful transition were more or less the same that allowed Barbara to be able to conclude her first degree. To conclude, we have to stress that peer relationships are fundamental during transitions to higher education. We also have to stress that the way professors relate to their students gives them a centrality in the andragogic relationship which seems much more important than we usually assume. We suspect that the works of Axel Honneth (2011) on recognition and disrespect may illuminate this issue further. But this type of analysis was not made in this research.

Regarding identity it is clear to us that John's case is, again, a typical example on how HE can provide a suitable place for identity rebuilding; and once again such elements are absent in Barbara's case. There is a detail that can make a difference between the two cases, which relates to their motivations and expectations towards HE: their willingness to face change, central to the concept of transition. In fact, John's professional, personal and family context prior to enter HE was such that he needed, explicitly, to change. He thought that HE would provide him a whole new social network that could help him to reinvent the person he used to be. He clearly saw university as a transitional space and face the change it will potentially bring with trust; never fearing that the changing processes could be disruptive. The concept of transitional space draws in the work of Winnicott and was defined by West (1996), applied to higher education, as the permanent negotiation of self within the culture of the academia. HE means a transitional space that provides the opportunity to question not only who we are, but also who do we want to be. John's own voice, which appears at the end of his case description, is illustrative on this issue.

CONCLUSION: ON THE CONCEPT OF TRANSITION

It seems safe to state that John's transition processes were an example on how transition needs not to be problematic and characterised by anxiety, risk, menaces or similar adjectives. On the other hand, Barbara's story is illustrative of what we can call a failed transition, which ended in dropout more than once. Also is important to note that sometimes these types of processes are hardly marked by objective factors. So while we wait for theories that can claim a systematic reasoning on the importance of the inter-subjective dimensions, we can at

least recognise that some of our concepts have to be revisited – and maybe transition is one of those.

How can we know, nowadays, when a transition ends? The importance of the first year for HE students is defined having in mind the problems, obstacles and barriers they find more intensely in that period. But no one guarantees that the transition for higher education can be firmly marked by a specific period. More important, the concept of transition has to serve transitions of various natures and for some of those; the grey zones are even bigger than in HE. That is why Quinn (2010) questions the notion of transition as an anchored turning point both in time and place, and rather claims for a more open and flexible concept. Thus, transition would not be defined only by the movement from one set to another but as a condition of our subjectivity. In this sense, transition is not a punctual, well-localized event but rather an everyday event. "However, current educational systems and policies ensure that transitions are moments of crisis which must be traversed well or not at all, and a linear pathway suggests there is no going back to take an interesting byway" (Quinn, 2010, p. 124).

Barbara also questioned institutional responsibility and she abandoned the first time for clear motives. Does it make sense to argue that maybe if she had encountered a different, friendlier habitus, and above all, a group of peers who understood and shared her situation hence building a supportive network…maybe the results would be different, avoiding a so-called "failed transition"? If this makes sense, maybe we can start thinking in more flexible procedures and processes to our own institutions.

ACKNOWLEDGEMENTS

This project has been funded by National Funds provided by FCT – Foundation for Science and Technology – through project UID/SOC/04020/2013 and with the support of the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein. Project No: 517705-LLP-1-2011-1-UK-ERASMUS-ESIN.

REFERENCES

Almeida, L.S., Soares, A.P.C., & Ferreira, J.A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus*, 3(5), 3-20.

Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e prática*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In John G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.

Brooks, J.H., & Dubois, D.L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4), 347-360.

Cannaday, F. (2010). *Age and GPA of College Students. EDU 2030 – Research & Inquiry in Education*. Salt Lake Community College.

Chickering, A.W., & Reisser (1993). *Education and Identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Entering the Field of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 1-34). Thousand Oaks: Sage Publications.

Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition. Educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. In J. Field, J. Gallacher & R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 9-27). London: Routledge.

Fisher, C.D. (1986). Organizational socialisation: An integrative review. In K.M. Rowland & G.R. Ferris (Eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (Vol 4. pp. 101-145). Greenwich, CT: JAI Press.

Fleming, T., & González Monteagudo, J. (2014). Theorizing student experience. Structure, agency and inequality. In F. Finnegan, B. Merrill & C. Thunborg (Eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 13-24). London: Routledge.

Fragoso, A., Quintas, H., Gonçalves, T., & Ribeiro, M. (2013). *Estudantes maiores de 23 anos na Universidade do Algarve: uma contribuição para a melhoria do sucesso académico*. Faro: Universidade do Algarve. Coleção Documentos.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory structuration*. Cambridge: Polity Press.

Gordan, V.N. (1995). *The undecided college student: An academic and career advising challenge* (2nd ed.). Springfield: Charles Thomas Publisher.

Honneth, A. (2011). *A luta pelo reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.

Komives, S.R. & Woodard, D. B. (1996). *Student services: A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Lam, M., & Pollard, A. (2006). A conceptual frame for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26, 123-141.

Levine, A. (1993). "Student expectations of college". *Change*, 25(5), 4-5.

McGivney, V. (1990). *Education's for other people; access to education for non-participant adults*. Leicester: NIACE.

Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, 48(3), 291-315.

Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.

Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118-129). London: Routledge.

RANHLE (2009). Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE.

Ratigan, B. (1989). Counseling in higher education. In W. Dryden, D. Charles-Edwards, & R. Woolfe (Eds.), *Handbook of Counseling in Britain* (pp. 151-167). London: Routledge.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schuetze, H., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3/4), 309-327. doi: 10.1023/A1019898/14335.

Soares, A.P. (1999). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Universidade do Minho, Braga: Dissertação de Mestrado.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stone, G.L., & Archer, J. (1990). College and university counseling centers in the 1990's: Challenges and limits. *The Counseling Psychologist*, 18, 539-607.

Swain, J. & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 591-612.

Upcraft, M., & Gardner, J. (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.

West, L. (1996). *Beyond fragments: adults, motivation and higher education*. London: Taylor and Francis.

Yeagle, E.M. (1995). Transition to college: Setting them up for success. In E.R. Matthay (Ed.), *Counselling for college: A professional's guide to motivating, advising and preparing students for higher education*. Library of Congress Cataloguing.

Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211.

AFILIATION

Sandra Teodósio Valadas
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO)
Universidade do Algarve
svaladas@ualg.pt

António Fragoso
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO)
Universidade do Algarve
aalmeida@ualg.pt

Carla Vilhena
Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade de Coimbra (CEIS20, UC)
Universidade do Algarve
cvilhena@ualg.pt

Manuel Célio Conceição
UAlg / CLUNL NOVA
Universidade do Algarve / Centro de Linguística da Universidade Nova
mconcei@ualg.pt

DOUTOR, C., MARQUES, J.F., & AMBRÓSIO, S.

TRANSIÇÃO PARA PORTUGAL:

O caso dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Ensino Superior

RESUMO: O objetivo principal deste capítulo consiste em identificar e compreender as principais dificuldades e constrangimentos sentidos pelos estudantes provenientes dos PALOP aquando da sua transição para Portugal. Para alcançar este objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a um conjunto de estudantes oriundos destes países, a alguns dos seus docentes, bem como aos responsáveis institucionais da Universidade do Algarve e da Universidade de Aveiro. Os resultados revelam que, apesar deste fluxo de estudantes estrangeiros ter já quase quatro décadas e de haver um número significativo de estudos institucionais sobre a sua inserção no ensino superior português, a vida dos estudantes dos PALOP em Portugal não é isenta de obstáculos. Estes continuam a viver dificuldades no nosso país, a saber: contratempos relacionados com os aspetos burocráticos ligados aos vistos e às autorizações de permanência, a solidão da chegada e a adaptação à cultura e, fundamentalmente, as dificuldades financeiras associadas aos baixos montantes das bolsas e aos sistemáticos atrasos no seu pagamento.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes PALOP; Ensino Superior; Transição para Portugal.

INTRODUÇÃO

A democratização do ensino que ocorreu em Portugal nos últimos trinta anos confrontou as instituições de Ensino Superior (IES) com a admissão de estudantes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos dotados de um perfil diferente do dos estudantes tradicionais. Entre estes estudantes designados precisamente por «estudantes não tradicionais» encontramos aqueles que foram admitidos nas IES através do acesso para maiores de 23 anos, os estudantes com necessidades educativas especiais, os estudantes dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e ainda os estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

A partir de 1975, após a descolonização dos territórios africanos, as universidades portuguesas têm vindo a acolher anualmente um número significativo de estudantes originários dos PALOP que se inscrevem em cursos de licenciatura, pós-graduações, mestrados e doutoramentos em praticamente todas as áreas do saber (Faria, 2009; Semedo, 2010).

No presente capítulo, focar-nos-emos no processo de transição dos estudantes dos PALOP para Portugal e nas principais dificuldades com que estes se deparam. Em concreto, as nossas indagações de partida foram as seguintes: Como foi a chegada a Portugal? O que

sentiram estes estudantes quando chegaram a Portugal? Quais foram as principais dificuldades na obtenção de documentação legal? No primeiro alojamento? Quais são os seus principais meios de subsistência em Portugal? Mais especificamente, como vivem estes estudantes as diferenças culturais entre os seus países de origem e Portugal?

Ensaia-se aqui, a partir das respostas a estas questões, uma reflexão sobre as diferenças percebidas e, naturalmente, as dificuldades sentidas durante essa transição para Portugal. Pretende-se, desta forma, apresentar e discutir alguns aspetos que poderão ser relevantes não só para os estudantes, como também para a melhoria da sua receção nas IES portuguesas.

DIFICULDADES DOS ESTUDANTES DOS PALOP EM PORTUGAL: O QUE JÁ SABEMOS

Nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, o ensino e, especialmente, o ensino superior "permaneceram [numa] situação particularmente carenciada" (Faria & Costa, 2012, p.8). Esta situação tem contribuído, naturalmente, para a saída de um conjunto significativo de indivíduos que procuram prosseguir os seus estudos noutros países, nomeadamente em Portugal. Atualmente, dispomos de um conjunto considerável de estudos dedicados aos fatores de motivação dos estudantes dos PALOP na escolha de Portugal como país para prosseguimento dos estudos (Pessoa, 2004; Ferro 2010, Gusmão 2011). Entre esses fatores, estão, desde logo, a língua e o passado histórico partilhado, mas também a presença de familiares e amigos em Portugal. A existência dos diversos Acordos de Cooperação[3] entre Portugal e os respetivos países e, por conseguinte, a possibilidade de obtenção de uma Bolsa de estudo para frequência do Ensino Superior em Portugal, são também fatores que determinam, claramente, a opção pelo nosso país (Mourato, 2011; Pessoa, 2004).

São diversas as dificuldades de transição e de adaptação a um novo país e a um sistema de Ensino vividas pelos estudantes dos PALOP em Portugal. Em primeiro lugar, destacam-se os procedimentos burocráticos, nomeadamente os vistos de entrada e as autorizações de permanência. No início do processo, os estudantes devem requerer um visto para estudo junto da embaixada portuguesa.[4] Este pedido deve ser acompanhado do "documento emitido pelo estabelecimento de ensino confirmando que o requerente preenche as condições admissão ou de que foi admitido." Após a emissão do visto de estudante, os estudantes dos PALOP já podem viajar para Portugal, entrando assim legalmente em território nacional. Numa segunda fase, já em Portugal, os estudantes devem solicitar junto do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) a concessão de autorização de residência para estudo no ensino superior.[5]

Os estudantes têm, obrigatoriamente, que renovar os vistos ou as autorizações de residência junto do SEF para permanecerem, de forma regular em território nacional. Contudo, esta renovação não é um processo simples. A satisfação de todas as exigências torna-se, por vezes, muito difícil. Na realidade, as questões burocráticas, como o acesso ao

[3] Estes acordos permitem o ingresso dos estudantes provenientes dos PALOP nas universidades portuguesas através de um regime especial. Para usufruírem desse regime, é necessário que os estudantes solicitem a sua matrícula por «via diplomática», referindo a instituição de ensino e o curso que pretendem frequentar.

[4] Artigo 10 da Lei 84/ 2007, de 4 de Julho

[5] Artigo 91 da Lei 23/2007, de 4 de Julho

SEF, ao centro de saúde e a outros organismos públicos estão, segundo Rocha (2012), subjacentes às principais dificuldades sentidas pelos estudantes na integração.

Uma vez que são confrontados com diversas mudanças e exigências em termos pessoais, sociais e académicas, são vários os desafios que se colocam aos estudantes dos PALOP durante sua adaptação a Portugal. De uma forma global, as emoções mais sentidas pelos estudantes na fase de adaptação são o isolamento, a insegurança, as saudades de casa (Pacheco, 1996) ou ainda, a alegria, o medo e a tristeza (Semedo, 2010).

As dificuldades no alojamento têm sido apontadas como tendo uma dimensão importante no processo de integração dos estudantes dos PALOP em Portugal nomeadamente por, com frequência, lhes ser negado o aluguer de uma casa ou de um quarto por questões de nacionalidade (Pacheco, 1996; Motta et al., 2005; Rocha, 2012). A par disso, as principais dificuldades de adaptação prendem-se com o clima e com os contrastes culturais (Brito, 2009; Pacheco, 1996). A este respeito, Rocha (2012) acrescenta ainda o distanciamento da família e dos amigos, uma vez que muitos destes estudantes se encontram, pela primeira vez, num contexto sociocultural diferente e no qual "os relacionamentos são mais distantes, superficiais e conotados como frios" (p.69). Na realidade, as pessoas que estudam longe do seu país, para além do normal sentimento de nostalgia e de um certo sentimento de desconforto ou desorientação podem mesmo apresentar dificuldades de adaptação à cultura do país de destino (Duque, 2012). Este «choque cultural» pode, aliás, processar-se a diversos níveis, em particular, à alimentação, ao clima, às diferentes formas de interação social, entre outros (Ferro, 2010).

Após a chegada a Portugal, estes estudantes são considerados - nomeadamente pelos seus professores - como iguais aos estudantes portugueses por «partilharem» a mesma língua (Ferro, 2010). No entanto, eles são efetivamente provenientes de países diferentes de Portugal e têm, na realidade, práticas culturais, hábitos, costumes e formação escolar distintas dos estudantes portugueses (*Idem*). A literatura refere mesmo que estes estudantes apresentam sérias dificuldades no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa de variante europeia (Brito, 2009; Pacheco, 1996; Mourato, 2011). No contexto do ensino superior as competências linguísticas, não são apenas indispensáveis ao sucesso educativo, como contribuem fortemente para a integração académica e social. Embora se assuma que a língua portuguesa constitui um patamar de encontro entre professores e estudantes e uma espécie de garantia da integração destes últimos, na prática, ela pode constituir um entrave quer ao seu sucesso académico quer à sua integração social (Ferro, 2010).

Porém, o principal problema com que estes estudantes se confrontam ao virem estudar para Portugal prende-se com as questões financeiras, pois as bolsas de estudo de que muitos auferem "nem sempre são suficientes para fazer face às necessidades relacionadas com as propinas, a alimentação, o alojamento, o vestuário, os livros, o material didático e todas as despesas inerentes à estadia em Portugal" (Duque, 2012, p.8). As dificuldades económicas constantes vividas por estes estudantes estão também relacionadas com os sistemáticos atrasos no pagamento das bolsas e, naturalmente, com o elevado custo de vida do país quando comparado com o dos seus países de origem (Jardim, 2013; Pacheco, 1996). Neste contexto, a eventual falta de aproveitamento escolar, mercê dos vários obstáculos com se deparam, conduz, por vezes, à perda da condição de bolseiro. Quando isso acontece, estes estudantes, na maioria dos casos provenientes de famílias com fracos recursos económicos,

vêem-se na obrigação de arranjar trabalhos remunerados e não especializados para garantir a sua sobrevivência em Portugal (Ferro, 2010).

O estudo dos processos de integração e, por conseguinte, das dificuldades sentidas pelos estudantes dos PALOP em Portugal não constitui, como se constata um tema propriamente alheio à investigação em Educação no nosso país.

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

No âmbito de um projeto de investigação intitulado "Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional" levado a cabo em duas IES portuguesas - a Universidade do Algarve e a Universidade de Aveiro - procurou-se compreender a situação dos estudantes não-tradicionais no Ensino Superior. Uma das linhas de investigação do referido projeto consistia, precisamente em analisar, em detalhe os processos de integração dos estudantes provenientes dos PALOP nestas duas instituições.

A metodologia utilizada nessa investigação - de que aqui se apresenta apenas uma parte - foi de cariz qualitativo e consistiu na realização de um conjunto alargado de entrevistas em ambas as IES. Na UAlg foram entrevistados quinze estudantes oriundos dos vários PALOP (oito mulheres e sete homens, com idades compreendidas entre os 18 e os 38 anos), cinco diretores de curso, quatro docentes, o Administrador dos Serviços de Ação Social (SAS) e uma Técnica Superior dos mesmos serviços. Na UA, foram entrevistados dezasseis estudantes oriundos dos vários PALOP (cinco homens e onze mulheres, com idades compreendidas entre os 21 e os 36 anos), seis diretores de curso e os seguintes atores institucionais: - o responsável pelos Serviços de Ação Social, o Provedor do Estudante, o responsável pelo Gabinete Pedagógico, o responsável pelo Gabinete de Cooperação da Reitoria.

A TRANSIÇÃO PARA PORTUGAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Aspetos burocráticos: vistos e atrasos à chegada

Em primeiro lugar, os estudantes deparam-se, com alguns obstáculos no decorrer do próprio processo de candidatura ao Ensino Superior. A obtenção dos vistos de entrada em Portugal, é igualmente referida como uma etapa difícil. Os testemunhos apontam o facto de as colocações no Ensino Superior serem divulgadas demasiado tarde, atrasando os pedidos de visto, uma vez que os estudantes só podem começar a tratar deste documento, após a divulgação dos resultados das colocações nas respetivas Universidades. A par disso, referem ainda que o processo de obtenção dos vistos é muito exigente e moroso. Desta forma, a saída tardia dos resultados e a consequente demora na obtenção dos vistos tem sistematicamente conduzido aos constantes atrasos na chegada dos estudantes às diversas IES. Uma vez que chegam muito depois do início do ano letivo este atraso influencia claramente, não apenas a sua integração académica e social, como o seu sucesso escolar.

> *Quando chegas em janeiro, fevereiro perdes o primeiro semestre inteiro, automaticamente estás atrasada com tudo. É um bocado complicado, cheguei, caí mais*

ou menos de paraquedas, não conhecia as pessoas. Os professores não me conheciam. (UA, F, 22, Cabo Verde, Ciência Política)

Há mesmo situações em que os estudantes não conseguem obter os vistos junto das Embaixadas portuguesas nos seus países, optando por viajar como turistas e solicitá-los depois de já estarem em Portugal.

Tentei tratar do visto [na Guiné] mas só que não estava a dar. Mas quando cheguei cá, tentei novamente e tive dificuldades na obtenção do visto. Porque estavam a dizer que eu tinha que estar inscrita aqui na Universidade e o meu objetivo era estudar, então tive muita dificuldade. Demorou muito tempo porque eu não consegui entrar na primeira fase, entrei na segunda fase. (UAlg, F, 23, Guiné, Biologia Marinha)

A morosidade da obtenção do visto e os atrasos na chegada às Universidades são, também, referidas pelos docentes que estão a par da situação.

A maior parte deles chega depois. Essa é uma questão que eu acho que há muitos anos já devia estar mais do que resolvida e não está. As pressões deviam ser feitas no ministério para eles chegarem a horas. […] Estes protocolos deviam ser feitos de tal maneira que permitissem aos estudantes chegar cá a horas, no mínimo. (UA, Docente no Curso de Administração Pública)

De acordo com os docentes entrevistados, as questões burocráticas, nomeadamente a obtenção de vistos e a regularização da situação de permanência junto do SEF podem constituir obstáculos para a integração e, naturalmente, para o sucesso académico dos estudantes provenientes dos PALOP. A verdade é que estes chegam às universidades portuguesas com muitas semanas de atraso - por vezes no meio do primeiro semestre - o que compromete o sucesso escolar do primeiro ano.

Eu acho que [os estudantes dos PALOP] estão, às vezes, um bocadinho perdidos no sentido de não saberem muito bem como é que funcionam as coisas. Sei que um dos principais obstáculos é lidar com o SEF porque isso foi-me dito muito claramente. (...) Portanto, o visto atrasou-se [e a estudante] perdeu as duas primeiras unidades curriculares, chegou cá no fim de outubro. Eu tento estar sempre disponível (...) se for preciso ir ao SEF também me disponibilizo. Eu também passei uma declaração a dizer que é aluna aqui (...) e ela disse-me: «Ah, tenho que ir ao SEF». Olhe não me lembro o que era e eu perguntei-lhe: «- precisa que eu vá consigo, se precisar diga-me.»; « - Não eu vou pedir à colega tal» e eu disse: « - Mas se precisar diga que eu vou consigo» (UAlg, Docente no Curso de Ciências Biomédicas)

O impacto negativo da demora na obtenção do visto não é uma dificuldade vivida apenas pelos estudantes entrevistados. Os resultados obtidos por Motta et al. (2005) confirmam que o atraso na chegada a Portugal e, posteriormente, à IES se reflete no sucesso académico destes estudantes, pelo menos ao nível do primeiro semestre do primeiro ano.

Chegada a Portugal: dificuldades vividas e diferenças percebidas

No que se refere à viagem para Portugal, a maioria dos estudantes entrevistados afirma que vieram sozinhos, embora poucos tivessem vindo acompanhados por familiares ou amigos.

> *Vir sozinha foi diferente. Chegar no Aeroporto sozinha, depois ir pegar o transporte sozinha e depois chegar cá sozinha, foi um bocadinho diferente. (UAlg, F, 18, Cabo Verde, Ciências Biomédicas)*

Aquando da chegada, porém a maior parte conta com o apoio de familiares ou amigos que já residiam no país.

> *Tinha cá uma irmã […] e ela foi-me buscar ao aeroporto. […] Na verdade, para Aveiro havia o [...], que é o Presidente da Associação dos Estudantes de São Tomé, e ele é que me foi buscar à estação e levou-me para casa de uma amiga. Fiquei em casa de uma amiga durante duas semanas. (UA, M, 24, São Tomé e Príncipe, Gestão)*

Questionámos ainda os estudantes relativamente ao que sentiram assim que chegaram a Portugal. A maior parte descreve esse momento como uma experiência difícil e recorda sentimentos de alguma insegurança, solidão e, por vezes, tristeza.

> *Foi muito [difícil]. Logo no início, porque vim a 25 de setembro, acho que até 6 de dezembro estava bem, normal. No dia 6 comecei logo a chorar, telefonei aos meus pais, disse que queria voltar e o meu pai disse «- Ok, não há problema, mando-te a passagem e vens estudar cá». E eu disse: «- Não, prefiro ficar cá». E chorei durante alguns tempos e depois resolveu-se [e] aprendi. (UAlg, F, 20, Cabo Verde, Farmácia)*

Alguns recordam esta experiência como uma sensação desagradável, principalmente por estarem longe da sua terra e da sua família.

> *Não foi assim muito bom. Eu cheguei à sala [de aula], queria sair eu só pensava em Cabo verde. Queria voltar, queria voltar para Cabo verde. Depois cheguei a casa chorei muito, muito e disse que queria voltar, o meu pai disse; « – não pode ser». Vais ter de ficar e ter muita coragem para vencer isso. (UAlg, F, 20, Cabo Verde, Línguas e Comunicação)*

Estes resultados são concordantes com as conclusões das investigações desenvolvidas por Pacheco (1996) e por Duque (2012) segundo as quais, os estudantes a estudar longe do seu país de origem apresentam frequentemente sentimentos de nostalgia e, por vezes, de desconforto.

Ao longo dos anos, vários estudos (Pacheco, 1996; Motta et al., 2005; Rocha, 2012) assinalaram as significativas dificuldades dos estudantes oriundos dos PALOP no que diz respeito ao alojamento em Portugal. A maioria dos estudantes dos PALOP que estão a estudar nas duas universidades que foram objeto do nosso estudo, habita nas residências universitárias ou em apartamentos partilhados com outros estudantes do mesmo país de origem ou com portugueses. Atualmente, o processo de candidatura ao alojamento nas residências parece muito mais agilizado do que aquele que tem sido descrito em investigações anteriores.

> *[Os estudantes dos PALOP], na maior parte dos casos, são imediatamente encaminhados para as nossas residências universitárias. (...) Antes de partirem [para Portugal] entram habitualmente em contato com os nossos serviços por email, em que é formalizado o pedido [dirigido] ao senhor administrador e havendo vagas os estudantes são informados dos preços [e] das condições. (UAlg, Técnica Superior dos SAS)*

Ainda no âmbito do alojamento nas residências universitárias, os entrevistados realçam o apoio de familiares e de amigos que já se encontravam a estudar em ambas as Universidades e que, por conseguinte, já conheciam os procedimentos necessários para a candidatura a este tipo de alojamento.

> *Eu não sabia como recorrer e como orientar-me aqui, então foi um familiar que me ajudou. Ele acompanhou-me e tive alguma dificuldade em inserir na universidade [e] para arranjar um lugar para ficar aqui. (UAlg, M, 23, Cabo Verde, Engenharia Eletrónica e Telecomunicações)*

Como aspetos negativos relativamente às residências universitárias, alguns estudantes mencionaram o tempo de espera e as questões processuais para obterem vaga.

> *Não consegui [alojamento na residência] no primeiro dia porque, como sou bolseira disseram que eu tinha que pagar antes de entrar, mas como [ainda não tinha recebido] o dinheiro da bolsa, então tive que chamar o meu primo para ver se ele tinha [dinheiro]. Depois ele mandou-me e no outro dia eu pude pagar e ir para a residência (UAlg, F, 19, Cabo Verde, Ortoprotesia)*

Os resultados obtidos revelam também a satisfação generalizada dos estudantes com as residências no que diz respeito ao preço, à amabilidade dos funcionários e às relações de sociabilidade:

> *Adoro aquilo, pelo preço, incluindo tudo é bastante bom e estou-me a sentir muito bem lá. Já conheço praticamente todas as pessoas e os funcionários também, que são excelentes pessoas e estou lá desde que estou cá (...) eu sou a representante do meu piso. Temos de manter a ordem. Quando há problemas com as residentes, elas falam comigo. Eu tenho a chave que dá acesso a todos os quartos. Quando as raparigas normalmente deixam sempre a chave no quarto vão lá bater: "olha, perdi a chave ou a chave está no quarto, podes abrir a porta? (UAlg, F, 21, Cabo Verde, Turismo)*

Porém, como aspetos negativos relacionados com a habitação, alguns estudantes afirmam ter sentido alguma forma de discriminação aquando da tentativa de arrendar um quarto ou um apartamento, o qual, subitamente, aparece ocupado quando os proprietários vêm a cor da pele dos candidatos ou quando se apercebem que são estudantes dos PALOP:

> *Quando o homem foi nos entregar a chave e para pagar tudo, porque aquilo era uma emergência, então ele disse assim «- Ah! Mas eu não sabia que vocês eram africanos…» Então a minha amiga disse assim «- Sim mas o que é que isso tem a ver?» « - Não, porque vocês africanos fazem muito barulho, vocês não sabem conviver! Não sei quê, vocês são porcos». E não nos deu a chave (UAlg, F, 22, Cabo Verde, Dietética e Nutrição)*

A transição para Portugal é também caracterizada por algumas dificuldades de adaptação à cultura do país. Os estudantes dos PALOP têm, naturalmente, hábitos e práticas culturais diferentes dos portugueses e os seus testemunhos corroboram, na generalidade, os resultados de outros estudos sobre esta temática (Casa-Nova, 2005; Ferro, 2010; Pacheco, 1996). Com efeito, os entrevistados encontram, em Portugal, hábitos de sociabilidade diferentes daqueles a que estavam habituados tendendo a considerar os portugueses como mais distantes e mais «frios» do que os seus conterrâneos.

> *Senti um choque quando tive que viver aqui. A cultura é completamente diferente, as pessoas são frias, são muito fechadas, quase que não falam. Quando se fala de ritmo de vida, alegria, disponibilidade, entreajuda entre as pessoas é completamente diferente. África é diferente, é outra coisa (UAlg, M, 27, Moçambique, Engenharia Civil)*

No levantamento das diferenças percebidas relativamente à vida em Portugal, aparece, naturalmente, a questão do clima. A adequação a um clima diferente assume, segundo Brito (2009), Pacheco (1996) e Rocha (2012), um papel preponderante na vida dos estudantes oriundos dos PALOP. A maioria dos entrevistados deste estudo assume também que teve dificuldade em adaptar-se às condições climatéricas do país:

> *O primeiro impacto?! Ai meu Deus, horrível! Era um dia de chuva! Se há coisa que eu detesto é chuva! Na Ilha do Sal chove 3 ou 4 dias durante um ano. Uma semana quando muito, foi horrível! Cheguei, foi terrível, horrível, mesmo. (UA, F, 22, Cabo Verde, Ciência Política)*

As diferenças na alimentação foram, igualmente, apontadas pelos entrevistados como um dos contrastes culturais ao qual tiveram de se adaptar com mais ou menos dificuldade. O estudo realizado por Ferro (2010) referia igualmente a alimentação como uma das diferenças mais sentidas pelos estudantes provenientes dos PALOP a estudar em Portugal.

> *A nossa alimentação é uma alimentação com base em produtos… é uma comida pesada. Eu cresci a comer arroz, comer feijão, comer farinha de milho, essas coisas todas. Enquanto aqui não. Eu tive muita dificuldade em me adaptar a essa questão do pão. As pessoas fazem qualquer coisa, é com pão! Nós lá não! Qualquer coisa é com arroz. Carne com arroz, verdura com arroz. E eu por acaso nunca fui uma pessoa de comer muita carne – e não comia carne porque não tinha meios – então sempre a nossa comida era com base na verdura (...) e era aquela a única refeição. E isso me marcou muito (UAlg, M, 38, Moçambique, Assessoria de Administração)*

A língua, enquanto elemento da cultura, é uma variável suscetível de influenciar a adaptação e a integração social dos estudantes dos PALOP na sociedade portuguesa. No caso dos estudantes oriundos dos PALOP, embora o português seja o idioma oficial dos seus países de origem, na realidade, este é usado praticamente só nas escolas e nos órgãos Estatais e, muitas vezes, em variantes muito diferentes do português falado em Portugal. À semelhança de outros estudantes oriundos dos PALOP entrevistados noutras investigações (Brito, 2009; Ferro, 2010; Mourato, 2011; Pacheco, 1996) também os nossos entrevistados confessam que usam as suas línguas maternas, como os crioulos, nas suas vidas quotidianas, levando a que o domínio da língua portuguesa, padrão europeu, seja assumido como uma dificuldade significativa, quer em termos de socialização, quer de aprendizagem. Segundo os próprios,

por um lado, os portugueses falam muito depressa, dificultando a compreensão, e por outro lado, estes estudantes sentem, por vezes, dificuldades em exprimir-se com o rigor que desejariam.

> *É como digo, no primeiro ano eu disse « - olha falar português para mim é como se tivesse assim uma corda no pescoço, porque é tão difícil».(UAlg, F, 22, Cabo Verde, Dietética e Nutrição)*

No que diz respeito às diferenças percebidas entre Portugal e os países de origem destes estudantes, encontra-se o custo de vida. Porém, as opiniões dos estudantes dividem-se: por um lado, alguns consideram que o custo de vida em Portugal é muito alto, principalmente o preço dos transportes públicos. Por outro lado, referem a facilidade com que se tem acesso a determinados produtos alimentares, como o leite e os iogurtes, a um preço reduzido, quando comparado com o que é praticado nos seus países.

> *Eu dava o exemplo do iogurte, nós lá não é fácil ter iogurte. O iogurte que nós temos é produzido na África do Sul. E pelo que eu percebo, nós compramos iogurtes em embalagens de quatro. (...) Aquilo custa oitenta, sessenta e tal, noventa cêntimos. Lá chega a custar quase um euro e tal, só um. Está a ver? O leite fresco são coisas básicas que aqui é fácil ter com a vida normal, mas lá não é (UAlg, M, 38, Moçambique, Assessoria de Administração)*

Entre as várias dificuldades vividas por estes estudantes, predominam as dificuldades financeiras. A maior parte dos estudantes provenientes dos PALOP vive em Portugal com bolsas de estudo concedidas pelos seus governos ou com o apoio financeiro da família, sendo os trabalhadores-estudantes uma minoria. Contudo, segundo os nossos entrevistados, bem como segundo praticamente todos os outros estudos sobre os estudantes dos PALOP no Ensino superior em Portugal, o montante das bolsas de estudo é insuficiente para fazer face às despesas de alojamento, alimentação, vestuário e propinas (Duque, 2012; Ferro, 2010; Pacheco, 1996; Motta et al., 2005).

> *A bolsa [do Governo de Cabo Verde] não chega. Quando eu cheguei, logo no princípio dava para alguma coisa, mas agora como as coisas estão cá então e o Passos Coelho aumenta cada dia mais. Tens que comer e não dá, não chega para quase nada. E quando chega o final do mês ou chegas com 2 euros ou com 1 euro. E dizes assim: « - isto é o que restou da minha bolsa?» (UAlg, M, 21, Cabo Verde, Património Cultural)*

O sistemático atraso no pagamento das bolsas coloca, muitas vezes, estes estudantes em situações dramáticas.

> *Eu vim para aqui e tive uma bolsa, mas quando cheguei não recebi a bolsa de imediato, tive de esperar um tempo e foi muito complicado (UA, F, 32, Moçambique, Contabilidade)*

A obrigatoriedade do aproveitamento académico para a continuidade da bolsa de estudo conflitua com a situação recorrente dos atrasos na chegada dos estudantes de primeiro ano motivados pela demora na obtenção da documentação e que, por conseguinte, resulta no insucesso académico.

Já tive bolsa mas é como lhe disse, os alunos que têm bolsa se calhar têm que se esforçar, não o dobro, mas o triplo. Hoje em dia, os financiamentos das instituições estão a ser cortadas e é cada vez mais difícil prestar ajudas. É assim: eu tive bolsa no primeiro ano, as condições para que nos seja renovada a bolsa é fazer no mínimo setenta por cento dos créditos e eu não fiz, em princípio dos dez que eu deveria estar inscrita, só me inscrevi em cinco. (UA, F, 22, Cabo Verde, Ciência Política)

Estes dados são, nitidamente, consonantes com a investigação desenvolvida por Mourato (2011) que demonstra que o pagamento das bolsas de estudo dos estudantes dos PALOP regista vários meses de atraso, o que origina dificuldades económicas de vária ordem. A este respeito, Ferro (2010) mencionou que os estudantes oriundos dos PALOP ocupam frequentemente pequenos trabalhos não especializados para garantir a sua sobrevivência em Portugal.

Provenientes de famílias com baixos recursos económicos e perante o baixo valor das bolsas de estudos, alguns estudantes desempenham trabalhos temporários em supermercados, hotéis e bares noturnos. Outros trabalham na construção civil ou em empresas de limpeza. Para além disso, se os estudantes reprovarem, perdem o direito a receber as bolsas de estudo, o que implica terem de trabalhar para sobreviver. Esta situação reduz, naturalmente, as suas possibilidades de sucesso académico. Na realidade, este ciclo vicioso pode mesmo empurrar os estudantes para o abandono do Ensino Superior.

Temos problemas de ordem económica. Primeiro, porque eles, normalmente, vêm com bolsas. Eu não sei exatamente o montante das bolsas, não faço ideia, mas de uma maneira geral eu penso que as bolsas são reduzidas e além disso, o que é que eles fazem? Como as bolsas não são muito, tentam arranjar um emprego cá. Ao mesmo tempo que estão a estudar [arranjam] empregos que não são declarados e, portanto, são outro fator que faz com que eles tenham um aproveitamento muito baixo. (UAlg, Diretora do Curso de Biologia Marinha)

As questões económicas associadas aos baixos montantes das bolsas de estudo e aos atrasos no seu pagamento são, evidentemente, referidas pelos entrevistados dos SAS da UAlg como o problema mais gritante com o qual os estudantes oriundos dos PALOP têm de enfrentar. Uma das primeiras consequências do atraso no pagamento das bolsas prende-se precisamente com o pagamento do alojamento. Perante estas situações, os SAS elaboram planos de pagamento faseados de acordo com as possibilidades dos estudantes.

Há muitas dívidas de alojamento precisamente porque eles veem-se sem a bolsa. Esta não chega ou é insuficiente. Ou então perdem o direito à bolsa pelo aproveitamento e vão trabalhar. (...) O dinheiro não chega para tudo. O Administrador vai facilitando e [elabora] planos de pagamento e, de acordo com as possibilidades, lá vão pagando. Uns com mais dificuldades, outros com menos dificuldades, mas não há história de um aluno que tenha ido embora por não ter a possibilidade de pagar (UAlg, Técnica Superior dos SAS)

À semelhança dos SAS, também os diretores de curso lamentam as dificuldades financeiras sentidas pelos estudantes oriundos dos PALOP, principalmente ao nível do alojamento e outras despesas diárias como a alimentação. Desta forma, criticam os constantes atrasos no

pagamento das bolsas de estudo, bem como o reduzido montante das mesmas, uma vez que sucesso académico destes estudantes acaba por estar também, embora indiretamente, relacionado com a situação financeira. Na realidade, os problemas financeiros vividos por estes estudantes limitam-nos na aquisição de recursos didáticos, como livros, calculadoras científicas ou computadores.

Se alguns estudantes procuram trabalhos temporários como meios de subsistência em Portugal, outros contam, para além da bolsa, com o apoio financeiro de familiares.

> *No início vim a custo próprio e só depois é que consegui ter bolsa [...] mas não tenho muitos motivos de queixa porque os meus pais continuam a dar-me dinheiro por mês porque eles dão a bolsa quando muito, de três em três meses, e olhe lá. (UA, F, 19, Moçambique, Ciências do Mar)*

Noutros casos, a subsistência depende apenas do apoio financeiro dos pais:

> *Os meus pais é que financiam os meus estudos e os meus gastos todos. Tem sido assim durante estes quatro anos (UAlg, F, 21, Cabo Verde, Turismo)*

Apesar das dificuldades vividas pelos estudantes aquando da chegada a Portugal, isso não obsta que tenham sentimentos positivos relativamente a esse período. Os estudantes dos PALOP valorizam a segurança sentida em Portugal, evidenciando a calma, a tranquilidade e ainda a segurança do país.

CONCLUSÕES

As duas principais conclusões que se retiram da linha de investigação deste projeto que teve precisamente estes estudantes como objeto principal são, por um lado, o facto de a sua inserção no ensino superior em Portugal ter sido, desde há quarenta anos, um foco de preocupação institucional e de investigação académica e, por outro lado, o facto de algumas das dificuldades e obstáculos que foram sendo detetados e diagnosticados ao longo deste período, em diversos estudos, persistirem até hoje.

É certo que estamos longe das gritantes dificuldades sentidas pelos estudantes dos PALOP que viveram em Portugal nas décadas de 1980 e 1990. Hoje, as IES estão visivelmente mais atentas aos seus problemas e globalmente mais apetrechadas para lhes fazer face. Pode mesmo dizer-se que, de um modo geral, os estudantes oriundos dos PALOP são recebidos e vivem em Portugal substancialmente melhor do que ao tempo da primeira investigação sobre a sua integração (Pacheco, 1996). As múltiplas pesquisas que decorreram desde então têm vindo precisamente a testemunhar essa melhoria.

Todavia, é a tenaz persistência de alguns dos obstáculos e dificuldades já observados noutras investigações e noutros estabelecimentos que se nos afigura significativo e, de algum modo, preocupante. Para além das dificuldades típicas dos estudantes estrangeiros, normalmente associadas a estudar longe de casa, numa sociedade e numa cultura diferente da familiar como, por exemplo, alguma ansiedade e solidão, a nostalgia e as saudades de casa ou as diferenças na alimentação e no clima, os testemunhos dos nossos entrevistados indiciam todo um conjunto de outros problemas a que urge dar resposta institucional. Esses problemas, identificados em estudos anteriormente realizados (Jardim, 2013; Motta et al.,

2005; Rocha, 2012), são também assinalados no presente estudo, o que indica que algumas dificuldades vivenciadas pelos estudantes oriundos dos PALOP em Portugal ainda persistem.

O que acontece efetivamente é que os estudantes são confrontados com dificuldades na obtenção dos vistos ou na procura de alojamento, aos quais se juntam as diferenças culturais e uma língua que, muitas vezes, não é totalmente dominada que, se afigura, na prática, como uma variável fundamental não apenas para a socialização, mas também para a própria aprendizagem (Brito, 2009; Mourato, 2011; Pacheco, 1996). Por fim, é ainda de sublinhar as enormes carências financeiras com que os estudantes oriundos dos PALOP se debatem.

Como resultado da instalação num país diferente e do ingresso num nível de ensino mais exigente, os estudantes que foram objeto deste estudo mencionam que, de uma forma geral, adquiriram mais autonomia, responsabilidade, maturidade e independência; reconhecem que a entrada no Ensino Superior, como um fator positivo, como uma excelente aprendizagem, na medida em que não apenas, adquirem novos conhecimentos como novas formas de sociabilidade. Aos olhos dos estudantes entrevistados, vir estudar para Portugal é visto como uma oportunidade. Porém, a vida em Portugal nem sempre se apresenta como uma experiência harmoniosa pode, pelo contrário, revelar-se um remoinho de vivências, positivas umas, negativas outras.

AGRADECIMENTOS

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia - no âmbito dos projetos UID/SOC/04020/2013 e UID/GEO/04035/2013.

REFERÊNCIAS

Brito, V. (2009). *Vivências Adaptativas e desempenho académico dos estudantes Cabo-Verdianos da Universidade de Coimbra.* Coimbra: Universidade de Coimbra.

Casa-Nova, M. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspetivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.13, nº47, pp. 181-216.

Duque, E. (2012). Representações e Expetativas dos estudantes universitários dos PALOP. In *VII Congresso Português de Sociologia*. Porto: Universidade do Porto.

Faria, M. & Costa, A. B. (2012). Introdução in Ana Bénard da Costa e Margarida Lima de Faria (Orgs.), *Formação Superior e Desenvolvimento – Estudantes Universitários Africanos em Portugal* (pp.5 – 16). Coimbra: Edições Almedina.

Faria, M. (2009). Cooperação no âmbito do ensino superior: ser estudante angolano em universidades portuguesas. *Pro-Posições*, Campinas, v.20, nº1 (58), pp. 45-63.

Ferro, M. (2010). *Teoria crítica e aconselhamento: para uma intervenção multicultural com os estudantes da cooperação na Universidade de Coimbra.* Coimbra: Universidade de Coimbra.

Gusmão, N. (2004). *Os filhos de África em Portugal. Antropologia, Multiculturalidade e Educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Jardim, B. (2013). *Estudantes PALOP no Ensino Superior Português – das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Mourato, I. (2011). *A Política de Cooperação Portuguesa com os PALOP: contributos do Ensino Superior Politécnico*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Motta, E.; Melo, A.; Pinto, C.; Bernardino, O.; Pereira, A.; Ferreira, J.; Rodrigues, M.; & Pereira, A. (2005). Estudantes dos PALOP e de Timor Lorosae na Universidade de Coimbra: identificação das necessidades através de focus group. In Anabela Pereira e Elisa Motta (Eds.), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção. Actas do Congresso Nacional*. (pp. 73-80). Coimbra: SASUC Edições.

Pacheco, N. (1996). *Tempos de "Sozinhez" em Pasárgada: Estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.

Pessoa, I. (2004). Estudantes do espaço lusófono nas universidades portuguesas. Observatório de Relações Exteriores da Universidade Autónoma de Lisboa: *Janusonline*, pp.1-8.

Rocha, E. (2012). *Avaliação dos processos de integração dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no ISCTE*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Semedo, M. (2010). *Emoções mistas: integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

AFILIAÇÕES

Catarina Doutor
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO)
Universidade do Algarve
catarinadoutor@gmail.com

João Filipe Marques
Faculdade de Economia
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO)
Universidade do Algarve
jfmarq@ualg.pt

Susana Ambrósio
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro
sambrosio@ua.pt

SOARES, J.

A INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES ADULTOS NA UNIVERSIDADE DE LISBOA

A transição dos Maiores de 23 para o Ensino Superior: potencialidades e dificuldades sentidas

RESUMO: O presente artigo apresenta parte de um estudo em curso na Universidade de Lisboa sobre a transição para o ensino superior dos estudantes não tradicionais, ditos especificamente Maiores de 23. O percurso não regular destes estudantes associado a todo o conjunto de implicações pessoais, económicas e sociais que o ingresso no ensino superior acarreta consigo torna-os mais vulneráveis ao insucesso académico, podendo mesmo vir a ser responsáveis pelo abandono do ensino superior. Nenhum deles será, contudo, alvo de monitorização no presente estudo. Num primeiro momento, e através da aplicação de um questionário aos estudantes Maiores de 23, colocados no ano letivo 2014-15, propomo-nos identificar precocemente situações que podem conduzir ao insucesso académico. Num segundo momento, e já com base na análise das situações que indiciam a vulnerabilidade destes estudantes, procuramos apresentar um conjunto de medidas que, atuando diretamente ao nível das dimensões pessoal e didático-pedagógica, podem atenuar o risco de insucesso por parte do estudante adulto.

PALAVRAS-CHAVE: Estudante adulto, integração, responsabilidade institucional

INTRODUÇÃO

A agenda da União Europeia para a modernização do ensino superior e a meta traçada na estratégia «Europa 2020» (2010) para a educação[6] lançam novos desafios às universidades. A massificação do ensino superior e a sua frequência por parte de um público cada vez mais heterogéneo exigem o desenvolvimento de universidades mais inclusivas e reativas. O alargamento do acesso não passa pela admissão de estudantes menos qualificados, mas pelo acolhimento de um maior número de indivíduos com motivações e interesses diferentes que exigem um pensar a universidade como um espaço de cultura de aprendizagem ao longo da vida.

Atender à diversidade do público que atualmente procura a Universidade de Lisboa – estudante adulto com percursos formativos não regulares, diplomados que procuram reconverter a sua carreira, profissionais que pretendem reciclar os seus conhecimentos e competências, desempregados que apostam numa formação de nível superior com vista à sua empregabilidade, população ativa que pretende aprofundar assuntos do seu interesse ou indivíduos em situação de reforma que pretendem estudar assuntos do seu interesse, dando simultaneamente resposta à necessidade sentida de um estímulo intelectual – é uma preocupação. Integrar os conceitos de acesso alargado e de aprendizagem ao longo da vida está consagrado na estratégia institucional da Universidade de Lisboa.[7]

O acesso de um público não tradicional à Universidade de Lisboa e, de resto, ao ensino superior, não pode ser pensado à margem das questões inerentes ao sucesso no seu percurso

[6] No âmbito da educação, a «Europa 2020» fixa que, até 2020, 40 % dos adultos, entre os 30 e os 34 anos, deve concluir com êxito o ensino superior.

[7] A existência do Núcleo de Formação ao Longo da Vida, prevista no artº 18º dos Estatutos dos Serviços Centrais da Universidade de Lisboa, Despacho nº 14600/2013, de 12 de novembro, evidencia um comprometimento da Universidade de Lisboa para com as políticas de captação e acolhimento de alunos que estiveram afastados do sistema de ensino.

académico. A sua participação tem que ser acompanhada pela criação de condições que lhes permitam concluir com êxito o ciclo de estudos em que ingressaram. A responsabilidade da universidade não se esgota no alargamento do acesso. É sua responsabilidade promover a adaptação do estudante não tradicional, tomando medidas concretas que permitam melhorar o seu desempenho.

O presente estudo tem como objeto a transição do estudante Maior de 23, por natureza, não tradicional, para o ensino superior. Atenderemos à não tradicionalidade deste grupo de estudantes não tanto do ponto de vista que o tem como um grupo minoritário no ensino superior e cuja participação se vê comprometida por fatores estruturais (RANHLE 2009), mas antes do ponto de vista que o considera invariavelmente associado, em maior ou menor número, a um conjunto de características identificadas por Choy (2002) e, de resto, referenciadas nas discussões mais recentes em torno da problemática do (in)sucesso académico do estudante adulto: a) ingresso tardio no ensino superior; b) frequência a tempo parcial; c) emprego a tempo inteiro; d) independência financeira; e) ter dependentes; f) ser pai/mãe solteiro(a); não ter ensino secundário completo. De acordo com Choy (2002), os estudantes são "minimamente não tradicionais", se tiverem apenas uma destas características, "moderadamente não tradicionais", se tiverem duas ou três, e muito "não tradicionais" se tiverem quatro ou mais.

Mais do que analisar o (in)sucesso académico dos estudante adulto, o presente estudo procura identificar precocemente situações que possam constituir um entrave ao sucesso no seu percurso académico. O conceito de (in)sucesso é, regra geral, medido em função de um conjunto de parâmetros quantificáveis: (1) os resultados académicos[8] (Monteiro, Vasconcelos, & Almeida, 2005; Coutinho, 2007) ou (2) a taxa de retenção no 2º ano (Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005). A nosso ver, contudo, estes parâmeros deixam de fora a dimensão das competências - cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação - desenvolvidas e adquiridas ao longo de um ciclo de estudos (Huet & Tavares, 2001) por parte dos estudantes. Apesar de não quantificável, esta dimensão nem por isso tem menos importância. Por outro lado, e mesmo que atendêssemos a esta dimensão, ficaria por perceber aquilo que o próprio estudante identifica como constituindo um entrave ao seu desempenho académico e por perceber também de que forma a Universidade de Lisboa, centrada no estudante e na sua diversidade, pode definir linhas de atuação que permitam que o estudante adulto tenha sucesso no seu percurso académico. No presente estudo, tomamos como princípio a responsabilidade das instituições de ensino superior em promover a adaptação do estudante adulto, criando as condições pedagógicas e organizacionais necessárias para o efeito.

A TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES MAIORES DE 23 PARA A UNIVERSIDADE DE LISBOA: ESTUDO EMPÍRICO

No sentido de avaliar a transição dos estudantes maiores de 23 para o Ensino Superior, no final do primeiro semestre do ano letivo 2014-15, foi aplicado um questionário *on-line* aos 133 estudantes colocados nesse ano. Pretendíamos com o questionário recolher alguma informação sobre o perfil deste estudante, nomeadamente, ao nível da habilitação, situação face ao estudo, trabalho e família e motivos de ingresso no ensino superior. Perceber a forma como se processou a sua integração académica, assim como apurar as dificuldades sentidas e os aspetos facilitadores eram outros dos objetivos.

Caraterização da amostra

Dos 133 estudantes colocados, 91 deles terá respondido ao questionário. A considerável taxa de resposta – na ordem dos 68% - depõe-nos ante uma amostra representativa, fundamentando assim as conclusões e sugestões que, no final do presente estudo, se apresentam. Com idades compreendidas entre os 24 e os 72 anos, os respondentes são, na sua maioria, do sexo feminino

[8] Para apurar os resultados académicos, foram consideradas: 1) as médias das classificações do semestre ou ano; 2) rácio entre o número de unidades curriculares efetuadas e o número de unidades curriculares num ano curricular de um dado ciclo de estudos; 3) ligeiras variações destas medidas – GPA (Grade Point Average, medida utilizada nos EUA)

(55%), tendo maioritariamente o ensino secundário completo (43%). Segundo a classificação de Choy (2002), podemos dizer que a maioria dos respondentes é "moderadamente" a "muito tradicional". O ingresso tardio num determinado ciclo de estudos da Universidade de Lisboa, aliado aos factos de cerca 53% trabalhar a tempo inteiro, sendo financeiramente independentes, de 66% ter dependentes a seu cargo e 22% trabalhar em part-time evidencia que estes estudantes têm entre 2 a 7 das características que, segundo Choy (2002), os identificam como não tradicionais.

A motivação destes estudantes para retomar os estudos é fundamentalmente intrínseca. O aprofundamento de conhecimentos (78%), associado à realização pessoal (77%), ao interesse pela área de estudo (70%) e ao desenvolvimento de competências (69%) terão sido determinantes na decisão de voltar a estudar. Logicamente, os estímulos de natureza externa têm peso e não há como contornar esse facto. De acordo com os dados apurados, a requalificação profissional (36%), a melhoria da situação socioeconómica (34%) e a progressão na carreira (33%) interferem na decisão de voltar a estudar. Ainda assim, isto não derroga a evidência de a motivação ser predominantemente intrínseca. De entre os fatores de ordem interna apresentados – ocupação de tempo livre, criação de laços sociais, realização pessoal, aprofundamento de conhecimentos, desenvolvimento de competências, interesse pela área de estudo e estímulo intelectual - a maioria dos respondentes terá indicado 4 a 5 motivos de ordem pessoal. Já no que diz respeito aos fatores de ordem externa – progressão na carreira, requalificação profissional, melhoria da situação socioeconómica, prestígio social, (re)integração no mercado de trabalho, pressão familiar, incentivo por parte da entidade patronal - 79% terá indicado apenas até 2 fatores externos como tendo pesado na decisão.

Diagnóstico de potencialidades e dificuldades

Para avaliar a forma como se processou a transição do estudante maior de 23 para a Universidade de Lisboa e identificar precocemente situações que possam conduzir ao (in) sucesso académico destes estudantes, estruturámos a análise em três dimensões que envolvem variáveis pessoais, interpessoais e institucionais que afetam a adaptação e a realização académica do estudante: a dimensão individual que envolve, nomeadamente, o projeto de vida do estudante, a motivação, os níveis de autonomia e autoconfiança, a rede de suporte (família, amigos) e a capacidade financeira; a dimensão didático-pedagógica que envolve a relação entre o estudante e o docente, assim como todo um conjunto de aspetos relacionados com os métodos de ensino e a avaliação de conhecimentos; e a dimensão institucional que envolve as estruturas de apoio, as condições de frequência e a adaptação do estudante ao contexto universitário.

A dimensão individual

A análise da dimensão pessoal põe-nos, desde logo, ante a evidência de um considerável grau de maturidade por parte destes estudantes. Cerca de 95% refere que, se voltasse atrás, não escolheria outro curso. A escolha do curso resulta de decisões ponderadas, realistas e informadas. Tanto assim é que 77% afirma que, aquando da sua candidatura ao processo de avaliação que visava avaliar a sua capacidade para a frequência do ensino superior, tinha já definido o que fazer com o curso. Os objetivos destes estudantes estão definidos e os seus projetos estruturados. Corrobora esta conclusão o facto de 88% afirmar que a conclusão do curso vai permitir o alcance dos objetivos a que se propuseram.

É evidente a motivação destes estudantes para a aprendizagem: 83% afirma sentir-se motivado para continuar a frequentar o curso. Mas nestes estudantes tão intrinsecamente motivados, e os dados apurados permitem-nos seguir nessa linha, a motivação está associada a outros atributos psicológicos, de variáveis não cognitivas, nomeadamente, a autorregulação, entendida como o grau em que os indivíduos atuam, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, e sobre a realização das tarefas académicas. Há uma correlação positiva entre a motivação intrínseca e a capacidade de autorregulação, revelando-se nula a correlação entre a idade e a habilitação literária. 82% dos estudantes afirma que as suas capacidades permitem dar resposta às

exigências do curso e 70% diz utilizar métodos de estudo adequados. Por muito que cada um tenha o seu ritmo e o seu próprio processo de aprendizagem, o candidato motivado evidencia capacidade de escolha e de implementação de estratégias de aprendizagem, fundamental para superar eventuais dificuldades.

> Ambições muito fortes estão associadas a um projeto muito estruturado (Bamber & Tett, (1999, p. 465)

Maioritariamente, estes estudantes têm uma considerável rede de suporte e isso acaba por ter peso na prossecução dos objetivos a que se propuseram: 94% afirma que a família encoraja e apoia na frequência do curso, podendo igualmente contar com o apoio/encorajamento de amigos, quando confrontados com dificuldades nos estudos. Embora haja uma correlação fraca (0.153) entre a rede de suporte e a motivação do candidato, esta rede acaba por ter um papel importante se atendermos às transformações na vida destes estudantes, aquando do ingresso no ensino superior. Por muito que a maioria (82%), diga ter sentido de disciplina adequado para estabelecer prioridades e gerir os vários papéis que agora assume – estudo/família/trabalho/lazer – não há como negar a interferência das exigências desses diferentes papéis no estudo. A capacidade de disciplina pode atenuar essa interferência, mas não a despede: 60% dos estudantes afirma que as diferentes atividades assumidas nos diferentes contextos de vida afetam o estudo. Como refere um dos estudantes numa pergunta de resposta livre:

> O facto de trabalhar a tempo inteiro não permite a total dedicação e disponibilidade para estudar

Mas não é só a gestão de diferentes papéis que pode comprometer o sucesso académico do estudante adulto. Ainda considerando a dimensão pessoal, há que referir que parte significativa destes estudantes (48%) não tem os meios financeiros necessários para a frequência do curso, podendo ver inviabilizada a prossecução dos seus estudos.

A dimensão didático-pedagógica

Se a dimensão individual tem um peso significativo na integração e no sucesso do estudante adulto, a dimensão didático-pedagógica não é menos determinante ao envolver o domínio académico propriamente dito: as estratégias de ensino e aprendizagem, os sistemas de avaliação e de estudo e ainda a relação estudante-docente.

Em relação aos métodos de ensino e avaliação, é considerável o grau de satisfação dos estudantes. Para a maioria, os métodos em vigor na escola[9] que frequentam permitem garantir que os estudantes adquirem os conhecimentos essenciais (70%), sendo, na sua opinião, os conteúdos transmitidos e avaliados de forma clara (78%).

Não obstante, a falta de diretrizes constitui um entrave: 63% aponta para esta questão. Não só a exigência deste nível de ensino como, muitas vezes, a perda de hábitos de estudo fazem com que o estudante sinta falta de maior orientação, de um maior acompanhamento. Quando questionados sobre os motivos que consideram estar na origem das dificuldades, há referência explícita à falta de acompanhamento, à falta de apoio por parte de alguns docentes. Há também referência ao volume de matéria para apreender em pouco tempo, tornando-se difícil para quem deixou de estudar há algum tempo.

A isto acresce o facto de parte significativa destes estudantes (51%) sentir que os docentes não são sensíveis nem recetivos às suas dificuldades e necessidades. Por muito que a maioria (79%) não tenha dificuldade em aproximar-se do docente para expor as suas dúvidas e pedir apoio, a recetividade fica, para muitos, aquém das expetativas, podendo constituir um entrave.

9 Nos termos do artº10º dos Estatutos da Universidade de Lisboa, Despacho normativo nº5 – A/2013, de 19 de abril:

> a Universidade de Lisboa compreende, à data da entrada em vigor destes Estatutos, as seguintes Escolas: a) Faculdade de Arquitetura; b) Faculdade de Belas-Artes; c) Faculdade de Ciências; d) Faculdade de Direito; e) Faculdade de Farmácia; f) Faculdade de Letras; g) Faculdade de Medicina; h) Faculdade de Medicina Dentária; i) Faculdade de Medicina Veterinária; j) Faculdade de Motricidade Humana; k) Faculdade de Psicologia; l) Instituto de Ciências Sociais; m) Instituto de Educação; n) Instituto de Geografia e Ordenamento do Território; o) Instituto Superior de Agronomia; p) Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas; q) Instituto Superior de Economia e Gestão; r) Instituto Superior Técnico.

Para 9 dos 12 estudantes que manifestam intenção de abandonar o ensino superior este é um dos aspetos por eles focado como constituindo entrave.

A dimensão institucional

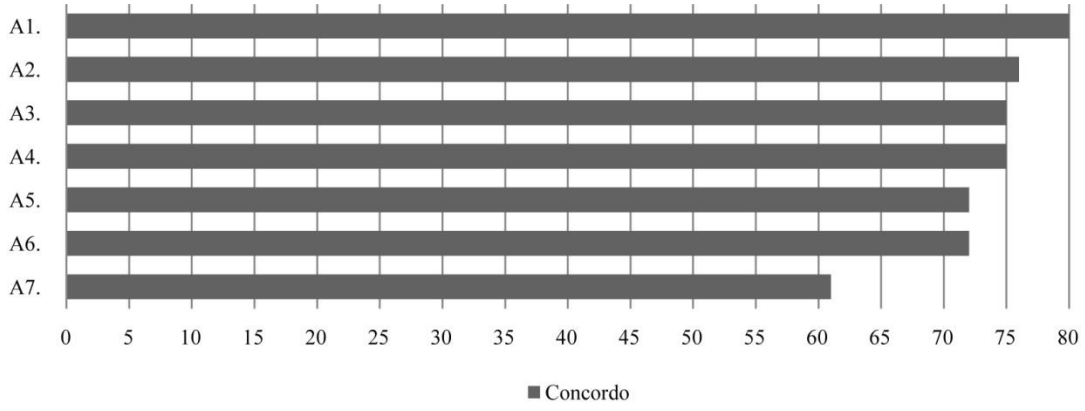
Tidas em conta as dimensões pessoal e didático-pedagógica, há que atender à dimensão institucional, ao adulto enquanto membro de instituição. Antes de qualquer outra variável, há que considerar a adaptação/integração destes estudantes. O sentimento de pertença à escola, de "encaixe", é evidenciado por 87% dos estudantes. Não é manifesto nestes estudantes um sentimento de deslocação e disjunção (Weil, 1986). Se o ingresso do estudante adulto no ensino superior poderia efetivamente ser um choque, acompanhado de um sentimento de incapacidade, isto não sucede para a grande maioria dos estudantes ingressados na Universidade de Lisboa, no ano letivo 2014-15. E tanto quer dizer que, de uma forma geral, não estamos perante um estudante frustrado (Bowl, 2001), com uma experiência traumática que conduza ao seu isolamento e à impossibilidade de construir a sua vida académica e social na universidade. O possível insucesso deste estudante não passa por aqui.

Para a maioria (70%), existe um bom ambiente na escola e existem estruturas de apoio adequadas às necessidades (66%), facilitando a sua integração e criando condições para o sucesso no seu percurso académico.

CONCLUSÃO: RUMOS E SUGESTÕES

Pela análise levada a cabo, foi-nos possível diagnosticar as potencialidades e as dificuldades sentidas por parte dos estudantes maiores de 23, no primeiro ano do seu percurso académico no ensino superior. Há aspetos que podemos apontar como facilitadores e outros como potenciadores de insucesso de académico, como fatores de risco, se assim os quisermos entender. Os gráficos que, de seguida, se apresentam, tornam clara essa leitura.

Gráfico 1. Potencialidade identificadas



A1. - Sinto que pertenço a esta escola, que me "encaixo" aqui.

A2. - Sinto-me motivado(a) para continuar a frequentar este curso.

A3. - Possuo o sentido de disciplina adequado para estabelecer prioridades e gerir os vários papéis da minha vida.

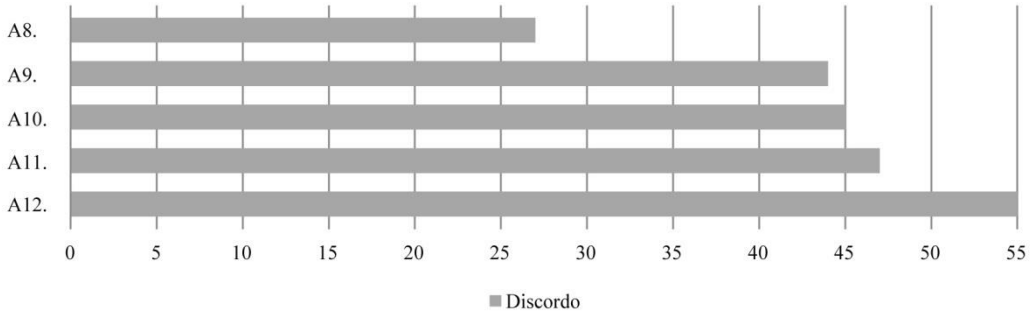
A4. - As minhas capacidades permitem-me dar resposta às exigências deste curso.

A5. - Em geral, sinto que existe um bom ambiente na Escola.

A6. - O curso que frequento vai ao encontro das minhas expetativas.

A7. - Na minha Escola tenho ao meu dispor as estruturas de apoio adequadas às minhas necessidades.

Gráfico 2. Dificuldades apontadas



A8. - Utilizo métodos de estudo adequados para este nível de ensino.

A9. - Tenho os meios financeiros necessários para a frequência deste curso

A10. - A existência de menos directrizes, ao nível do estudo, não tem constituído problema para mim.

A11. - Sinto que os professores são sensíveis e recetivos às dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos.

A12. - Assumo atividades em diferentes contextos de vida (trabalho, cidadania, relacionamento afetivo, etc.), o que não afeta o meu estudo.

Se, no presente estudo, tomámos como princípio a responsabilidade das instituições de ensino superior em promover a adaptação do estudante não tradicional, tomando medidas concretas que permitam melhorar o seu desempenho, essa responsabilidade vê-se, ou dever-se-ia ver, acrescida pela natureza do estudante adulto que caraterizámos no presente estudo. A forte motivação, a determinação, a capacidade de autorregulação, o sentido de disciplina, o sentido de pertença à escola presente na grande maioria dos estudantes que constituíram a nossa amostra não pode esbarrar com as fragilidades identificadas ao nível didático-pedagógico e institucional. Não queremos com isto dizer que o eventual insucesso destes estudantes, venha ele a traduzir-se ou não na desistência, seja imputável unicamente à instituição e às suas estruturas. Com isto, queremos apenas acentuar que, face ao diagnóstico precoce das dificuldades, cabe à instituição de ensino superior, neste caso à Universidade de Lisboa, a criação de medidas que possam atenuá-las e que atuem, nomeadamente, ao nível das dimensões didático-pedagógica e pessoal.

A análise levada a cabo evidenciou a necessidade de um maior acompanhamento e uma maior abertura por parte do corpo docente. As necessidades destes estudantes exigem que a Universidade de Lisboa privilegie as tutorias, existentes já na Faculdade de Psicologia e no Instituto Superior Técnico. Lázaro e Asensi, definem a tutoria como:

> uma atividade inerente à função de docente, que se realiza individualmente com os alunos ou com uma turma, com o objetivo de facilitar a integração pessoal dos processos de aprendizagem. (citado por Martinez & Ortiz, 2005)

Cientes da necessidade de um maior acompanhamento dos estudantes do ensino superior, estes autores identificam um conjunto de competências a desenvolver por parte dos docentes: conhecer as características pessoais dos estudantes e as suas possibilidades de rendimento; dispensar particular atenção às características pessoais dos estudantes com implicação direta na aprendizagem (motivação, maturidade, interesses pessoais, etc.); guiar os estudantes no uso dos recursos da informação; dominar estratégias potenciadoras da atividade autorregulada dos estudantes; conhecer métodos de assessoria e gestão apropriadas no âmbito das aprendizagens dos estudantes; prestar apoio continuado e oportuno aos estudantes, segundo as exigências que se lhe forem colocando ao longo do processo de aprendizagem; aceder regularmente ao trabalho do aluno (Martinez & Ortiz, 2005, pp. 128).

Acima de tudo, este modelo pedagógico facilita a integração, adaptação e progresso dos estudantes na transição para o ensino superior, dando resposta às necessidades que identificámos. Em respostas abertas ao questionário que aplicámos, os estudantes acabam por apontar para este modelo pedagógico como uma possível medida para superar as dificuldades sentidas:

> Mais apoio aos alunos, inclusive ao nível de tutorias.
>
> Um acompanhamento ativo nos primeiros meses para avaliar a efetiva integração e progresso ou afastamento, avaliar os motivos e introduzir ou propor alternativas às dificuldades impedindo assim o afastamento

A par das tutorias, a formação pedagógica para docentes é uma possível resposta às necessidades identificadas, sendo apontada por alguns dos estudantes que constituíram a amostra do presente estudo. A temática da formação pedagógica de docentes do Ensino Superior está presente em documentos produzidos no âmbito do Processo de Bolonha, nomeadamente, European Higher Education Area (2009) e European Higher Education Area (2010). A mudança de paradigma no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem obriga à adoção de práticas curriculares inovadoras e ao reforço do papel dos docentes enquanto didatas (Zabalza, 2006). Repensar os processos de ensino e de aprendizagem e, com isso, as estratégias de intervenção pedagógica é essencial para um melhor desempenho dos estudantes e é por eles percebida como uma necessidade. A par do conhecimento científico e de uma compreensão aprofundada sobre a temática, deve exigir-se aos docentes que

> disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria atuação (Boullosa, 2005, citado por Borralho, Fialho, & Cid, 2012, p. 987)

Atuando ao nível da dimensão pessoal, e tomando agora em linha de conta a dificuldade manifestada em gerir os diferentes papéis assumidos pelo estudante adulto, propõe-se a promoção de iniciativas (workshops ou cursos de curta duração) que promovam o desenvolvimento de competências ao nível de uma gestão eficaz do tempo por parte destes estudantes. Uma iniciativa deste género dará resposta às exigências diárias dos estudantes, em geral, e do estudante adulto, em particular: organizar o tempo, fazer escolhas em função do tempo disponível e estruturar a aprendizagem em função das prioridades. Planear com eficácia é essencial para estes estudantes que se veem agora compelidos a dar resposta às exigências dos diferentes papéis que desempenham.

Por outro lado, e porque estamos cientes de que o desempenho do estudante depende de uma boa metodologia de estudo, sugere-se a promoção de iniciativas que lhe permitam identificar as formas e os métodos de organização mais eficazes e que melhor se adaptam às suas características.

Estamos em crer que, atuando ao nível das dimensões didático-pedagógica e pessoal, as sugestões propostas podem proporcionar um melhor desempenho académico por parte do estudante adulto que frequenta a Universidade de Lisboa.

REFERÊNCIAS

Bamber, J., &Tett, L. (1999). Opening the doors of higher education to working class adults: a case study. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 465-475. Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160

Borralho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2012). Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. In C. Leite & M. Zabalza (Eds.), VII Congresso IberoAmericano 146 de Docência Universitária – *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 984-996). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates. NCES 2002-012*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Natinal Center for Education Statistics.

Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, vol 7, nº 2, 39-47.

European Higher Education Area (EHEA) (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education - Leuven and Louvain-la-Neuve*. Disponível em http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqu%C3%A9_April_2009.pdf.

European Higher Education Area (EHEA) (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Disponível em http://www.bmbf.de/pubRD/budapest_vienna_declaration.pdf.

Huet, I. & Tavares, J. (2005). O envolvimento do professor universitário no processo de ensino-aprendizagem in T. Medeiros, E. Peixoto, J. Ferreira, H. Viveiros & F. Morais (Eds). *Desenvolvimento e aprendizagem: do ensino secundário ao ensino superior* (pp. 217-225) Ponta Delgada: Direção Regional da Ciência e Tecnologia: Universidade dos Açores.

Martinez, T. S. & Ortiz, A. M. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, Vol. 8, 123 – 143.

Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia* (pp. 3505-3516). Braga: Universidade do Minho.

Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 6, 117-160.

Prosser, M., and Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.

RANLHE (2009). *Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-Traditional learners in HE*.

Weil, S. (1986). Non-traditional learners within traditional higher education institutions: discovery and disappointment, *Studies in Higher Education*, II, 3, 219-35.

Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didática para o ensino universitário – respondendo ao desafio do espaço europeu do Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic sucess in college. *Reasearch in Higher Education*, vol. 46, nº 6, 677-706.

AFILIAÇÃO

Joana Ferreira Soares
Reitoria
Universidade de Lisboa
joanasoares@reitoria.ulisboa.pt

MARTINS, M. H., BORGES, L., & GONÇALVES, T.

ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR

A resposta institucional na Universidade do Algarve

RESUMO: Neste capítulo apresentamos alguns resultados produzidos no âmbito do projeto: "Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional". Através do uso de entrevistas semiestruturadas dirigidas aos estudantes com NEE pretendemos compreender e analisar as suas trajetórias em termos de acesso e de condições globais para permanecer no Ensino Superior (ES). Os resultados organizam-se em torno de quatro dimensões principais: a) motivações de entrada no ES; b) apoio institucional; c) dimensão pedagógica e ainda, d) relações sociais desenvolvidas entre ENEE e colegas tradicionais. Assente no princípio da *Igualdade para Todos*, a mudança institucional comporta diferentes eixos de atuação (ex. ações de sensibilização, formação para docentes, entre outros) onde é imprescindível a intervenção dos diferentes órgãos de gestão académica na criação de medidas eficazes que possibilitem uma verdadeira Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, necessidades educativas especiais, ensino superior

INTRODUÇÃO

As questões da educação inclusiva e da abertura e acesso à universidade para as pessoas com deficiência constituem uma temática extremamente relevante, quer no âmbito nacional quer internacional (Harrison, Hemingway, Sheldon, Pawson, & Barnes, 2009; UNESCO, 1994).

Efetivamente, um pouco por toda a Europa, temos vindo a assistir a um conjunto de medidas políticas que têm como objetivo aumentar o número de alunos que acedem e que completam o Ensino Superior, como pode ser constatado nas declarações feitas no Conselho Europeu de Ministros da Educação sobre a participação no Ensino Superior (ES) e que integram os Objetivos para a Educação na Europa para 2010[10].

Consubstanciando as orientações e políticas mundiais, cada país tem vindo definir as suas prioridades e estratégias, constatando-se um crescente número de alunos oriundos de meios "não tradicionais" no ES, nomeadamente de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

[10] http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_pt.htm

Segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education*[11] (2012), os alunos com NEE perfazem entre 2% e 18% da população escolar, dependendo este número da forma como são identificados e avaliados nos diferentes países da Europa. Embora os dados permitam constatar que o número de estudantes com necessidades especiais no ensino superior é mais elevado do que os dados indicam e está a aumentar, verifica-se contudo que a percentagem de estudantes com incapacidades no ES se encontra ainda muito abaixo do que seria de esperar.

De acordo com o estudo realizado pela OCDE sobre Incapacidades no Ensino Superior (2003) é revelada a existência de diferenças entre os diversos países europeus relacionadas sobretudo com as políticas relativas à admissão destes estudantes no ES e ainda decorrentes das dificuldades relacionadas com as políticas que possibilitam que as instituições e serviços sejam acessíveis a todas as pessoas, nomeadamente as que apresentam incapacidades.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONTEXTO NACIONAL

À semelhança do que tem vindo a acontecer em outros países, nas últimas décadas temos vindo a assistir em Portugal à progressiva implementação de um Sistema Educativo que responda à diversidade de todos os alunos, numa construção de uma Escola para Todos.

O estudo realizado em 2013/2014 pelo Grupo de Trabalho de Apoio ao Estudante com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES) em colaboração com a Direção Geral do Ensino Superior apresenta uma evolução bastante significativa no número de estudantes com NEE no ES, totalizando 1318 alunos com NEE no Ensino Superior público e privado.

De referir que muitos estudantes revelam receio do estigma da deficiência, o que os leva a rejeitar a auto sinalização, quer nesta fase quer, posteriormente, quando são colocados nas instituições de ES (Fernandes & Almeida, 2007; Martin, 2010). A este propósito pode citar--se, por exemplo, um estudo na Universidade de Lisboa (Curado & Oliveira, 2010) que refere que apenas 11% dos estudantes com NEE solicitaram apoios especiais.

Estudos realizados indicam que os estudantes com NEE que mais frequentam o ES são os que apresentam deficiência visual ou motora, tendo surgido nos últimos anos estudantes com dificuldades de aprendizagem, como por exemplo dislexia ou distúrbios na comunicação oral (Curado & Oliveira, 2010; Fernandes & Almeida, 2007;).

Uma das referências de forma privilegiada aos estudantes com deficiência e incapacidade no ES encontra-se na Portaria n.º 787/85, de 17 de outubro de 1985, em que se estabelece a afixação anual do *numerus clausus* especificamente para candidatos que, portadores da habilitação legal, sejam deficientes físicos ou sensoriais (Alínea 1). Este aspeto ainda hoje se encontra consagrado na legislação que regulamenta o acesso ao ES, através da Portaria n.º 195/2012, que cria o contingente para *portadores de deficiência física ou sensorial, com o maior dos seguintes valores: 2 % das vagas fixadas para a 1.ª fase ou duas vagas* (Artigo 10.º, e)).

[11] https://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012.

Importa referir que esta Portaria surgiu na sequência da publicação de dois decretos-leis sobre a presença de alunos com NEE no ensino regular público, o primeiro dos quais em 1977 (Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio), que definia o regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público mas, apenas para os que frequentassem os ensinos preparatório e secundário, que assim passavam a estar sujeitos a regime especial no que respeita a matrículas, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos. O reconhecimento quanto à disparidade de tratamento relativamente aos restantes estudantes do ensino público (ensino primário e ensino superior) levou à publicação do Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de Abril, que no seu Artigo único define que *"*É aplicável aos alunos dos ensinos primário e superior o regime constante do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, com as necessárias adaptações."

Na Portaria n.º 787/85 são definidas de forma explícita orientações quanto ao tratamento a dar aos estudantes com deficiência e incapacidade no ES. Como se refere no preâmbulo *importa, em igualdade de oportunidades, assegurar da forma mais adequada a integração dos alunos portadores de deficiência física ou sensorial no sistema público do ensino [superior] (...)*. Neste documento explicitam-se ainda um conjunto de disposições legais a aplicar aos alunos com NEE no ES, que garantam equidade de tratamento no acesso ao sucesso académico. Um dos primeiros aspetos considerados é o reconhecimento da necessidade de dar continuidade ao apoio proporcionado no ensino secundário, estabelecendo que os alunos candidatos à primeira matrícula no ES devem acompanhar a sua inscrição com o certificado emitido pela Direcção-Geral do Ensino Secundário (Artigo 2.º). No que se refere às práticas a desenvolver no ES, cabe ao conselho diretivo da instituição, mediante parecer fundamentado do conselho científico determinar as normas mais adequadas a cada estudante possibilitando-se a *dispensa da avaliação em cadeiras de carácter complementar para as quais apresentem dificuldades inultrapassáveis*, ou ainda a *avaliação de conhecimentos através de diversificação de meios (...), sem prejuízo, contudo, do nível qualitativo de exigências que a instituição considere indispensável* (Artigo 3.º). Aos conselhos diretivos é, igualmente, cometida a responsabilidade de promover as medidas que facilitem a mobilidade dos alunos dentro do estabelecimento de ensino, nomeadamente através da eliminação progressiva das barreiras arquitetónicas (Artigo 6.º). Já o material didático (ex. transcrições de *Braille* e material gravado), as adaptações individualizadas dos equipamentos de apoio e o aconselhamento psicopedagógico deverão ser disponibilizados pelos centros de recursos de ensino especial do Ministério da Educação (Artigo 5.º). Também o apoio social é abordado referindo-se que os serviços sociais devem estabelecer as condições que facilitem o acesso às cantinas por parte dos alunos, bem como garantir, atendendo às características de cada estudante com NEE, as formas mais adequadas para que possam usufruir dos benefícios dos serviços sociais estabelecidos pela lei (Artigo 7.º). Estabelece-se, ainda, a possibilidade do Conselho de Ação Social do Ensino Superior (CASES) definir normas específicas para adequar o apoio social à situação dos alunos abrangidos pela portaria (Artigo 8.º).

Não obstante esta portaria, a Lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 46/86) apenas reconhece de forma expressa o apoio específico a alunos com NEE nos estabelecimentos de ensino básico. Quando se aborda o ES deixa de haver qualquer referência a este público neste nível de ensino, se bem que na redação do ponto 4 do Artigo 12.º sobre o acesso ao ES seja referido que é da competência do Estado assegurar *as condições que garantam aos*

cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias. A análise a este artigo revela que se consideram como fatores discriminatórios as desigualdades de foro regional, económico e social e se parecem ignorar as desigualdades que decorrem das necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, que até ao secundário foram atendidas.

Com exceção feita a estes normativos não se encontra, na legislação mais atual, qualquer orientação ou diretrizes quanto à promoção da inclusão social e sucesso escolar no ES dos estudantes com deficiência e incapacidade. Mesmo o Decreto-Lei n.º 319/91 e o seu sucessor Decreto-Lei n.º 3/20008, que define o regime educativo especial e estabelece as medidas a adotar, apenas se destinam ao ensino básico e secundário deixando de fora o ES.

A preocupação com a igualdade de oportunidades de acesso ao ES parece, desta forma, não estar a ser acompanhada por uma clara promoção de medidas que garantam a equidade aos estudantes com NEE durante o seu percurso académico universitário, embora o apoio social ao aluno com deficiência e incapacidade volte a ser contemplado na legislação mais recente. Assim, a Lei Bases do Financiamento do Ensino Superior (Lei 37/2003, de 22 de agosto) no seu Artigo 20.º (referente à Ação Social) assinala a atribuição de apoios específicos a estudantes com deficiência, sendo que no Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior (Despacho n.º 8442-a/2012), são definidas as orientações para atribuição de bolsa e cálculo do valor (Artigo 24.º).

Assinale-se contudo que, de acordo com a Lei que *Define as Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência* (Lei n.º 38/2004) o Estado português assume o seu empenho na concretização de

> (…) *uma política global, integrada e transversal de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, através, nomeadamente, da: a) Promoção da igualdade de oportunidades, no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade; b) Promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida; c) Promoção do acesso a serviços de apoio* (Artigo 3.º).

Embora a responsabilidade da *execução de uma política de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência* seja atribuída ao Estado (Artigo 12.º), verifica-se no entanto que, se para o ensino básico e secundário, a legislação e as práticas têm sido consistentes, como já aqui se referiu, no ES escasseia a legislação (Castanheira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007). Apesar de estabelecido em lei, a verdade é que existe pouca regulamentação nesta área, em particular nos apoios à inclusão académica e à promoção do sucesso escolar dos estudantes com NEE nas instituições do ES.

Confrontadas, por um lado, com o aumento do número estudantes com estas características no seu seio e, por outro, com as orientações políticas internacionais e nacionais em prol da educação inclusiva em todos os níveis de ensino, as Universidades e Institutos Politécnicos têm procurado implementar medidas de apoio e tratamento específico e adequado às necessidades destes estudantes.

De facto, a grande maioria das instituições de ES parece ter-se consciencializado do seu papel, sendo de referir, principalmente entre 2005 e 2013, a criação de regulamentação e

serviços de apoio para estudantes com NEE, quer da responsabilidade das reitorias, quer das unidades orgânicas.

O facto de se verificar, a partir de 2005, um número crescente de instituições de ES a desenvolver ações em prol de uma educação inclusiva, parece decorrer do impulso dado nesta matéria pelo protocolo de cooperação assinado em 15 de junho de 2004, *Protocolo de Cooperação entre Instituições do Ensino Superior Público e a Direção Geral do Ensino Superior*. Neste protocolo é reconhecido o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, pretendendo-se como objetivos, entre outros: proporcionar um serviço de melhor qualidade aos estudantes com deficiências e incapacidades; promover a aproximação interserviços que apoiam os estudantes com NEE, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos.

Estas instituições em cooperação com a Direção Geral do Ensino Superior (DGES) comprometem-se a definir medidas de apoio e enquadramento legal aos estudantes com NEE até 2005 e, ainda, a proceder ao levantamento das condições de acessibilidade na rede de infraestruturas da ação social de cada uma, a organizar um documento guia sobre os apoios existentes nas instituições de ES nacionais para os candidatos com aquelas características, a elaborar um código de boas práticas para a inclusão dos estudantes com deficiências para posterior divulgação junto de todas instituições de ES. Por seu turno, a DGES obriga-se a consultar as instituições de ES quando da definição de políticas sobre a matéria, responsabiliza-se pela promoção de contratos-programa para financiamento de ações de apoio ao estudante com NEE.

Para garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos é criado o *Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES)*[12], que integra um representante de cada uma das instituições que assinaram o documento[13]. Atualmente o GTAEDES é constituído por representantes da Universidade dos Açores; Universidade de Aveiro; Universidade de Coimbra; Universidade de Lisboa – Reitoria; Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências; Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras; Universidade do Minho; Universidade do Porto; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Instituto Politécnico de Leiria; Instituto Politécnico do Porto. O GTAEDES conta ainda com a colaboração da Direção Geral do Ensino Superior; Instituto Nacional para a Reabilitação; Unidade Acesso da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Decorrente da criação do Estatuto de Apoio ao Estudante com NEE, a Universidade do Algarve solicitou, no ano letivo 2013/2014, a sua integração neste grupo de trabalho.

Do exposto ressalta que parece existir uma maior consciencialização nas instituições de ES público para a necessidade de encontrar respostas para as necessidades dos estudantes do NEE, que garantam a igualdade de oportunidade de acesso e de sucesso e promovam a sua verdadeira inclusão neste nível de ensino. Contudo, verifica-se que este trabalho em prol da educação inclusiva não é igual em todas as instituições, quer ao nível das orientações e elaboração de regulamentos, quer ao nível prático na criação de infraestruturas e serviços de apoio direcionados especificamente aos estudantes com deficiência e incapacidade. Esta é uma realidade que se verifica em ambos os sistemas de ensino superior, no entanto, a análise

[12] *GTAEDS – Por uma Universidade Inclusiva*: http://gtaedes.ul.pt/gtaedes

[13] O protocolo prevê o alargamento do mesmo a outras instituições do ES publico, privado e cooperativo (Cláusula 4.ª).

realizada parece indiciar um maior vazio no ensino politécnico, razão pela qual, provavelmente, apenas dois institutos integram o GTAEDES.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

A Universidade do Algarve (UAlg) é constituída pela junção da Universidade do Algarve criada pela Lei n.º 11/79, de 28 de Março e pelo Instituto Politécnico de Faro, criado através do Decreto-lei n.º513 – T/79. Atualmente desenvolve a sua atuação em três *campi* universitários distintos, nomeadamente o *campus* da Penha, o de Gambelas, situados no concelho de Faro e o Polo de Portimão. No *campus* da Penha (Ensino Politécnico), situado na cidade de Faro existem três unidades orgânicas: Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo (ESGHT), e o Instituto Superior de Engenharia (ISE). No *campus* de Gambelas, existem três faculdades, nomeadamente a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) e a Faculdade de Economia (FE). A Escola Superior de Saúde situa-se à entrada da cidade de Faro. O *campus* de Portimão situa-se perto da estação de caminho-de-ferro de Portimão e pretendeu disponibilizar uma oferta formativa mais abrangente, tanto territorial, como a novos públicos, mas também a outras áreas de formação. No ano letivo de 2014/2015 a UAlg recebe 7751 estudantes, distribuídos entre o Ensino Universitário (*n* = 3431) e Politécnico (n= 3993), acrescendo ainda os alunos de mobilidade internacional (*n* = 327) e destacando-se a presença cada vez mais notória de estudantes não-tradicionais, como é o caso dos estudantes com NEE.

Relativamente aos estudantes com NEE, desde a sua criação a UAlg sempre recebeu no seu seio estudantes com aquelas características, embora não tivesse ainda disponível uma estrutura específica que respondesse às necessidades deste público. Pelas necessidades sentidas, em novembro de 2012, é nomeado pelo Reitor um grupo de trabalho para apresentar uma proposta tendo em vista a criação de um serviço de apoio a estes estudantes. Tendo como princípio orientador da sua filosofia o Artigo 74º da Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, que defende que *Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*, o grupo de trabalho apresentou à Reitoria um projeto de Estatuto do Estudante com NEE, homologado pelo Reitor em 6/05/2013, sendo ainda nesse ano criado o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) (Despacho RT.023/2013).

Consubstanciando a sua atuação, a Universidade do Algarve, de acordo com os princípios de uma Escola Inclusiva, implementou assim a partir de 2013, um conjunto de condições específicas assentes no reconhecimento do direito à diferença, sem abdicar dos parâmetros normais de exigência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pretendendo**:**

i) Que todos os estudantes tenham uma educação igual e de qualidade;
ii) Que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que respeite as suas necessidades e características;
iii) Facilitar aos estudantes a transição para a vida ativa, para que sejam incluídos na sociedade, a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência.

O GAENEE é constituído por uma equipa de trabalho composta por um docente coordenador do Gabinete, um docente de cada uma das unidades orgânicas e um representante dos Serviços de Ação Social da Universidade do Algarve.

No âmbito das suas funções, o GAENEE apoia os estudantes com Necessidades Educativas Especiais, isto é aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas (permanentes ou temporárias), podem necessitar de um conjunto de recursos educativos particulares, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional.

Neste sentido, são apoiados todos os estudantes com NEE que frequentam a Universidade do Algarve, independentemente do ciclo de estudos em que se inscrevem, nomeadamente:

a) Estudantes que apresentem deficiências físicas ou sensoriais (Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; Deficiência Motora, outras), que os coloquem em circunstâncias de desvantagem no que se refere ao desempenho académico;
b) Estudantes com Dislexia, Discalculia, Défice de Atenção e Hiperatividade ou outras dificuldades associadas à compreensão do material escrito;
c) Estudantes com doenças permanentes (Asma, Epilepsia, outras…) ou de longa duração, associada a tratamentos periódicos e frequentes ou a tratamentos agressivos (radioterapia, quimioterapia, ou equiparáveis), que os coloquem, em termos de desempenho académico numa situação desfavorável;
d) Estudantes que apresentem doença mental crónica (Autismo, Asperger, Depressão, Bipolaridade, ou outras), que comprometa acentuadamente a adaptação e seja limitativa no que refere ao processo de aprendizagem académica.

Através de um conjunto diversificado de medidas e soluções anti discriminatórias pretende-se garantir aos estudantes com NEE o acesso e a prossecução dos estudos na Universidade do Algarve, consignado no Regulamento de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais. A aplicação das medidas é ponderada de acordo com o princípio de que a educação das pessoas com NEE se deve processar num meio o menos restritivo possível, sem contudo abdicar dos parâmetros de exigência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

No exercício das suas competências o GAENEE:

a) Acolhe o estudante com NEE;
b) Analisa os requerimentos dos estudantes, avalia as suas necessidades específicas e elabora parecer Técnico-Pedagógico para atribuição de estatuto de estudante com NEE;
c) Intervém junto de docentes e órgãos de gestão das UO para se minorar desvantagens e dar respostas às suas necessidades;
d) Acompanha os estudantes com NEE;
e) Identifica ajudas técnicas/produtos de apoio;
f) Promove ações de sensibilização/formação junto da comunidade educativa;
g) Procura eliminar barreiras arquitetónicas;
h) Zela pela aplicação e cumprimento do Estatuto do Estudante com NEE na UAlg.

O processo de atendimento está definido no Regulamento do ENEE e pressupõe um conjunto de procedimentos que se iniciam com a solicitação do estudante, mediante requerimento acompanhado de relatório (s) comprovativo (s), emitido (s) por especialistas. O processo é analisado pelo GAENEE que propõe as medidas julgadas adequadas às necessidades específicas do estudante e que serão autorizadas pelo Reitor.

Procurando responder às necessidades da população académica o GAENEE tem vindo a procurar, não apenas responder às necessidades educativas especiais dos estudantes, mas também às necessidades de sensibilização e formação da comunidade académica. Neste sentido, desenvolveu formação para pessoal não-docente intitulada *A Educação Inclusiva e o papel do Pessoal Não-Docente com Estudantes com NEE* no ano 2013/2014 e um Seminário destinado à comunidade académica e civil intitulado *Inclusão de Estudantes com NEE no Ensino Superior – Construindo e testemunhando histórias de sucesso*! em Fevereiro de 2015, prevendo-se no seu plano de ação outras iniciativas.

No primeiro ano de intervenção (2012-2013), o GAENEE apoiou 23 estudantes, em 2013-2014 foram apoiados 27 estudantes, em 2014-2015 foram atendidos 34 estudantes e no presente ano letivo o número de estudantes passou para 62.

A análise dos processos recebidos permite constatar uma diversidade de problemáticas que incluiu prioritariamente alunos com Deficiência Motora, com Doenças e Problemas Neurológicos, Perturbações do Espetro do Autismo (Asperger), Dislexia, Disortografia e outras problemáticas. Assinale-se que os estudantes com NEE na Universidade do Algarve estão incluídos quer no Ensino Politécnico, quer no Ensino Universitário, não obstante se destaque o Instituto Superior de Engenharia com mais estudantes com NEE apoiados, seguindo-se a Escola Superior de Educação e Comunicação, a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e a Faculdade de Ciências e Tecnologia.

METODOLOGIA

Os resultados apresentados enquadram-se num projeto de investigação intitulado "Estudantes não-tradicionais no ES: investigar para guiar a mudança institucional", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), desenvolvido em parceria nas universidades do Algarve e Aveiro, cujo objetivo central pretendeu analisar e compreender o processo de inclusão destes estudantes, de forma, a produzir no final, um conjunto de recomendações e propostas que melhorem a inclusão e o sucesso académico destes estudantes.

Partindo de uma investigação de cariz qualitativo recorreu-se a entrevistas semiestruturadas (Arksey & Knight, 1999) dirigidas a estudantes com necessidades educativas especiais (N = 16), que frequentam um curso superior na Universidade do Algarve. O objetivo do presente capítulo centra-se principalmente em torno das experiências e vivências relatadas pelos testemunhos, no sentido de conhecer as suas representações e perceções acerca dos principais desafios e obstáculos sentidos durante o seu percurso académico. Os dados apresentados, centram-se em torno de quatro dimensões principais: a) motivações de entrada no ES; b) apoio institucional, c) apoio pedagógico e processo de ensino-aprendizagem e, ainda, d) relações sociais estabelecidas entre estudantes NEE e estudantes tradicionais.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No campo das motivações, o estudo realizado por Farmakopolou e Watson (2003) enfatiza a componente profissional como principal fator que está na origem do ingresso ao ES, ou seja, o desejo de conseguir um emprego surge como a principal motivação para a maioria dos estudantes com necessidades educativas especiais concorrerem a um grau de ensino superior. Através da realização de um *Focus Group*, aqueles investigadores reforçam ainda, as fragilidades e as reais dificuldades que este grupo de estudantes atravessa neste novo ciclo das suas vidas; estes acabam por revelar uma atitude pessimista e o receio de "caírem" nas malhas do desemprego, após a conclusão dos seus estudos. Para além das questões relacionadas com o emprego, a entrada do ensino superior significa um novo desafio, um verdadeiro teste "aos seus limites e habilidades para adquirir um estatuto mais elevado na sociedade" (p. 236). O contacto com novas amizades, a alteração dos hábitos de rotina ou a possibilidade de fazerem parte de um determinado grupo significa um começo de uma nova etapa nas vidas dos estudantes NEE. A par das motivações relacionadas com o emprego, Farmakopoulou e Watson (2003) acrescentam ainda, o desejo de melhorarem a sua autoestima e a necessidade de envolvimento com a aprendizagem. No caso particular dos estudantes NEE da Universidade do Algarve, as principais razões de escolha que estão origem da instituição de ensino superior prendem-se com fatores como a proximidade geográfica e as ligações familiares. Deste modo, a grande maioria dos estudantes NEE optou por estudar na Universidade do Algarve pelo facto de a instituição estar localizada próximo das suas áreas de residência ("*se eu fosse para Faro ainda tinha mais coisas mas aqui em Portimão é mais perto de mim*"), permanecendo e favorecendo ao mesmo tempo, os laços de ligação entre os membros familiares, assim como o dos seus companheiros (as). Estes dados comprovam investigações anteriores cuja acessibilidade ao campus representa um fator chave na hora de escolher a instituição de ES.

A entrada dos alunos com NEE no ES representa um desafio para as instituições e comunidade académica que até muito recentemente não contavam com esta população mas também para o próprio estudante que acaba por enfrentar acrescidas dificuldades comparativamente aos estudantes tradicionais (Cheatham et al., 2013; Stanley, 2000). O acesso à informação para o ingresso no ES face à escolha do curso e universidade constitui um dos principais problemas e desafios para muitos dos estudantes NEE. À semelhança de outras universidades portuguesas que recebem ano após ano estudantes provenientes dos vários cantos do mundo, também a Universidade do Algarve dispõe de serviços de apoio adequados dirigidos aos diferentes perfis de estudantes (Ex. Erasmus). O caso dos estudantes NEE não é exceção. Embora se trate de uma medida recente, a partir do ano de 2013, e através da colaboração direta da respetiva Reitoria foi, como já referido, criado o Gabinete de Apoio dirigido aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Algarve. Da análise dos testemunhos, a ideia que prevalece reside principalmente na falta de conhecimento da atividade do Gabinete; é imprescindível uma divulgação mais ampla que informe sobre os direitos, serviços e apoios pedagógicos que a instituição de ensino poderá oferecer a estes estudantes. Até à data das entrevistas, o discurso dos estudantes NEE ressalta a falta de conhecimento acerca dos vários meios e apoios de que têm direito ("*olha por acaso nunca ouvi falar disto (...) nunca usei aquilo [estatuto do estudante com necessidades*

educativas especiais]). Entre outros aspetos referidos, verifica-se a falta de adaptação de espaços, assim como a necessidade de aquisição de equipamentos dirigidos a estudantes com mobilidade reduzida.

No campo da pedagogia, são reportados vários problemas e dificuldades de aprendizagem que interferem no percurso académico do estudante NEE. Gilson e Dymond (2010), através do uso de entrevistas semiestruturadas dirigidas a estudantes com deficiência, agruparam dimensões base importantes tais como: barreiras arquitetónicas e ambientais; barreiras sistémicas; barreiras relacionadas com os docentes e espaços de sala de aula. As barreiras institucionais encontram-se relacionadas com o acesso físico a infraestruturas e edifícios. Por vezes, o acesso através do uso de cadeira de rodas é impraticável, tornando-se de tal forma complicado, o que leva muitas vezes, a que os estudantes se sintam desencorajados. Redpath e colaboradores (2012) enfatizam a importância do ambiente físico para a inclusão destes estudantes no espaço académico. A capacidade de se deslocarem entre os diversos campus e faculdades, bem como o acesso às bibliotecas, cantinas, e outros espaços comuns aos estudantes representam alguns dos obstáculos sentidos pelos ENEE com incapacidade motora. De acordo com a revisão da literatura, acrescentamos ainda, a existência de problemas emocionais (Ex. baixa autoestima, ansiedade, frustração e desmotivação) ou de problemas de relacionamento interpessoal com o grupo de pares (ex. clima de competitividade ao nível superior) relacionados com o tipo de deficiência. O apoio da família e dos amigos aparece também focado por diversos autores como pilares base para o suporte emocional do estudante NEE durante a frequência do curso; ou no reverso da medalha, como um possível constrangimento que interfere direta ou indiretamente com a capacidade de aprender e assimilar conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem (Riddell, Tinklin, & Wilson, 2005). Por último, destacamos as barreiras atitudinais aliadas à ausência de formação especializada no campo das necessidades educativas especiais. Apesar das inúmeras investigações em torno desta área, a verdade é que muitas instituições de ensino superior ainda não conseguem dar uma resposta e não estão preparadas para lidar com as adaptações necessárias, numa perspetiva de individualização e personalização das estratégias a fim de promover a autonomia, o desenvolvimento de competências e o acesso pleno da cidadania a todos os estudantes NEE. No caso concreto da investigação desenvolvida na Universidade do Algarve, os dados apresentados pelos testemunhos indicam aspetos positivos e negativos. Embora haja alguma sensibilidade por parte de alguns docentes em adequar as estratégias de avaliação em função da problemática apresentada pelo estudante, a verdade é que a maioria das evidências e exemplos suportados pelos estudantes indicam a ausência de um ambiente inclusivo, aliada a uma estratégia de ensino demasiado "elitista" ou ainda, a falta de preparação para lidar com ENEE. Exemplo disso é o testemunho de Guilherme, que partilha sentimentos de revolta e indignação: *" (...) o ensino, às vezes, é uma negação…não preciso falar nomes mas eu recorri a uma professora que tinha dificuldades na disciplina e sobre como os testes e a avaliação, porque há exames que é impossível uma pessoa com deficiência física fazer…em 3h são um maço de folhas…e eu tive a falar com pessoas [docentes] que não vale a pena nomear e disseram-me: "como é que eu vou ser avaliado?" se eu soubesse a forma como eu devia ser avaliado eu não estava aqui, se eles é que estão nesse papel e não sabem como me avaliar, como é que eu vou saber?!!...*" (Guilherme).

De acordo com Fernandes e Almeida (2007) as relações sociais dos ENEE e estudantes tradicionais são, muitas vezes, marcadas por sentimentos de exclusão e discriminação, episódios e experiências negativas. Farmakopoulou e Watson (2003) explicam que este sentimento de exclusão e isolamento vivido pelos ENEE poderá estar relacionado com a falta de participação na vida académica, pois que muitas vezes as relações estabelecidas vinculam-se apenas ao espaço da sala de aula, não havendo mais nenhum contacto social. Num estudo efetuado por Ash, Bellew, Davies, Newman e Richardson (1997), os autores concluíram que os estudantes tradicionais não tinham consciência das dificuldades e constrangimentos sentidos pelos seus colegas com NEE e que raramente tomavam iniciativa para os apoiar, sendo que esta situação verificava-se apenas da parte daqueles que já tinham tido experiência anterior de interação com aquele tipo de alunos. Os resultados indicaram, igualmente, que ambas as populações de estudantes (tradicionais e com NEE) reconheciam a necessidade de mais informação e maior interação entre ambas como fundamentais para uma melhor compreensão mútua. Da análise dos testemunhos, podemos referir que existe um clima de compreensão e interajuda entre os estudantes NEE e os colegas ditos tradicionais. No caso específico da Universidade do Algarve, foram referidos diversos exemplos dos sentimentos de companheirismo, revelando assim uma enorme cumplicidade e sensibilidade em ajudar os estudantes com NEE a ultrapassar algumas barreiras. Contudo, para alguns estudantes NEE, como o caso de João, a adaptação ao mundo académico manteve-se praticamente nula. João prefere manter-se no anonimato, autoexcluindo-se das atividades promovidas pela Associação Académica, longe do clima de praxes, jantares e saídas com os colegas, como explica: "*foi mais um fator de condicionamento social, não me dava com muitos colegas, não…a culpa também é minha (…) como não os podia acompanhar, porque eu não sou autónomo, se eu tivesse uma cadeira de rodas elétrica talvez eu fosse mais autónomo, mas eu ando numa manual também por escolha própria*". Os dados apresentados corroboram os estudos avançados por Farmakopoulou e Watson (2003) que apontam diferentes sentimentos e formas de experienciar a chegada ao ES, vivenciando aspetos divididos entre: o isolamento e exclusão; restrição das relações sociais ao contexto de sala de aula; e ainda, a existência de um grupo restrito de colegas com quem estabelecem uma relação de maior proximidade e confiança.

CONCLUSÃO

Atualmente mais de meio bilhão de pessoas apresentam NEE ou deficiências diversas, pelo que é fundamental que sejam criadas condições para que estas pessoas não se encontrem limitadas por barreiras e obstáculos que dificultam a sua inclusão e participação ativa na sociedade. Apesar do alargado consenso internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência ou com NEE consagrados em diversos documentos, só nas últimas décadas se constata a abertura das instituições de Ensino Superior a estes estudantes.

Progressivamente as Universidades têm desenvolvido esforços para garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, na procura de garantir a não discriminação, a participação efetiva destes estudantes na vida universitária, desde o acesso, ingresso e permanência na Universidade.

Consubstanciando os resultados encontrados é fundamental que as instituições de ES estejam preparadas para receber e responder às exigências deste público diversificado e não-tradicional. Esta preparação não pode, nem deve depender exclusivamente das iniciativas e boas-vontades de cada instituição de ES, deve constituir-se numa exigência legal consubstanciada numa legislação específica nacional que preveja e dê resposta ao conjunto de necessidades dos estudantes com NEE e/ou deficiência no Ensino Superior, contemplando a adequação dos serviços e recursos institucionais, as infraestruturas e acessibilidades, as questões relacionadas com a dimensão pedagógica e a socialização, inclusão académica e social.

Se muito já foi feito no âmbito do Ensino Básico e Secundário, no Ensino Superior a realidade é ainda longínqua do que é defendido nos pressupostos teóricos e nos normativos existentes. Efetivamente, de acordo com os resultados obtidos através do presente estudo, pode constatar-se que, se algum caminho já foi percorrido na Universidade do Algarve, ainda existe muito caminho por percorrer, no sentido de construir uma Universidade verdadeiramente inclusiva. Assim, no sentido de guiar a mudança institucional no ES é necessário tomar um conjunto de ações e soluções de diversa natureza que facilitem o caminho para a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais. Como tal é imprescindível nesta fase, alertar e captar a atenção de toda a comunidade académica insistindo num plano de sensibilização e informação acerca da temática da inclusão e necessidades educativas especiais, incluindo as chamadas deficiências "invisíveis"; promover e proporcionar ao mesmo tempo, oportunidades de formação destinado ao corpo docente e funcionários, e ainda, apostar numa ação de política interna na tentativa de mostrar aos diferentes órgãos de gestão a importância da *Igualdade para Todos* como linha de prioridade de investimento, ainda que saibamos que os nossos recursos financeiros são muito limitados.

AGRADECIMENTOS

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4886/2012.

REFERÊNCIAS

Arksey, H., & Knight, P. (1999). Interviewing for Social Scientists. London: Sage Publications.

Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T., & Richardson, L. (1997): Everybody In? The experience of disabled students in further education, *Disability & Society*, *12*:4, 605-621, http://dx.doi.org/10.1080/09687599727155.

Castanheira, L. (2013). Integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: a evidência de um percurso. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Universidade do Minho: 5588-5595.

Cheatham; G. A., Smith; S. J., Elliott, W., & Friedline, T. (2013) Family assets, postsecondary education, and students with disabilities: Building on progress and overcoming challenges, *Children and Youth Services Review*, *35*: 1078–1086 http://www.elsevier.com/locate/childyouth.

Curado, A. P. & Oliveira, V. (2010). Estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Lisboa. Gabinete de Garantia da Qualidade. Observatório dos Percursos dos Estudantes, Universidade de Lisboa.

Farmakopoulou, N., & Watson, N. (2003). Motivations for entering and pathways of progression of disabled students in further education, *International Journal of Inclusive Education*, *7*(3): 223–239. doi:10.1080/1360311032000108858.

Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na Universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, *14*: 7-14.

Gilson, C. L., & Dymond, S. K. (2010). Barriers Impacting Students with Disabilities at a Hong Kong University, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*(2), 103–118. Retirado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994280.pdf

Harrison, M., L. Hemingway, A. Sheldon, R. Pawson, & C. Barnes. (2009). Evaluation of provision and support for disabled students in higher education. Bristol: *The Higher Education Funding Council for England*. Disponível em: http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2009/rd24_09/.

Martin, J.M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. Higher Education Research & Development, 29 (3): 259-274.

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J., & Martin, S. (2012). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, (June 2013), 1–17. Doi:10.1080/03075079.2011.622746.

Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disabled Students in Higher Education, Perspectives on widening access and changing policy*. London and New York: Routlegde.

Stanley, P. (2000). Students with disabilities in higher education: a review of the literature. *College Student Journal*. *34* (2): 200-2011.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement on principles, policy and practice in special needs education. Salamanca: World Conference on Special Needs Education, Access and Quality*. UNESCO.

AFILIAÇÕES

Maria Helena Martins
Centro Universitário de Investigação em Psicologia (CUIP)
Universidade do Algarve
mhmartin@ualg.pt

Leonor Borges
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO)
Universidade do Algarve
mlborges@ualg.pt

Teresa Gonçalves
Universidade do Algarve
tigoncalves@ualg.pt

SANTOS, E.M.F. & RAMOS, I.

O PAPEL DO CURRÍCULO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO:Nos nossos dias é impensável falar em educação sem falar de inclusão, um reflexo de políticas emergentes que buscam garantir a escolaridade obrigatória. Grandes são os desafios em um mundo cada vez mais multicultural, no entanto, identificamos nesse multiculturalismo reais e essenciais sustentáculos da integração social e democrática. Desta preocupação nasce o desejo por maior abrangência à temática da inclusão no Ensino Superior, de forma a contribuir com a investigação neste campo. O presente estudo num plano teórico, revisa a bibliografia de referência sobre o papel do currículo para a inclusão no Ensino Superior a *fim de* explicitar quais são as suas especificidades e apresentar estudos atuais sobre a problemática, descrevendo, segundo diversos autores, a importância e o poder que o currículo tem a fim de desenvolver estratégias favoráveis na busca da igualdade de oportunidades. Concluímos que pouco se investiga sobre esta temática e que as práticas têm sido realizadas pelas universidades de formas pontuais e sem qualquer respaldo político.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; inclusão; necessidades educativas especiais; ensino superior

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

O caráter conservador da educação é, por vezes, sentido socialmente como necessário. A sociedade deposita na educação os valores que tem e pretende transmitir. Mas a educação não é só isso; ela é igualmente responsável pela preparação do indivíduo e da sociedade face ao futuro (Pardal, 1997).

Quando refletimos sobre essa afirmação, considerando o conservadorismo como necessário suporte da educação, percebemos que as suas raízes, origem e seus marcos perante o tempo englobam a sua identidade e dão a ela sentido e por mais que necessite de inovação e mudanças, ela não pode perder o que traz consigo, a essência que a conserva.

É percetível que o que é novo e desconhecido, por vezes causa insegurança, dúvida e medo tornando-se muitas vezes um dos fatores de resistência. É também notório que durante a trajetória da educação, os seus próprios entraves, mudanças e luta para que pudesse ser considerada para todos, tornaram-se reais sustentáculos de uma educação inclusiva, ainda apresentando aspetos insatisfatórios, mas pensada e implementada com o objetivo de estabelecer trocas e práticas como forma de desenvolvimento e oportunidades globais.

A atenção às pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem sido estudada e comentada nas últimas décadas. Na idade média, foi percebida a segregação de que os indivíduos com NEE eram alvo, tornando-se um problema a ser resolvido. No século XIX, o atendimento curativo foi entendido como primordial pois acreditava-se que as pessoas com

alguma deficiência necessitavam de conserto. Anos mais tarde, com a necessidade de serem educadas foram institucionalizadas. Somente com a ampliação e obrigatoriedade da educação básica, já no século XX, as práticas da integração foram percebidas. Essas crianças eram então enviadas às escolas ditas normais, onde necessitavam adaptar-se a elas, fator esse que não resultou em práticas positivas dado que pouco ou nada era desenvolvido com os estudantes, acarretando a deceção de muitos que apostavam nessa medida. Na procura por melhores respostas educativas foram criadas as escolas especiais, mas serviram como 'caixotes' em que as crianças que não se enquadravam nas escolas regulares eram depositadas.

Algumas mudanças foram pensadas e colocadas em prática. Pela primeira vez surge o conceito de inclusão que levou a assumir-se que as crianças com NEE poderiam frequentar as escolas regulares, porém, neste novo contexto as escolas deveriam responsabilizar-se pelas adaptações e oportunizar um ambiente inclusivo.

Com a universalização do ensino e das medidas em prol do direito à educação para todos, logo mais a inclusão no ensino superior tornou-se uma realidade. É percetível que a educação superior possui um importante papel no desenvolvimento das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformações desta. Entretanto, talvez esse papel nunca tenha sido tão reconhecido como atualmente (Llorent & Santos, 2012).

Segundo Myriam Van (referida por Abreu, 2013, p. V),

> Ninguém que aposte seriamente na integração das pessoas com deficiência porá em causa a importância das possibilidades de acesso destas ao ensino superior. Por conseguinte, a acessibilidade das pessoas com deficiência ao ensino superior não é um "luxo" mas um dever da sociedade respeitando a igualdade de direitos para todos os cidadãos.

A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998), também refere a importância da Educação Superior, afirmando ser este um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida.

Para Júlio Pedrosa (1994, referido por Arroteia, 2013, p. 64),

> Uma universidade revela-se nos alunos que a procuram e a integram, nos professores e trabalhadores não docentes que a servem, nas relações com as comunidades interessadas nos seus misters. Espera-se que uma instituição universitária seja uma comunidade empenhada na criação de saberes, no seu ensino e difusão, enfim, que a educação e formação dos jovens sejam sempre das suas funções mais nobres.

De um lado a "universidade é lócus do conhecimento, sendo de sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber, mas, de outro, deve ser também o lócus da pluralidade, da diversidade e do respeito pelas diferenças" (Moreira, Bolsanello & Seger, 2011, p. 140).

Todos os homens têm características comuns e, ao mesmo tempo, possuem as suas singularidades, revelando a sua condição humana. Cada pessoa é diferente pela interação entre diversos fatores, sejam eles de caráter social, cultural, ambiental, entre outros (França, 2010). Ao invés, existe ao longo do tempo uma maior busca pela homogeneização educacional onde regras, práticas e manuais têm a finalidade de abranger a totalidade,

padronizando as características, enquadrando tantas diferenças num termo e prática igual. A homogeneização principalmente voltada para a educação, tem comportado a exclusão social e educacional. É na organização das escolas atuais, que a ilusão de que todos os indivíduos são iguais se repercute diretamente, distanciando-as de propostas que possam superar o ideário da uniformidade que reprova, distingue, expulsa e exclui os alunos (Fortunato & Bandeira, 2000, referidos por França, 2010).

O número de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no ensino superior tem aumentado gradualmente nas últimas duas décadas devido à implementação de medidas políticas e sociais de acesso e democratização que promovem a inclusão educativa neste nível de ensino (Faria, 2012). Confrontamo-nos com uma temática emergente que necessita ser atendida adiante da educação básica e secundária, para que estudantes com Necessidades Educativas Especiais tenham acessibilidade de ingressar no Ensino Superior.

A universidade deve rever a sua função social a fim de que as pessoas com NEE deixem de ser representadas através de categorias de ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo e que lhes sejam assegurados o direito à igualdade de oportunidade e à educação (Moreira, 2005, p. 2). Afinal, o princípio da Educação Inclusiva requer das instituições educacionais o reconhecimento e o encaminhamento de práticas que respondam às necessidades dos indivíduos por meio de uma educação que garanta às pessoas com Necessidades Educativas Especiais o atendimento de acordo com as suas especificidades (Garcia, Rodriguero & Mori, 2011).

Ao referirem-se à efetiva inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior, Portes e Carvalho (referidos por Ferreira, 2007) salientam que a atenção à trajetória escolar dos estudantes é parte fundamental no processo e essa se compõe do acesso, ingresso, permanência e saída. Tendo em conta o caminho percorrido por cada um desses estudantes, bem como o significado que os diferentes atores do contexto escolar assumem ao longo do percurso estudantil desses estudantes, entende-se que a permanência na universidade implica um trabalho constante, por parte de toda a comunidade educativa.

O conceito de educação inclusiva segundo Guijarro (1998, p. 4) está relacionado com modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças, quer sejam individuais, sociais e culturais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. As últimas décadas foram marcadas por movimentos importantes para a Educação Especial e Inclusiva. Estas têm vindo a ser pauta de debates, reflexões e investigação. Atualmente estamos refletindo sobre a Inclusão no Ensino Superior, como reflexo dos avanços na escolarização que se foram verificando nos diferentes graus de ensino (Rodrigues, 2004),

Uma grande preocupação referente à temática da inclusão no Ensino Superior em Portugal, é o fato de uma elevada parte dos jovens com Necessidades Educativas Especiais que acabam por desistir quando atingem este nível de escolarização**.** Esse fato deve-se muitas vezes aos ambientes acadêmicos pouco estimulantes ou excessivamente exigentes, no que respeita aos requisitos envolvidos, dentre outros fatores (Fernandes & Almeida, 2007, referidos por Abreu, 2011). Na perspetiva do Brasil, algumas iniciativas são percebidas pelas universidades públicas, mas são isoladas e insuficientes no sentido de proporcionar apoio (Pacheco & Costas, 2005).

Uma educação que prime pela inclusão necessita de investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestruturas adequadas e nas adaptações

curriculares a fim de fornecer suporte para os estudantes em seu percurso de acesso, ingresso e permanência, evitando quaisquer formas discriminatórias. É sobretudo, remover barreiras atitudinais e mais, como ressalva Sassaki (1997), é também comunicacional, metodológica, instrumental e programática, para que os quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, possam constituir realidade e prática pedagógica.

Acreditamos que as universidades, enquanto um todo, necessitam aceitar o desafio, que não somente se baseará em boas ideias e intenções, mas em políticas e práticas pedagógicas que de forma organizada e orientada arquem com as necessidades encontradas, respeitando a diversidade e a acessibilidade.

O CURRÍCULO

Definições de Currículo

Falar de currículo é abordar um assunto não consensual e nenhum pouco inusitado. Há décadas estudado, comentado, por vezes alterado. Etimologicamente, a palavra curriculum tem a sua raiz no latim, derivando do verbo currere, que significa caminho ou percurso a seguir, mantendo-se ainda hoje a ideia de uma sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos (Morgado, 2000).

Dewey entendia que o currículo era definido para o professor desempenhar as suas funções. Bobbit destinava-o ao aluno, "aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta" (referidos por Pedra, 1997).

Para alguns autores Curriculum é um termo polissémico. Porém, Pedra (1997, p. 31) faz uma advertência quanto a essa ideia, "os variados conceitos sobre currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu".

Refletindo sobre esses conceitos perguntamo-nos 'para que serve e para quem serve'? Segundo Roldão (1999, p. 50),

> Se tomarmos o currículo em sentido lato, como aquilo que se considera que a escola deve fazer aprender aos seus alunos, porque essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e cidadãos, confrontamo-nos com a primeira das questões fundadoras do currículo que é, como todos sabemos, a seguinte: o que se julga que deve ser aprendido, e por isso ensinado?

Ao pensarmos nos conteúdos que o integram, é preciso distingui-los para se entender o conceito de currículo em sua totalidade, ou seja, as peculiaridades do currículo formal e do informal.

O currículo formal contempla as formalidades oficiais da escola, as atividades propostas, os objetivos e os conteúdos. Já o currículo informal é composto por todas as atividades que fazem parte da vida acadêmica do aluno, para além das atividades formalizadas. Sperb (referido por Pedra, 1997, p. 35) ao definir currículo como "tudo que acontece na vida de

uma criança, na vida de seus pais e na de seus professores. Tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para o currículo" refere que o currículo é o ambiente em ação. o currículo oculto apoo sistema escolar e, através deste, o sistema social que o suporta (Pardal 1993). Ele é composto pelos ensinamentos implícitos e, ao mesmo tempo que os justifica, pode dizer-se que os currículos são muito presentes nos espaços educativos inclusivos. Segundo Silva (2001, p. 78) o currículo oculto "é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações...". Acreditamos que o currículo oculto é um dos pontos mais importantes para alunos com Necessidades Educativas Especiais, integrados numa escola inclusiva. A sua funcionalidade é percebida na troca de saberes e valores.

Ao pensarmos em currículo como prática, há que se ter em conta o trabalho desenvolvido por Young (2000, p. 48), onde este refere que "não parte da estrutura do conhecimento, mas de como o conhecimento é produzido por pessoas que agem coletivamente". Refletindo sobre esse conceito, ele vai de encontro com uma das características que se espera de uma escola inclusiva, onde "as práticas dos professores são fundamentais para sustentar e desafiar as concepções predominantes acerca do saber e do currículo, ele deixa, assim, de estar separado das atividades por meio das quais os professores inventam tarefas, dão avaliações e notas, diferenciam matérias e identificam as capacidades dos alunos". Neste sentido, Barroso (2002, p. 80) alerta que a escola tende a "ensinar a muitos, como se fossem um só".

O currículo é uma das ferramentas mais poderosas da escola, mas necessita incluir e englobar a diversidade. Para Roldão (1999, p. 47),

> Existe escola porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um currículo, entendido como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras.

A problemática da diversidade social e cultural dos alunos tem sido um ponto crítico nos debates contemporâneos sobre o currículo. Nas sociedades atuais, a diversificação dos públicos escolares tem sido vista como uma dificuldade ou um problema, porém a importância está em reconceitualizar a diversidade como potencial de enriquecimento; como a base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos (Roldão, 1999, p. 53).

Quando falamos em diversidade, mesmo tendo como objetivo falar dos estudantes com NEE, não nos referimos somente e especificadamente a eles, falamos também das crianças brancas e negras, das crianças com níveis socioeconômicos e culturais diversos, entre tantas outras peculiaridades e diferenças. Falamos de todas essas crianças, pois deve reconhecer-se educação como direito de todos, não como agravante dos níveis de exclusão, para que as pessoas que "frequentam a escola se tornem alguém, e não ninguém" (Macedo & Moreira, 2002, p. 26).

O currículo, para Silva (1996, referido por Macedo & Moreira, 2002, p. 12) constitui um território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes os significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. O currículo participa dos processos de

construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, as identidades raciais, sexuais, nacionais.

Pensar na identidade e na diferença de forma conjunta parece fundamental para a reflexão sobre a educação e sobre o currículo. Identidade e diferença devem ser encaradas como entidades inseparáveis e mutuamente determinadas, o que implica refletir a perspetiva que toma uma como origem da outra. A afirmativa se justifica na medida em que é apenas por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais (Macedo & Moreira, 2002, p. 19).

São muitos os desafios e os impasses enfrentados no campo do currículo, fazendo-nos refletir sobre a possível forma de explorar a riqueza da diversidade dentro da escola. Como afirma Casanova (1999, p. 122), "as pessoas são diferentes e, nessa perspetiva, o sistema educativo deverá possuir a suficiente flexibilidade para se adaptar às particularidades individuais e levá-las em conta na conceção do modelo mais adequado às mesmas".

O currículo como ferramenta para a Inclusão

Conforme foram apresentadas anteriormente, as atuais reflexões sobre o currículo, têm-se voltado para a compreensão e elaboração de estratégias e práticas em prol da diversidade dentro dos espaços de ensino, pois entende-se que aquele é uma das ferramentas que auxiliam na Educação Inclusiva. Concomitantemente, a inclusão não deve compor-se somente de assuntos acadêmicos, mas devem-se ponderar aspetos globais da vida, os que foram explicitados na definição do currículo oculto, sendo de suma importância, apesar de serem considerados 'ocultos', cuja reflexão também pode ser tema de debate.

Os componentes do currículo podem agrupar-se em quatro estágios de desenvolvimento e devem levar em consideração cada um desses, sendo eles: o que ensinar; quando ensinar; como ensinar; o que, como e quando avaliar, onde estejam implícitas as adaptações curriculares que são consideradas estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um (Ferreira, 2012).

Para Santos (2003, p. 78),

> A qualidade da educação estará na adequação curricular proposta para subsidiar a prática docente ajustando alterações no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo o processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho pedagógico, no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

Algumas políticas educativas têm vindo de encontro a essa necessidade, vale ressaltar e especificar duas delas, já que dão suporte a essa presente temática, uma a nível mundial e outra a nível nacional. A declaração de Salamanca foi um marco na educação, principalmente voltada a prática da Educação Inclusiva. Dentro dos muitos aspetos englobados, o currículo recebe uma especial atenção, tendo em conta sua importância e seu 'poder' dentro da escola.

No artigo 2º a Declaração de Salamanca refere que os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (Mayor,1994). Tendo em

conta o artigo 6º a escola precisa planear o desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades, bem como provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos, mudanças em todos os aspetos da escolarização, currículo, prédios, organizações escolares, etc. A declaração de Salamanca, é a primeira a citar a preocupação com a educação de jovens e adultos com NEE e em seu artigo 53º refere que o currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior, sempre que possível. O artigo 26º reflete sobre o objetivo do presente trabalho ao afirmar que o currículo deveria ser adaptado às necessidades e não vice-versa. As escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

Em outra perspetiva, um pouco mais prática, o Decreto/Lei 319/91 estabelece a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares e afirma que eles devem ter acesso às escolas regulares e que essas devem se adequar através de uma pedagogia centrada na criança. Este decreto além de englobar as primeiras reflexões que a declaração de Salamanca apresenta, ainda apresenta aspetos pontuais sobre as adaptações curriculares, no artigo 5º que são importantes serem destacadas como a redução parcial do currículo e dispensa da atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência. As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objetivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente. O Decreto/Lei ainda resguarda que quando um aluno não tem capacidade para aceder um currículo regular, mesmo adaptado, é necessário que disponha de um currículo alternativo, elaborado de modo a responder às suas necessidades especiais de educação.

Apesar da preocupação com a adaptação curricular ser um fator presente, é possível constatar que é ainda pouco fomentada no ensino superior, fator este percebido pela escassez de políticas, investigação ou documentos referindo esta problemática. Contudo, quer a nível escolar ou universitário, um currículo estanque, aplicado de maneira rígida, sem a necessária reflexão, resulta, obviamente num potente recurso de exclusão social, pois não permite espaço para discussões que levem a adaptações curriculares, necessárias para o atendimento à diversidade, presente na sala de aula.

Na bibliografia de referência não foram encontrados muitos exemplos de práticas voltadas a inclusão no ensino superior explicitando o papel do currículo para a inclusão ou apresentando as soluções encontradas para as adaptações curriculares. Por um lado, conclui-se mais uma vez que a importância e necessidade de atenção nessa área, por outro, percebe-se que a resolução das necessidades especiais tem sido pontuais e são tratadas individualmente por cada universidade, já que não há qualquer aporte político.

Em Portugal, anualmente, ao fim do período letivo, realiza-se o concurso nacional para candidatura ao ensino superior, este concurso visa avaliar a capacidade dos candidatos para a frequência da vida universitária, utilizando critérios de seleção e seriação dos candidatos. As classificações mínimas são determinadas por cada instituição e são divulgadas no guia da candidatura, bem como os pré-requisitos e as vagas aos cursos oferecidos. No período das candidaturas, os estudantes podem realizar a inscrição com o contingente especial para candidatos portadores de deficiência, é um contingente que fixa um número de vagas, em

geral 2% a fim de responder as necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas.

O caso da universidade de Aveiro tem sido referência nacional. Sua estrutura de apoio aos estudantes que apresentam NEE chama-se Gabinete Pedagógico e já existe há mais de 20 anos. Segundo Santos (2014), o Gabinete pedagógico da Universidade de Aveiro tem vindo a possibilitar ações a fim de promover a inclusão de estudantes com NEE e suas medidas mais conhecidas são: o Intercâmbio com o Ensino Secundário, Acesso (responsabilizando-se pelo acolhimento dos estudantes com NEE no início do ano letivo bem como mantendo contato permanente com os docentes e os estudantes, no sentido de facilitar a resolução de problemas para o qual seja solicitado), Acessibilidade (disponibilidade de materiais quer sejam para suporte motor, laboratorial, documental, informático, entre outros), Voluntários (conta com o apoio de um grupo de voluntários composto por docentes, estudantes e funcionários que prestam diferentes apoios como na cantina, desporto, explicações, entre outras, sempre que solicitados), Avaliações adaptadas (os momentos e métodos de avaliação tendem a ser diferentes dos estabelecidos para os restantes estudantes referente a calendarização, modelo de avaliação e tempo concedido para realização das provas ou dos trabalhos, conforme as necessidades apresentadas), Social (o desporto adaptado e as atividades recreativas e culturais começam a ter alguma expressão bem como o incentivo à pratica da vela adaptada com o apoio dos Serviços de Ação Social, Associação Acadêmica, voluntários e um clube desportivo da cidade. A dança tem sido outra atividade desenvolvida pelos alunos na universidade).

Conforme referido, as adaptações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto. A flexibilização curricular deve ser pensada e as adaptações devem ser feitas para um aluno específico. Por fim deve reter-se que as adaptações curriculares, sendo válidas apenas para esse aluno e para esse momento, funcionam como uma prática educativa em prol da diversidade respondendo a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores e outros profissionais (Henriques, 2012).

Para Pacheco (2008) o currículo deverá ser sempre entendido como uma construção permanente de práticas, de cariz marcadamente cultural e social, um recurso indispensável à melhoria da qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutamos por direitos, por deveres e por igualdade em diversas áreas, lugares e por diferentes pessoas, mas principalmente temos lutado pelos direitos de educação.

Neste novo cenário, muito foi feito para que aqueles chamados de ‘especiais’, pudessem estar agora compartilhando o mesmo ambiente, com aqueles considerados ‘normais’. Nesse ritmo de avanço e conquistas, buscamos a competência e a sabedoria para trabalhar de forma integral, visando às capacidades e as necessidades de cada um. “Os modos de educar melhor, mais e mais adequadamente, mais e cada vez mais diferentes alunos, constitui o desafio inevitável a que a escola e os profissionais docentes do presente, e sobretudo os do futuro, teremos certamente de dar resposta” (Roldão, 1999, p. 54).

Canário (1992, p. 11) nos faz refletir ao afirmar que "mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino. Mais do que gerir um sistema escolar, importa saber como gerir um sistema de escolas, potenciando a sua diversidade e criatividade". Mas sabemos que isso não é tarefa fácil, "... se a inovação fosse um processo tranquilo, com baixos custos e nenhuns riscos, certamente seria mais rápida a evolução cultural das sociedades e mais disponíveis à dinamização destas, os agentes mais despertos para a percepção da importância da inovação" (Pardal, 1997, p. 18).

Nesta perspetiva, percebe-se que o currículo não se muda, ele é "um genuíno processo de decisão e gestão, que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar estudos, refazer e adequar processos, ao nível da escola e dos professores" (Roldão, 1999, p. 52). Toda a inovação precisa vir acompanhada de assessoramento, investigação, reflexão e reformação para que assim possa evoluir de maneira positiva e satisfatória como foi previamente pensada. Somente com equilíbrio se pode garantir que a aplicação seja adequada, pensando na qualidade e quantidade de tempo destinada a tais e principalmente no equilíbrio entre a teoria e a prática.

Nosso desejo se traduz na indagação de Casanova (1999, p. 122) quando diz que "há que conseguir uma escola para todos, que integre atentando na diversidade e enriquecendo-se com as diferenças".

REFERÊNCIAS

Abreu, S. M. V. A. (2013). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, PT.

Arroteia, J. C. (2013). *A Universidade de Aveiro e os seus contextos (1973-2013).* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barbosa, M. M. (2002). A inclusão e a diversidade no ensino superior. *Revista educação & mudança*. 09/10.

Barroso, J. (1999). Da cultura a homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e gestão do currículo. Fórum: Escola, Diversidade e Currículo. Ministério da Educação: Lisboa, p. 79 a 92.

Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Casanova, M. A. (1999). Atenção à diversidade a partir da flexibilidade do currículo. Fórum: Escola, Diversidade e Currículo. Ministério da Educação: Lisboa, p. 121 a 130.

Castanho, D. M. & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no Ensino Superior. *Revista do Centro de educação*, (27), 93-99.

Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.

Cymrot, R., Silva, A. M. & D'Antino, M. E. F. (2012). Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93 (235), p. 667-697.

Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e Ação. (1998).

Declaração universal dos direitos humanos. (1948) IX Conferência Internacional Americana. Bogotá.

Faria, C. P. (2012). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: estudo exploratório sobre a percepção dos docentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira.

Ferreira, J. R. (2004). Políticas públicas e a universidade: a avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In: Omote, S. (Org.) Inclusão: interação e realidade de Marília: Fundep.

Ferreira, D. C. (2012). Educação e Currículo: conceito e análise das propostas de educação inclusiva no Brasil. *Revista Eventos Pedagógicos*. v.3, n.1, Número Especial, p. 350 – 360.

Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, Permanência e Competência: Uma realidade possível para universitários com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (1), p. 43-60.

França, R. M. (2010). *A inclusão sob o olhar do professor: Um estudo de representação social.* Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Poster/01_11_10_p425.pdf

Garcia, D. I. B., Rodriguero, C. R.B. & Mori, N. N. R. (2011) Inclusão no Ensino Superior: O olhar do aluno. *VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial:* Londrina.

Guijarro, R. B. (1998). Aprendendo em la diversidad: implicaciones educativas. *III Congresso Ibero-americano de Educação Especial.* Foz do Iguaçu.

Henriques, R. M. (2012). O Currículo Adaptado na Inclusão do deficiente intelectual.

Llorent, V. J. & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20 (1), p. 7-24.

Macedo, E. F. & Moreira, A. F. B. (orgs). (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

Mantoan, M. T. E. (2001). "*Abrindo as Escolas às Diferenças". Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna.

Mayor, F. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Unesco.

Mazzoni, A. A., Torres, E. F. & Andrade, J. M. B. (2001). Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scientiarum*, 23 (1), p. 121-126.

Moreira, L. C., Bolsanello. M. A. & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em revista*, (41), p. 125-143.

Moreira, L. C. (2005). In (ex) clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista do Centro de Educação*, 25.

Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Asa.

Pacheco, J. A. (2008). Políticas Educativas e Curriculares. Para uma Análise do Contexto Português. In J. M. Sousa (Org.), Educação para o Sucesso: Políticas e Atores. *Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, p. 228-236.

Pardal, L. A. (1997). *Inovação educacional: uma perspectiva sociológica.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pardal, L. A. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Patrício, M. I. S. (Coord). (2004). *Percursos Acadêmico e Profissional do estudante com deficiência na Universidade de Coimbra (1989-2003)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações.* Campinas, SP: Papirus.

Ribeiro, M. L., & Baumel, R. C. R. C. (2003). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp.

Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade Inclusiva. *Revista do Centro de Educação*. (23).

Roldão, M. C.. (1999). *Currículo e Gestão Curricular, o papel das escolas e dos professores*. Fórum: Escola, Diversidade e Currículo. Ministério da Educação: Lisboa, p. 45 a 55.

Santos, E. (2014*). Ingresso e permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior: Um estudo qualitativo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Portugal.

Santos, M. P. (2003). O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento*, p. 78-91

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Tavares, J. et al. (2008). Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. In: Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (3), p. 15-55.

Vilar, A. M. (1992). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Rio Tinto: Asa.

Watzlawick, J. A. A. (2011). *As (im) possibilidades da inclusão na educação superior.* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Young, M. l F. D. (2000). O *currículo do futuro: Da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, SP: Papirus.

AFILIAÇÕES

Evelyn Michelini Fortes dos Santos
Doutoranda em Psicologia da Educação
Departamento de Educação
evelynsantos@ua.pt

Isabel Ramos
Doutoranda em Administração e Políticas Educacionais
Departamento de Educação
Universidade de Aveiro
iramos@ua.pt

A VIDA ESCOLAR DE UM ADULTO COM DISLEXIA: DESAFIOS NA UNIVERSIDADE

Um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil

RESUMO: Este capítulo aborda o estudo de caso de um estudante com diagnóstico de dislexia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A vida escolar de estudantes com dislexia é rodeada por insucesso acadêmico durante toda sua trajetória, o que gera frustração e muitas vezes desistência na educação continuada. A proposta que se faz presente é a reflexão a respeito de dados significativos que dão indícios desde a idade precoce de que a linguagem escrita não está coerente com o curso normal do desenvolvimento. A análise qualitativa a respeito de informações do ensino infantil, fundamental, médio e superior contempla o processo minucioso que os profissionais da educação devem se atentar. Este complexo processo proporciona medidas adequadas no ambiente educacional, atuando diretamente na orientação ao aluno e docentes, o que implica em melhora na qualidade de vida e autoestima do estudante universitário.

PALAVRAS-CHAVE: dislexia, ensino superior, adulto, inclusão

INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever é uma tarefa essencial para o ser social. No entanto, no decorrer do desenvolvimento individual de aprendizagem, há diferenças observadas entre os indivíduos, de modo que para uns esse processo ocorre naturalmente, mas para outros a aquisição da leitura se transforma em uma verdadeira batalha.

Nesse sentido, o presente trabalho elegeu como objeto o estudo de caso de João (nome fictício), discente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, com o propósito de suscitar a discussão acerca do aluno universitário com dislexia. João enfrentou diversos insucessos na escola, com sofrimento desde tenra idade, falta de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar, caracterizados por sinais de dislexia desde este período, porém sem diagnóstico. Na fase adulta as alterações de leitura persistiram e então o diagnóstico foi confirmado. A compreensão a respeito da investigação das dinâmicas ocorridas na escola, as prováveis dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas por parte do discente que se encontra em uma condição especial são extremamente significativas no cenário atual, considerando as necessidades da inclusão também no Ensino Superior. Neste capítulo buscou-se analisar a relevância do acompanhamento pedagógico e interdisciplinar recebido após o diagnóstico, por meio da Comissão de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CAENE/UFRN no contexto do ensino superior.

CONCEITO DE DISLEXIA

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de ordem neurobiológica, que se caracteriza por uma dificuldade na decodificação de palavras devido a uma insuficiência no processamento fonológico. Essas dificuldades não são relacionadas a fatores como: idade, escolarização inadequada ou disfunções cognitivas.

Historicamente, a definição de dislexia veio em 1925, sob a ótica de Samuel Orton, não como uma entidade de doença e sim como uma gama de variáveis da habilidade de aquisição da linguagem.

Assim sendo, estudos atuais descrevem quatro caminhos de análise dos problemas de linguagem de indivíduos com dislexia propostos pela *Orton Dyslexia Society:* (1) diferenças pessoais que caracterizam o quadro; (2) a importância do diagnóstico clínico interdisciplinar; (3) tratamento educacional e (4) conhecimento baseado em evidências científicas a respeito do quadro. Portanto, ao se propor qualquer acompanhamento clínico ou educacional é extremamente importante que o profissional considere todos estes aspetos.

Considerando tal situação, Fletcher et al (2009) descreveu duas formas de definição da dislexia, uma por exclusão e outra por inclusão. Para o autor, definir por inclusão implica afirmar que a manifestação de dificuldades variáveis linguísticas, incluindo, além dos problemas relacionados a leitura de palavras, as dificuldades de aquisição na ortografia e escrita. Estes indivíduos são aqueles que não conseguem decodificar palavras individuais de forma precisa e fluente, e consequentemente, escrevem mal.

A dislexia está descrita no novo Manual Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-5, como um transtorno específico de aprendizagem, classificada nos transtornos do desenvolvimento, conforme os seguintes critérios: 1) dificuldades na precisão e fluência de leitura, não compatíveis com a idade cronológica, oportunidades educacionais e capacidade intelectual. 2) avaliação pautada em múltiplas fontes de informação, individualmente, de acordo com a cultura, com instrumentos reconhecidos e padronizados de leitura e habilidades relacionadas (APA, 2014).

Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), a dislexia é um Transtorno da Leitura caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, que sob nenhuma hipótese está relacionado à idade mental, problemas de acuidade visual ou auditiva.

Isto posto, a *British Psycological Society* (1999), citada por Farrel (2008, p.25), esclarece que "A dislexia é evidente quando a leitura e/ou ortografia fluente e exata das palavras desenvolvem-se de modo incompleto ou com grande dificuldade".

Assim, a causa da dislexia não é a falta de interesse, motivação, esforço ou vontade do discente, e não está ligada a comprometimento da acuidade visual ou auditiva, ou a qualquer tipo de deficiência sensorial ou intelectual.

A dislexia se manifesta como a inabilidade na identificação de palavras, decodificação fonológica, na ortografia e na aquisição da escrita e aplicação segundo as regras da Língua utilizada. Vellutino e Fletcher (2013, p.382) explicam que "a dislexia costuma ser definida, no nível comportamental, como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por dificuldades significativas em aprender a decodificar a escrita". Com isso, o indivíduo passa a ter problemas para compreender a língua, o vocabulário e até mesmo as regras gramaticais e assim dificuldades para adquirir a consciência fonológica e ortográfica que ocasionam a dificuldade na aquisição do conhecimento das regras ortográficas. Quando observada, acarreta inabilidades lexicais e dificuldade de aquisição da consciência fonológica que continuam a se evidenciar por toda a trajetória escolar.

Nesse sentido, a dislexia é caracterizada pelo comprometimento na leitura e na escrita, sendo então classificada como um transtorno específico de aprendizagem, que apresenta como principais indicadores de sua presença a dificuldade de reconhecimento imediato de letras, palavras e frases, comprometimento de leitura e de ortografia devido à dificuldade para identificar ou fazer uso dos fonemas, além de problemas com a memória verbal de curto prazo. Essas questões normalmente são ocasionadas por um défice no componente fonológico da linguagem. Este componente não apresenta ligação direta ao desenvolvimento das demais habilidades responsáveis pela aquisição do conhecimento. Assim, a memória de curto prazo é provavelmente a área que apresenta dificuldade mais significativa, mesmo que a memória para informações visuais se apresente acima da média, a memória para itens verbais se revela pouco desenvolvida para o esperado para a sua idade (Snowling, 2004).

Os indivíduos com risco para a dislexia são aqueles que, na infância, durante o período em que se espera a ocorrência da alfabetização e a apropriação das habilidades fonológicas, mesmo recebendo todos os estímulos adequados e necessários ao seu desenvolvimento, tendo acesso à educação de qualidade e materiais apropriados, não adquirem a habilidade de codificar e decodificar a língua. Segundo Fadini e Capellini (2011):

> escolares, em fase pré-escolar ou nos dois primeiros anos de alfabetização, que apresentam desempenho abaixo do esperado se comparado ao seu grupo-classe nos fatores preditivos para o bom desempenho em leitura, como: conhecimento do alfabeto, nomeação automática rápida, repetição de não-palavras e habilidades de consciência fonológica. Estes escolares são denominados na literatura internacional como escolares de risco para a dislexia (p.4).

Nessas pessoas a dificuldade se perpetua durante a sua vida, comprometendo diretamente o desenvolvimento escolar e posteriormente acadêmico e até mesmo acarretando questões de cunho psicológico, como ansiedade, angústia e depressão. Conforme Moojen (2009) "A dislexia é um problema persistente até a vida adulta, ainda que com atenuações mesmo quando o disléxico é submetido a um tratamento adequado".

DISLEXIA NO JOVEM E ADULTO

A dislexia tem origem neurobiológica e as alterações de leitura são persistentes e marcantes ao longo da vida do indivíduo. Conforme Gutierrez (2010, p.9) "A prevalência de dislexia foi estimada em até 17% na população mundial em idade escolar e, de modo geral, os transtornos de leitura apresentam historicamente estimativas de prevalência de 10 a 15% na mesma população". Na idade adulta não há uma estatística para mensurar a prevalência, porém não raramente encontramos indivíduos com muitos problemas de aprendizagem, de desenvolvimento educacional ou até mesmo dificuldades em alavancar as suas carreiras profissionais decorrentes da dificuldade na leitura, escrita e compreensão das palavras.

Com isso, podemos inferir que a existência de jovens e adultos com dislexia no Ensino Superior pode ser maior do que conhecemos. No entanto, nem eles mesmos sabem do seu problema, visto que nunca tomaram conhecimento do transtorno e ao menos realizaram um diagnóstico.

Jovens e adultos que apresentam hipótese diagnóstica de dislexia relatam que, na infância, durante o período da alfabetização e da apropriação das habilidades fonológicas, mesmo recebendo todos os estímulos adequados e necessários ao seu desenvolvimento, tendo acesso à educação de qualidade e materiais apropriados, não conseguiram adquirir a habilidade de codificar e decodificar a língua.

Esses relatos confirmam que a dificuldade se mantém durante a sua vida, comprometendo diretamente o desenvolvimento escolar e posteriormente acadêmico. Conforme Moojen (2009) "A dislexia é um problema persistente até a vida adulta, ainda que com atenuações mesmo quando o disléxico é submetido a um tratamento adequado".

As discussões referentes ao desenvolvimento da aprendizagem da criança, público-alvo do ensino básico brasileiro já se tornaram corriqueiras, porém ainda são raras quando tratamos da educação da faixa etária adulta, especialmente sobre aqueles que ingressam na Universidade.

Desse modo, a dislexia ainda é um transtorno de aprendizagem pouco conhecido pela comunidade acadêmica, principalmente quando manifestada no adulto. Na universidade existe o estigma de que discentes com esse tipo de dificuldade não conseguem ingressar no Ensino Superior. Talvez por isso, as poucas pesquisas existentes se concentrem nos estudos da sua manifestação em crianças.

Um importante estudo realizado pelo professor Rui Alexandre Alves e São Luís Castro, da Universidade do Porto, para identificar adultos com dislexia propôs uma adaptação para o português do *Adult Reading History Questionnaire* (Lefly & Pennington, 2000), a fim de testar alguns indicadores da sua fidelidade e validade. Os autores pretendiam tornar conhecida a existência de alunos com dislexia no Ensino Superior. Para tanto formou dois grupos: um de alunos do ensino regular e outro grupo clínico referenciado por dislexia. Ambos os indivíduos dos grupos responderam ao Questionário História de Leitura (QHL) e realizaram uma prova de ortografia. O QHL mostrou níveis elevados de consistência interna, discriminou os grupos em estudo e apresentou correlações moderadas com a prova de ortografia. Segundo Alves e Castro (2004):

> Se tal identificação existisse isso traria várias vantagens para a investigação e intervenção na dislexia em Portugal. Possibilitaria um maior esclarecimento das características da dislexia em português, facilitaria o recrutamento de adultos disléxicos e a identificação de crianças em risco de dislexia devido à afeção dos progenitores. Aos adultos identificados com dislexia facilitaria a

> compreensão pessoal de dificuldades sentidas desde a infância, permitiria a sua discriminação positiva, e o seu acesso a programas de remediação (p.2).

O impacto durante o ensino superior pode interferir na futura profissão destes adultos após o término dos estudos, comprometendo sua qualidade de vida. Um interessante estudo no reino Unido com médicos com dislexia evidenciou que os mesmos mostram dificuldades na comunicação, ansiedade e preocupação sobre a divulgação de sua dislexia (Newlands, Shrewsbury & Robson, 2015). Este estudo nos traz reflexões acerca da importância da contribuição dos professores durante a formação do aluno no ensino superior para que seu futuro profissional seja promissor.

MÉTODO

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CAAE:46804615.6.0000.5292).

Trata-se de um estudo de caso com delineamento de sujeito único. De cunho qualitativo, o estudo foi realizado com um adulto de 45 anos, graduado em Engenharia Mecânica e que, atualmente, cursa a Pós-Graduação. É visto em seu histórico escolar a presença de dificuldades de aprendizagem manifestadas desde o início de sua escolarização, sem déficits sensoriais e intelectuais. É acompanhado pelo serviço da Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE, Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculado à Reitoria. A CAENE tem a finalidade de apoiar, orientar e acompanhar a política de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. O estudo pautou-se em entrevistas pedagógicas realizadas em 2015, no próprio setor de atendimento, bem como na análise do prontuário do estudante. O procedimento foi composto por três fases, tendo-se iniciado pela anamnese realizada pessoalmente, com o objetivo de obter todas as informações possíveis acerca do seu desenvolvimento educacional desde a infância até os dias atuais. Por último, utilizamos os depoimentos do aluno e da família, registrados por escrito e arquivados no prontuário.

ESTUDO DO CASO

Dados do sujeito

O presente estudo de caso se refere a João, 45 anos de idade, casado e pai de três filhos, egresso da graduação e atual estudante de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica da UFRN. Os dados coletados se referem a análise do prontuário desde a entrada na CAENE em 2011 e entrevista semiestruturada.

No decorrer das entrevistas realizadas acerca do seu histórico escolar e familiar, João relatou que os seus pais são pessoas bem-sucedidas, ele médico veterinário, ela arquiteta, e que sempre lhe proporcionaram boas condições escolares. No entanto, o seu pai demonstra as mesmas dificuldades, porém nunca passou por avaliação e, com isso, nunca foi diagnosticado.

Histórico escolar

A) Educação Infantil

A partir dos relatos do próprio João e da sua família, sabemos que durante a primeira infância nunca demonstrou nenhum comportamento que chamasse a atenção dos seus pais. Em análise do prontuário verificamos que, de acordo com o descrito no relato da sua mãe, apresentou desenvolvimento acima do esperado, visto que andou e falou cedo. Além disso, desde a tenra idade demonstrou ser muito inteligente e bem articulado.

As lembranças da mãe com relação à Educação Infantil do filho são positivas. Segundo ela, desde o primeiro dia de aula, João demonstrou estar bem na escola, não chorou, nem tampouco mostrou dificuldades para aprender as primeiras lições escolares.

B) Ensino Fundamental

As dificuldades no desenvolvimento escolar de João ficaram evidentes aos sete anos de idade, em 1977. Nessa época a família passou a viver na França para acompanhar o pai que na ocasião cursava o Mestrado.

Desde então, João teve muitos problemas de adaptação e, com isso apresentou mau desempenho escolar. No entanto, a família acreditava que se tratava de dificuldades com o novo idioma, mesmo permanecendo intrigada com o fato de João tornar-se fluente em apenas três meses de estadia. Isso ocasionava uma incoerência, a família não compreendia, pois ele falava fluentemente, mas não avançava na aquisição da linguagem escrita.

Após três anos vivendo na Europa, tendo vivenciado ali um árduo período escolar decorrente da persistência de sua dificuldade e falta de entendimento por parte dos professores, a família retornou ao Brasil, onde João deu continuidade à sua formação escolar. Novamente, as dificuldades foram muitas, desta vez, atribuídas pelos familiares ao retorno ao uso da Língua Portuguesa, visto que ele só lia e escrevia em Francês.

Conforme os relatos do estudante, o 5º ano do Ensino Fundamental (à sua época intitulada 4ª série) o marcou negativamente, pois foi a partir de então que tomou consciência que apresentava dificuldade maior que a dos demais colegas para concluir as suas atividades. Esses obstáculos que ocasionavam diversos desgastes entre ele e a sua família fizeram com que a sua mãe decidisse colocá-lo em uma escola pública, pois na época ela acreditava que o filho era preguiçoso, não estudava por que não queria. O percurso do ensino fundamental foi marcado por altos e baixos, conflitos familiares, dificuldades educacionais incompreendidas por todos. João, com todas as adversidades conseguia ser aprovado, estudando muito, sozinho ou com professores particulares e recebendo a ajuda dos seus professores de sala de aula.

Contudo, em meio a todas as dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com os seus familiares e colegas, no 9º ano do Ensino Fundamental (antiga 8ª série), João experimentou a sua primeira reprovação.

C) Ensino Médio

No início do Ensino Médio, em busca de ajudar na superação das dificuldades, a mãe de João decidiu matriculá-lo novamente em uma escola conceituada na cidade de Maceió, onde a família havia passado a residir, bem como em aulas de reforço. Porém, ele relata que foi um período frustrante, pois se esforçava muito para aprender e estar em igualdade aos demais colegas de sala, mas lhe faltava o sólido embasamento que deveria ter sido alcançado no Ensino Fundamental. Com isso, não conseguiu apresentar bom desempenho escolar, fato que ocasionou mais uma reprovação, no 1º ano do ensino Médio (antigo 2º Grau).

Nessa ocasião ele já sentia desacreditado pelos amigos e familiares, que por sua vez não conseguiam compreender o porquê de um jovem com tantas habilidades, tão inteligente não conseguir ter sucesso escolar.

Com isso, por meio de um amigo tomou conhecimento de uma escola que oferecia o curso supletivo. Enfrentou todo o descrédito e a revolta dos seus pais e decidiu matricular-se “pra pelo menos ter o 2º grau”.

Essas experiências negativas o levaram a apresentar ansiedade, desânimo profundo, descrédito em si mesmo, a achar que não tinha um propósito na vida. João concluiu o supletivo do Ensino Médio em 1990, com o sonho de cursar Engenharia Mecânica.

D) Ensino Superior

João relata que durante toda a sua vida demonstrou muita habilidade com mecânica. Durante a adolescência, os amigos o chamavam de "Professor Pardal" em alusão ao famoso personagem dos estúdios Disney que inventa e conserta coisas. Por isso, em 1991, decidiu voltar a Salvador, sua terra natal, para tentar o vestibular. Passou a morar com um tio, que o ajudou financeiramente, custeou um cursinho preparatório para o vestibular. Porém, devido a diversos desentendimentos familiares, ele não conseguiu concluir o ano e não prestou o vestibular.

Neste ano, de volta a Maceió, prestou vestibular para o curso de Administração em uma universidade privada, mas não alcançou a aprovação.

Com isso, o desestimulo aumentou muito e João decidiu que iria parar de estudar, pois não apresentava sucesso em seus esforços. Então, no início de 1992, a sua mãe, em um ato de desespero em ajudar o filho, vendeu o seu carro e montou um pequeno comércio para que João conseguisse estruturar a sua vida. Após dois anos de tentativas, o negócio não prosperou.

Assim, em 1994, novamente João foi para Salvador, desta vez para trabalhar nos negócios do seu tio. Tudo estava caminhando bem, a empresa estava prosperando, porém ocorreu um novo desentendimento e todos os planos novamente caíram por terra.

De volta a Maceió, enfrentou muitas dificuldades, passou a trabalhar como vendedor de bebidas, a ter uma vida desregrada e a consumir álcool.

Nessa época, em 1995, nasceu o seu primeiro filho. Segundo ele, o seu anjo da guarda, porque o trouxe de volta à realidade. Neste período, já no ano 1996, João passou a preocupar-se em graduar-se a fim de ter uma profissão que garantisse o sustento da criança. Voltou a estudar para prestar o vestibular e assim conseguiu a aprovação no curso de Engenharia Elétrica em uma universidade privada.

No ano seguinte decidiu prestar o vestibular novamente, desta vez para Engenharia Química. Conseguiu a aprovação, mudou de curso, mas após o primeiro ano evadiu devido às inúmeras dificuldades acadêmicas enfrentadas. Além disso, precisava trabalhar e não conseguia conciliar as duas atribuições.

Após muitas tentavas de dar prosseguimento ao curso, sempre experimentando reprovações, João, em 2001, decidiu prestar o vestibular para o curso de Engenharia Mecânica, na Cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba.

Finalmente, o seu antigo sonho de graduar-se como Engenheiro Mecânico estava mais próximo de acontecer. No entanto, a dificuldade com a compreensão da leitura e com a escrita permanecia como um fator complicador para a sua evolução acadêmica.

João lançava mão de todas as alternativas conhecidas por ele, mas não conseguia avançar. Iniciou um processo de depressão.

Em 2005, João transferiu-se para a UFRN, em Natal, estado do Rio Grande do Norte.

Neste ano, já tendo enfrentado muitas barreiras, preconceitos por parte de colegas, professores e até mesmo dos seus familiares, João tomou conhecimento de um transtorno intitulado "dislexia". Ao pesquisar sobre o tema, passou a identificar-se com todas as características e sintomas.

Assim, em 2005, já aos trinta e cinco anos de idade, com o apoio dos seus familiares, especialmente da sua mãe, João buscou ajuda especializada na Associação Brasileira de Dislexia – ABD, na cidade de São Paulo, onde tardiamente conseguiu ser diagnosticado por uma equipe interdisciplinar.

A partir de então, seis anos após o seu ingresso na UFRN e com menos de cinquenta por cento do curso integralizado, procurou a CAENE, onde passou a receber acompanhamento pedagógico, realizado com base em estratégias específicas adequadas às suas necessidades. Com isso, apresentou rendimento acadêmico mais aproximado ao seu nível intelectivo e melhoria da autoestima e, três anos depois, alcançou a conclusão.

A intervenção pedagógica realizada com João foi pautada na utilização de estratégias pensadas para o seu caso específico, tendo sido levado em consideração o modo como a dislexia se manifesta e as características específicas de um aluno do Ensino Superior no que concerne aos traços de dislexia apresentados. Foi realizada avaliação educacional quanto às suas consequências, com o objetivo de

traçar eventuais estratégias e executá-las, sempre com o cuidado de não estigmatizá-lo ou excluí-lo das atividades acadêmicas essenciais à sua formação.

Neste caso, foram feitas ações de mediação entre o aluno, seus professores e o coordenador do curso; orientações aos professores acerca do tipo de linguagem utilizada; explicações ligadas a situações práticas e imagens; uso de esquemas apoiados nas vias visuais; discussão das atividades realizadas com ênfase na importância de se discutir os erros e acertos com o aluno; proposição de tarefas com textos mais curtos ou ampliação do tempo dado ao estudante para desenvolver trabalhos. Além disso, João recebeu orientações quanto à realização de técnicas de leitura; o uso de indicações, atalhos ou associações que o ajudassem a lembrar, executar atividades ou resolver problemas; uso da tecnologia assistiva, do computador e dos recursos de autocorreção ortográficas.

Desse modo, se torna clara e inegável a necessidade de se colocar em prática as estratégias de apoio pedagógico aos estudantes que apresentam dislexia, para atenuar os déficits de leitura e escrita, além de auxiliá-los nos processos de aquisição da prática de leitura e melhoria do rendimento acadêmico.

DISCUSSÃO

Neste estudo de caso alguns aspetos do quadro da dislexia podem ser discutidos. Dentre eles, as questões do antecedente familial positivo para dificuldades de aprendizagem, como relatado pelo próprio pai. Estudos recentes têm trazido contribuições relevantes a respeito da recorrência familial como parte do diagnóstico da dislexia (Silva & Crenitte, 2014). É evidente que somente este dado não confirma o diagnóstico, mas traz informações importantes em um processo diagnóstico.

Outro aspeto interessante de discutir está voltado para os aspetos desenvolvimentais da criança durante seu percurso educacional. Apesar de João ter mostrado adequado desenvolvimento da linguagem oral durante o período do ensino infantil, é notável que a inserção da leitura durante a alfabetização em uma segunda língua pode trazer prejuízos para qualquer criança. No entanto, ao nos depararmos com o contexto familiar, educacional e cultural de João, é visível que muitas crianças que passam por processos de mudanças de línguas podem apresentar dificuldades iniciais, mas são passageiras e logo não demonstram tais dificuldades.

Vale a pena ressaltar que a dislexia não é uma dificuldade passageira no processo da leitura. Estudo recente evidenciou que indivíduos adultos espanhóis com dislexia mostraram dificuldades na leitura de palavras, evidenciando problemas na rota lexical, consciência fonológica e nomeação rápida (Suárez-Coalla & Cuetos, 2015).

As questões emocionais e comportamentais em indivíduos com dislexia são evidenciadas em estudos recentes que descrevem principalmente sintomatologias depressivas e consequentemente, baixo desempenho escolar em adolescentes com o quadro. Apesar de não ter tido acompanhamento psicológico ou psiquiátrico na adolescência, o relato de João é bem pertinente às discussões atuais sobre o tema dislexia e comorbidades na adolescência e merece atenção especial nesta fase escolar, pois coincide com a falta de atenção individualizada dos professores do ensino médio no Brasil (Carvalhais & Silva, 2007; Lima, Salgado & Ciasca, 2011).

Além das questões emocionais, estudos têm mostrado que indivíduos com dislexia também podem apresentar alterações nas habilidades cognitivas de atenção e funções executivas como associadas a muitos quadros de dislexia (Lima, Salgado-Azoni & Ciasca, 2011), porém não como etiologia de base. As falhas nestas habilidades podem comprometer a vida diária de jovens com dislexia, evidenciadas na vida confusa e sem motivação durante o início da idade adulta de João. A falta de objetividade, dificuldade na organização de atividades e com a própria vida financeira, mudanças frequentes dentre outras citadas.

Apesar de o diagnóstico da dislexia ser clínico e exigir uma equipe interdisciplinar coesa (Pestun et al., 2002), o professor que atua com o aluno deve estar sensível a indícios desde os anos iniciais da escolaridade, pois nota-se que a intervenção precoce tem sido amplamente descrita na literatura como um sinalizador de bom prognóstico na idade adulta.

No Brasil, ainda são escassos os estudos a respeito do diagnóstico e tratamento da dislexia no adulto universitário, o que torna sua inclusão educacional ainda mais árdua. Estudos internacionais

utilizam testes que rastreiam a relação dos sinais da dislexia com a alfabetização em jovens universitários com dislexia (Reynolds & Caravolas, 2016).

Após a entrada em vigor, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a sociedade brasileira passou a discutir sobre a garantia do direito à educação para todos com mais atenção. A Educação Especial que funcionava substitutivamente ao Ensino Regular por meio das escolas e classes especiais passou a assumir uma perspectiva inclusiva, onde as pessoas com necessidades educacionais especiais passaram a não mais serem relegadas a classes separadas, mas a estarem no mesmo contexto das demais na escola comum.

Com isso, a oferta de vagas na educação especial passou a figurar legalmente nas propostas pedagógicas das escolas regulares, atendendo assim a todos os alunos, fossem eles com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/sobredotação ou ainda nos casos que implicavam em "transtornos funcionais específicos" (BRASIL, 2010), aqui chamados Transtornos Específicos de Aprendizagem.

O MEC, em 2009, lançou um documento preliminar por meio da Portaria Ministerial de nº 6, de 5 de junho de 2008, onde criou um Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar diretrizes que orientassem os sistemas de ensino na implementação de políticas direcionadas à educação de alunos com transtornos específicos de aprendizagem matriculados na rede regular de ensino, a fim de fortalecer o reconhecimento da sua existência, mediante a adoção de ações inclusivas dirigidas aos alunos com dislexia.

No entanto, nos documentos que a sucederam, a discussão acerca da dislexia foi se distanciando e as referentes às deficiências se solidificando, através de novas Portarias, Notas Técnicas e Resoluções, de modo que atualmente a Lei em vigor, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, garante a inclusão apenas às pessoas com deficiência, as quais historicamente vêm definindo o foco do trabalho da educação especial brasileira. Atualmente não há uma lei que efetivamente garanta a inclusão escolar da pessoa com dislexia.

Esse movimento observado na Educação Especial ocasionou um contingente de alunos não contemplados pela Política de Inclusão, que massifica as estatísticas de reprovação, distorção idade/série, analfabetismo funcional e evasão escolar, replicadas até mesmo nos níveis mais altos de ensino, por aqueles que bravamente ingressam na universidade.

Referimo-nos aqui a um percentual significativo de alunos que não pode permanecer predestinado ao fracasso por não terem as suas necessidades específicas incluídas em rol legal. Por isso, faz-se necessário, trazer a tona esta discussão para assim suscitarmos a retomada e o fortalecimento de políticas que permitam a identificação desses alunos, e o desenvolvimento de programas de inclusão que garantam o direito à educação e o respeito às suas especificidades.

Nessa perspectiva, quando falamos em Educação Inclusiva, devemos levar em conta toda a heterogeneidade existente no meio educacional, e com isso, as mais diversas formas de se apreender o conhecimento. Frente à realidade de marginalização precisamos repensar a nossa postura quanto educadores para de fato incluir os alunos com dislexia no âmbito universitário.

Assim, podemos contribuir para que a formação desse aluno tenha mais qualidade, a fim de que ele consiga apreender melhor o que é ensinado, mediante o desenvolvimento de estratégias que minimizam dificuldades e promovem a acessibilidade aos conteúdos, por intermédio de adaptação das metodologias de ensino.

O desenvolvimento acadêmico do aluno com dislexia pode alcançar melhores níveis caso o professor passe a usar estratégias de ensino facilitadoras da aprendizagem. "Assim, há a necessidade de o professor afinar suas estratégias pedagógicas às características particulares dos alunos" (Peres & Balen, 2013, p. 277).

Nesse sentido, o professor pode adotar as seguintes estratégias, baseadas em Moojen e França (2006), com o objetivo de facilitar o desenvolvimento do seu aluno:

- Incentivar o aluno e encorajá-lo a perguntar e tirar as suas dúvidas;
- Em sala de aula, possibilitar que o aluno posicione-se próximo ao professor;
- Garantir que o material disponibilizado para leitura seja acessível à compreensão do aluno;
- Evitar leituras em voz alta ou em público;

- Possibilitar que o aluno se prepare com antecedência para as atividades;
- Prestar orientações individualmente, quando necessário;
- Evitar expor as dificuldades do aluno ao público;
- Realizar, quando necessário, as avaliações individualmente;
- Proporcionar tempo adicional para realização da avaliação;
- Valorizar o conteúdo das respostas e não apenas a exatidão gramatical;
- Auxiliar o aluno a elaborar resumos, esquemas e anotações;
- Permitir o uso das tecnologias assistivas e do computador;
- Permitir se necessário, o uso de gravador;
- Utilizar recursos visuais como imagens, mapas e gráficos, além do registro escrito;
- Evitar cópias e atividades escritas longas;
- Enfatizar os aspetos positivos nas atividades;
- Demonstrar que compreende a sua dificuldade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu a partir do interesse em investigar como se dá o andamento educacional de um estudante com dislexia e quais os benefícios do acompanhamento pedagógico no âmbito universitário.

Apesar de a pessoa com dislexia possuir as suas capacidades intelectuais preservadas, apresenta dificuldades no processo de leitura, escrita e ortografia comprometidas em decorrência de falhas no processamento das informações.

Portanto, a atuação de profissionais especializados, que reconheçam as potencialidades e atuem no desenvolvimento das estratégias educacionais adequadas, é de grande relevância para o seu desenvolvimento, que pode ainda ser potencializados associados a uma abordagem interdisciplinar, envolvendo fonoaudiólogos, neuropsicólogos, psicopedagogos, pedagogos, entre outros.

A escassez de literatura internacional acerca de conhecimentos sobre dislexia em jovens e adultos, particularmente no âmbito universitário, aponta para necessidade de investigações na área visando contribuir para o desenvolvimento de recursos e estratégias que potencializem a vida acadêmica dos estudantes com esse transtorno específico de aprendizagem, o que os proporciona melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

Alves, R. & Castro, S. (2004). Despistagem da dislexia em adultos através do Questionário História de Leitura. 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia. In: livro de resumos do 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia, Lisboa.

APA, American Psychiatric Association (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais DSM-5. São Paulo: Editora Artmed, 5ª Edição.

Brasil, Ministério da Educação. (2010). *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

Carvalhais, L. S. & Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Psicologia Escolar e Educacional*, *11*(1), 21-29.

Fletcher, J. M, Lyons, G.R, Fuchs, L.S, & Bearnes, M.A. (2009). *Transtornos de Aprendizagem- da identificação à intervenção*. (1a Edição) Porto Alegre: Atmed.

Fadini, C. C. & Capellini, S. A. (2011). Treinamento de habilidades fonológicas em escolares de risco para dislexia. Revista Psicopedagogia, *28*(85), 3-13. Recuperado em 09 de março de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100002&lng=pt&tlng=.

Farrell, M. (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do* professor. Porto Alegre: Artmed.

Gutierrez, L. (2010). *Prevalência de dislexia e fatores associados em escolares do 1º aos 4º anos*. Dissertação - Universidade Católica de Pelotas. Recuperado em 18 de março de 2015, de http://antares.ucpel.tche.br/ppgsaude/dissertacoes/Mestrado/2010/PREVAL%CANCIA%20DE%20DISLEXIA%20E%20FATORES%20ASSOCIADOS%20EM%20-%20Liza%20Gutierrez.pdf.

Lefly, D.L, & Pennington, B.F. (2000). Reliability and validity on the adult reading history questionnaire. Journal of Learning Disabilities, May-Jun;33(3):286-96.

Lima, R. F., Salgado, C. A., & Ciasca, S. M. (2011). Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. *Revista CEFAC*, *13*(4), 756-762.

Lima, R. F., Azoni, C. A.S., & Ciasca, S. M. (2011). Attentional performance and executive functions in children with learning difficulties. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *24*(4), 685-691.

Moojen, S. (2009). A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moojen, S., & França, M. (2006). Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: N. T. ROTTA, L. Ohlweiler & R. S. Riesgo (Orgs.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 165-180). Porto Alegre: Artmed.

Newlands F, Shrewsbury D, & Robson J. (2015). Foundation doctors and dyslexia: a qualitative study of their experiences and coping strategies.Postgrad Med J. Mar; 91(1073):121-6. doi: 10.1136/postgradmedj-2014-132573. Epub 2015 Feb 3.

Peres, M. S. & Balen, S. A. (2013). Do acesso à acessibilidade dos conteúdos: algumas reflexões sobre a dislexia no âmbito universitário. In: F. R. L. V. Melo. *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal/RN: EDUFRN.

Pestun, M. S. V., Ciasca, S., & Gonçalves, V. M. G. (2002). A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso.

Rawson, M. B. (2008). The many faces of Dyslexia. United States of America: .The International Dyslexia Association. (Fourth Edition).

Reynolds A. E, & Caravolas, M. (2016). Evaluation of the Bangor Dyslexia Test (BDT) for use with Adults. Dyslexia; 22(1):27-46. doi: 10.1002/dys.1520. Epub 2016 Jan 8.

Snowling, M. J. (2004). Dislexia. (2ª Edição) São Paulo: Santos.

Silva, N. S. M., & Crenitte, P. A. P. (2014). Perfil linguístico, familial e do gênero de escolares com diagnóstico de dislexia de uma clínica escola. *Revista CEFAC*, *16*(2), 463-471.

Suárez-Coalla P, & Cuetos F. (2015). Reading difficulties in Spanish adults with dyslexia. Ann. Dyslexia, 65(1):33-51. doi: 10.1007/s11881-015-0101-3. Epub 2015 Apr 3.

Vellutino, F. R, & Fletcher, J. M. (2013). Dislexia do desenvolvimento. In: M. J. Snowling, & C. Hulme (Orgs). *A ciência da leitura*. (pp. 380-396). Porto Alegre: Penso.

AFILIAÇÕES

Elaine Cristina de Moura Rodrigues Medeiros
Pedagoga/CAENE. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universiadde Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
elainecmrm@gmail.com

Cíntia Alves Salgado Azoni
Docente do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
cintiasalgadoazoni@gmail.com

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
Bolsista CAPES
Docente do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN
ricardolins67@gmail.com

QUINTAS, H., FONSECA, H.M.A.C., FERREIRA, J., GONÇALVES, T., & FRAGOSO, A.

COMPETÊNCIAS PARA TRABALHAR?

Vozes críticas de diplomados não-tradicionais

RESUMO: Este texto está centrado na importância das competências dos diplomados não-tradicionais para a sua inserção no mundo do trabalho. Através do uso de entrevistas semiestruturadas realizadas a 29 diplomados das Universidades do Algarve e Aveiro, procuramos compreender e analisar as diferentes trajetórias académicas dos estudantes adultos após a conclusão das suas licenciaturas e sua relação com o mundo do trabalho. Os resultados revelam uma discrepância quanto às perceções entre os diferentes atores sociais. As competências técnico-científicas (*hardskills*) relacionadas com a sua profissão são mais valorizadas pelos diplomados; em contrapartida, parece correto afirmar que os empregadores estão a dar um valor crescente a um conjunto de *softskills* centradas nas características pessoais e prontidão para trabalhar. Argumentaremos que esta viragem nos interesses dos empregadores pode ser penalizadora para os diplomados.

PALAVRAS-CHAVE: competências, competências transversais, competências específicas

INTRODUÇÃO

Entre 2010 e 2013 começámos a investigar a situação holística dos estudantes não-tradicionais no ensino superior. Estávamos então muito preocupados com os estudantes que entravam nas nossas universidades através do concurso especial de acesso para estudantes maiores de 23 anos. Nas nossas perceções, embora finalmente se tivessem removido alguns obstáculos ao acesso e tivéssemos tido, nos últimos anos, um aumento inegável da diversidade da população estudantil, duvidávamos que as nossas instituições estivessem preparadas para fazer face ao desafio. Por isso, desenhámos um primeiro projeto de investigação centrado na compreensão holística da situação destes estudantes, nas Universidades do Algarve e de Aveiro. Tínhamos como finalidade a produção de recomendações que pudessem melhorar a participação e o sucesso destes estudantes. No mesmo ano em que acabámos esse projeto, tivemos a oportunidade de, nas mesmas instituições e mantendo a finalidade da investigação, alargar o nosso estudo a outros grupos de estudantes não-tradicionais. Assim nasceu um segundo projeto de investigação, que tem como participantes de investigação os estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE); os que frequentavam os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e os diplomados maiores de 23 anos (M23), sobre os quais pretendemos investigar as transições para o mundo do trabalho dando continuidade ao projeto anterior.

Neste capítulo vamos analisar alguns resultados relativos a esta última linha de investigação. De facto, têm-se acumulado estudos, nos últimos tempos, sobre a importância das competências dos diplomados, nas suas mais variadas vertentes: não só no que respeita à qualidade da formação das instituições de ensino superior, na sua dimensão mais tradicional de preparação para a profissão, mas também relativamente à coerência entre as competências dos diplomados e as competências requeridas pelos empregadores para trabalhar – e que são, muitas vezes, competências transversais que nada têm a ver com o domínio técnico de cada área profissional. Também aparecem muitas referências que apresentam como fundamental a relação entre as competências e um certo conceito de empregabilidade. Este tem sido um diálogo e um debate, às vezes aceso, mas maioritariamente realizado entre as instituições de ensino superior e os empregadores. E embora o centro da discussão deva estar, obviamente, nos estudantes e diplomados, não é muito frequente darmos voz, quer a uns quer a outros. Neste capítulo, portanto, são as perceções dos diplomados que nos interessam. São eles que sentem, como nenhum outro ator social, as dificuldades inerentes ao processo da transição para o trabalho. Por outro lado, queremos assumir, sempre, uma postura crítica perante a realidade social à nossa volta e isto implica, muitas vezes, ter a capacidade não só de interpretar os nossos resultados, mas sobretudo de questionar o seu significado com um sentido crítico. Parece-nos ser esta uma das possíveis formas de contribuir, ainda que modestamente, para alguma dinâmica de mudança.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As perspetivas teóricas dominantes de cada campo são, regra geral, grandemente determinadas pelos acontecimentos mais marcantes de cada período, a nível histórico, social e cultural. A economia globalizada e os novos paradigmas de gestão têm influenciado de forma crescente o campo da educação e, em especial, têm tornado o ensino superior numa arena de charneira, sobre a qual políticos, gestores, empregadores, comunicação social, já para não falar dos próprios atores da comunidade académica e suas famílias, elaboram uma variedade de discursos. Também as instituições, nacionais e internacionais, fazem sentir a sua influência. A OCDE, por exemplo, preocupada com a questão da competitividade, remete para o ensino superior a tarefa de conferir aos diplomados as competências cruciais para o trabalho: "Todos precisamos da atualização contínua de competências para lidar com o trabalho (...) para a universidade, é uma tarefa importante para responder às crescentes exigências de formação aos níveis universitário e profissional" (citado por Abukari, 2005, p. 8).

Na última década e meia têm surgido numerosas investigações, a nível internacional, que lidam com o tema das competências dos graduados ou estudantes, nas suas mais variadas perspetivas. Na impossibilidade de realizar uma revisão ampla destes estudos iremos, pelo menos, citar alguns dos mais emblemáticos e que têm tido mais influência, quer a nível de disseminação global, quer a nível do número de publicações científicas a que deram e ainda dão, origem.

O *Tuning Educational Structures in Europe* (González & Wagenaar, 2003) foi um estudo apoiado pela Comissão Europeia, realizado em mais de 100 universidades Europeias e coordenado pelas Universidades de Deusto e Groningen. Esteve intimamente ligado aos objetivos políticos e educativos do Processo de Bolonha e, mais tarde, foi ainda vinculado à

estratégia de Lisboa para o ensino superior. A investigação nunca pretendeu uniformizar as ofertas educativas Europeias, nem os currículos das suas instituições de ensino superior. Pelo contrário, defendia que se deviam encontrar pontos de compreensão comum que pudessem servir como referência, sem intenção de afetar as naturais especificidades contextuais, nacionais ou outras. Ao nível específico das competências, a investigação produziu questionários que levaram em conta não só as perceções dos diplomados de todos os níveis educativos, como também as opiniões dos empregadores. No que concerne às competências transversais, por exemplo, o *Tunning* serviu, ainda que parcialmente, de inspiração ao estudo mais relevante que se fez em Portugal neste domínio, de iniciativa do Consórcio Maior Empregabilidade – e que será referido mais adiante.

De 1998 a 2000, cerca de 3.000 graduados de países Europeus (e ainda Japão) forneceram informações sobre as relações entre o ensino superior e o emprego, quatro anos depois de terminada a sua formação académica (CHEERS, 2002). O estudo, intitulado *Careers after Higher Education: a European Research Study*, foi muito importante pelas descobertas que então revelou. Por exemplo, enquanto os graduados do Norte e Leste da Europa conseguiram fazer refletir os seus conhecimentos e competências para uma inserção relativamente bem-sucedida para o mundo do emprego, os diplomados da Europa do Sul encontraram maiores problemas em encontrar e manter um emprego dentro da sua área de formação, após a graduação. Evidentemente que as explicações são multifatoriais e não temos espaço, aqui, para as explorar. De qualquer das formas, já existem quase duas centenas de artigos publicados que usaram os dados deste projeto.

O estudo *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education* (AHELO), ainda em curso e apoiado pela OCDE, tem como finalidade principal fornecer dados sobre o que sabem e o que conseguem fazer os graduados de 1º ciclo. A intenção é produzir informação detalhada que possa servir os governos, as instituições de ensino superior e os próprios estudantes. O estudo principal do AHELO (OCDE, 2015), atualmente ainda numa fase de preparação, irá estender-se até 2019 e durante o ano de 2020 será realizada a análise e redigidos os relatórios finais. Prevê-se que se possam ouvir cerca de 23.000 estudantes e 250 instituições de ensino superior de 17 países. O foco estará nas competências genéricas – que outros estudos denominam como transversais – e, no que respeita às competências específicas, serão estudadas, em particular, as que se relacionam com a economia e a engenharia. É, sem dúvida nenhuma, um estudo a seguir atentamente.

Fica apenas uma breve referência a outros estudos que, tendo sido importantes por uma ou por outra razão, não podem aqui ser descritos: o *Adult Education Survey*; o projeto REFLEX; o HEGESCO (*Higher Education as a Generator of Strategic Competences*); ou o mais conhecido PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*); todos eles mostram a grande importância e interesse que o tema das competências suscita a nível internacional.

A nível nacional também já existiram uma série de estudos importantes cujo foco da atenção estava nas competências dos graduados. Mas pela dimensão e pela capacidade de representatividade em relação ao território nacional, merece destaque um dos estudos (o estudo I, intitulado justamente "Preparados para trabalhar?") levados a cabo pelo consórcio Maior Empregabilidade: um consórcio unido pela iniciativa da Fórum Estudante e que conta com 13 instituições de Ensino Superior, cobrindo o território nacional. Esta investigação incluía uma parte quantitativa e uma qualitativa, como podemos ver em Vieira e Marques

(2014). Responderam a um questionário 6.444 diplomados que concluíram a licenciatura ou o mestrado entre 2007-2008 e 2012-2013; e 781 empregadores distribuídos a nível nacional. Foram ainda realizados 21 *focus groups* com um total de 155 participantes, fossem eles diplomados ou empregadores (privados, públicos e 3.º setor). Os resultados desta investigação fundamental, no nosso país, encontram-se na discussão dos nossos resultados.

Parece, assim, não haver dúvidas nenhumas sobre a construção recente de uma narrativa que atribui um imenso valor às competências dos graduados, vistos na sua individualidade. Mas o que explica, de alguma forma, esta tendência? Desde logo, estamos perante um modelo de desenvolvimento que produz desemprego, tornando assim crítica a competição individual pelos empregos que existem, facto que influencia a assunção das responsabilidades das instituições de ensino superior para com os seus diplomados. A mensagem política dominante tem procurado disseminar a visão de que, para o sucesso de uma economia global, é crucial investir no capital humano e que a base para esse sucesso reside na aprendizagem ao longo da vida (Thompson, 2004), teoricamente aplicada nas universidades. Por outro lado, considera-se que um sistema de ES massificado é o principal mecanismo através do qual é possível criar uma oferta de potenciais trabalhadores com conhecimentos qualificados para dar resposta ao número (crescente?) de postos de trabalho "altamente qualificados". Assim, o discurso político tem sido persistente, criando a visão do ES como um instrumento eficaz para a igualdade de vida e oportunidades sociais (Deer, 2004). Esta visão política maioritária tem sido contestada, por exemplo por Brown, Hesketh e Wiliams (2003), por considerarem que frequentemente se ignora a dualidade inerente à empregabilidade que resulta da combinação de uma dimensão absoluta, que se refere às caraterísticas individuais, com uma dimensão relativa, que está relacionada com a posição do indivíduo em relação aos outros no mercado de trabalho. Observam, por exemplo, que um sujeito pode ter condições de ser “empregável”, mas o mercado de trabalho pode não lhe dar as oportunidades para que seja bem-sucedido.

Parece ainda ser um facto que a massificação do ES também fez com que os diplomas académicos se tornassem fatores de diferenciação menos significativos para a entrada no mercado de trabalho, tendo sido dado um maior destaque às caraterísticas pessoais e sociais dos indivíduos no contexto da empregabilidade (Alves, 2008; Cardoso et al., 2012; Marques, 2007), ainda que possa continuar a representar um recurso importante para os diplomados (Morais, 2012). Assim, para além dos conhecimentos e capacidades específicos de uma determinada área disciplinar, existem muitos outros aspetos integrantes da empregabilidade, tais como as qualidades pessoais (adaptabilidade, iniciativa, autoconfiança, etc.), as competências-chave (como a análise crítica, criatividade, apresentações orais, comunicação escrita) e as competências processuais – literacia informática, resolução de conflitos, resolução de problemas, ou tomada de decisão (Yorke & Knight, 2004).

METODOLOGIA

Os principais objetivos do estudo que realizámos nesta linha específica de investigação tinham que ver não só com a compreensão das trajetórias académicas destes estudantes adultos, mas especificamente com tudo aquilo que, nestas trajetórias, se relacionava com a sua inserção no mundo do trabalho (formações extracurriculares, estágios, etc.). Por outro lado, pretendia-se compreender em detalhes a forma e as estratégias que usaram para obter

um emprego, ou para tentar mudar/melhorar as suas carreiras profissionais. Neste capítulo, porém, o nosso foco é mais específico: queremos entender, do ponto de vista dos graduados adultos das Universidades do Algarve e Aveiro, quais as competências que adquiriram no ES e qual a influência que isso poderá ter tido na sua vida profissional. Esta questão torna-se mais importante quando verificamos que uma parte muito significativa dos estudantes que entraram nas nossas universidades através do acesso especial para os maiores de 23 anos, já estava a trabalhar na área da licenciatura que escolheu.

A nossa investigação orientou-se pelos princípios e características da investigação qualitativa (Denzin & Lincoln, 1994). Foram selecionados 29 graduados, (15 no Algarve e 14 em Aveiro), que tinham entrado no ES nos anos letivos de 2006/07 e 2007/08, através do concurso especial para maiores de 23 anos. Com eles foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas (Ghiglione & Matalon, 1992) que foram analisadas tematicamente (Bardin, 1977). As unidades de enumeração foram contabilizadas para a determinação relativa da importância de cada categoria e subcategoria e realizada a interpretação respetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, é preciso compreender quem foram os nossos participantes, considerando os diplomados das duas universidades (Algarve e Aveiro) conjuntamente. Foram entrevistados 29 graduados (64% masculinos), com idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos de idade (59%), mas com 27% entre os 40-50 e com 14% com mais de 50 anos de idade, que iniciaram os seus percursos académicos nos anos letivos de 2006/07 e 2007/08. É importante registar que a grande maioria (87%) estava empregada durante a frequência do ES – os restantes 13% estavam desempregados. Uma percentagem importante (43%) já trabalhava na área da licenciatura que frequentou e uma percentagem bastante menor (14%) passou, depois, a trabalhar na área de formação correspondente. Também é relevante assinalar que 57% destes entrevistados seguiram para uma formação de 2º ciclo.

Esta caracterização muito breve torna natural os dados que recolhemos acerca das suas motivações para a frequência do ensino superior. De facto, era a vida profissional o principal objetivo destas pessoas: esperavam vir a alcançar um futuro mais estável, caracterizado pela ascensão e mobilidade profissionais. Essa melhoria da vida profissional poderia, nas perceções dos entrevistados, vir a conseguir-se através de meios distintos: conseguindo a mudança de atividade/área profissional; adquirindo novos conhecimentos; ou, ainda, refinando e desenvolvendo competências claramente relacionadas com a sua profissão. O destaque dado por estes graduados ao mundo profissional está perfeitamente de acordo com as afirmações de Abukari (2005), quando defende que os interesses académicos, a vontade de ingressar no ES, é compatível com a atividade profissional, representando um meio de garantir a empregabilidade.

Por outro lado, quer a caracterização básica dos respondentes, quer os dados referentes às suas motivações, ajudam-nos a diferenciar este grupo de estudantes em relação aos estudantes tradicionais. De facto, o conceito de estudante não-tradicional é muitíssimo ambíguo e levanta alguns problemas, particularmente por ter um caráter profundamente situado e com imensas variações segundo o contexto (o país, ou o tipo de universidade de que estamos a falar, por exemplo). Para todos os efeitos, estes nossos estudantes não só são minoritários no ensino superior (Bamber, 2008), como possuem condições estruturais (como

por exemplo, a idade e o facto de possuírem uma família e um emprego) que podem dificultar a sua participação no ensino superior (RHANLE, 2009). Pelo facto de se tratar de estudantes adultos, com uma idade considerável, são considerados pela literatura como estudantes maduros (McCune at al., 2010). Mas para além destes critérios, podemos ainda levar em linha de conta as suas motivações para a frequência do ES. Neste ponto a literatura aponta que, sobretudo em idades avançadas, são centrais os fatores que têm que ver com o investimento na carreira profissional (Donaldson, Graham, Martindill et al, 1999), seja pela necessidade de manter o emprego, ou procurando o desenvolvimento de competências a nível profissional (Dodge & Derwin, 2008; Lakin, Mullane & Robinson, 2007). Neste sentido, é certo que as preocupações profissionais e o desejo de melhoria, nesta dimensão, são compreensíveis e estão enquadradas com a literatura.

Mas se estas eram as suas expetativas, quais foram as competências que estes graduados afirmaram ter adquirido durante a sua formação académica? O volume mais expressivo de referências (16) diz respeito às competências técnico-científicas específicas para cada área formativa, ou seja, as chamadas *hardskills*. Os graduados não-tradicionais valorizam, sobretudo, a aquisição de competências que digam respeito a conhecimentos específicos acerca da sua profissão. Os nossos sujeitos de investigação referiram muitas outras competências transversais. Entre estas destaca-se a capacidade de comunicar (10 referências), o domínio das tecnologias de informação e comunicação (11 referências) e, ainda, a capacidade de análise, reflexão, raciocínio e crítica; e a capacidade de conceptualizar (8 referências). É interessante comparar estes resultados com o do estudo nacional (Vieira & Marques, 2014) realizado pelo consórcio Maior Empregabilidade: em primeiro lugar, esses graduados são de opinião que as cinco competências mais importantes, adquiridas durante a sua passagem pelo ES, são as seguintes: trabalho em equipa, competências técnicas da área específica de conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, ética e responsabilidade social e comunicação escrita. O que há de comum entre este estudo e a nossa investigação é, portanto, o facto de as instituições de ensino superior (IES) parecerem ser eficazes nas competências específicas. Esta pode ser considerada uma preocupação tradicional, ligada às funções mais antigas do ensino superior e que parecem permanecer como importantes no imaginário dos diplomados – para além de serem trabalhadas eficazmente pelas universidades.

Neste seguimento, cabe perguntar o que acham os empregadores destas competências técnicas específicas. Os empregadores Portugueses (Vieira & Marques, 2014), quando se pronunciam sobre a contribuição das IES para a preparação nas competências transversais e profissionais, destacam como mais importantes o domínio das tecnologias da informação e comunicação; o trabalho em equipa; a adaptação e flexibilidade; a aprendizagem ao longo da vida; e a ética e responsabilidade social. Em suma, embora as preocupações dos nossos graduados não-tradicionais estejam perfeitamente alinhadas com os restantes graduados (não sabemos se tradicionais ou não…), no que respeita à importância das competências técnicas, específicas de cada área de conhecimento, parece que os próprios empregadores estão a valorizar mais outro tipo de competências. Esta discrepância parece-nos ser fundamental sobretudo quando nos parece ser real, hoje em dia, a afirmação de que são as *softskills*, aquelas que conferem vantagem, na competição pelo emprego (Vieira & Marques, 2014).

Retornando aos nossos resultados, não poderemos nunca esquecer que muitos dos nossos entrevistados já trabalhavam quando ingressaram no ES. Neste sentido, importa também

saber quais as mútuas relações entre a universidade e a sua vida profissional. De facto, é muito interessante verificar que, segundo afirmam os nossos graduados, a frequência do ES permitiu-lhes tornarem-se melhores profissionais. Isso traduziu-se, nalguns casos, em oportunidades de emprego que, sem a licenciatura, não teriam sido possíveis. Tendo presente o contexto de atual recessão económica, marcado pelo desemprego, muitos dos estudantes adultos procuram encontrar um lugar mais estável no mercado de trabalho. Esta relação mútua entre ES e emprego também pode ser vista em termos de competências, ou seja, ganhos atribuídos à formação e que concorrem para a melhoria da prestação do exercício profissional. A competência que, neste contexto, surge mais referenciada é o domínio das TIC. As que vêm a seguir, embora referenciadas de forma dispersa, são consideradas pelos graduados como uma novidade (para além da sua contribuição para uma melhor performance profissional): responder a necessidades emergentes do local de trabalho; escuta ativa; polivalência e flexibilidade; criatividade; orientação do trabalho por objetivos; autonomia e responsabilidade; gestão de conflitos/emoções; relacionamento interpessoal; pro-atividade; domínio das línguas estrangeiras; competências de pesquisa e diagnóstico; etc. Os excertos que se seguem são curiosos, precisamente porque falam de competências que não são julgadas como importantes com muita frequência – mas isso poderá depender muito do tipo de contextos profissionais de que estamos a falar:

> Eu acho que uma coisa que é muito importante, e que toda a gente devia trabalhar mais isso, é a paciência. As pessoas que trabalham deviam ser um bocadinho mais pacientes, mais tolerantes e mais compreensivas; ter um bocadinho de mais empatia. E isso, se calhar, também aprendi com o curso. (…) As pessoas não são capazes de se colocar no lugar do outro, e não fazem o mínimo esforço para compreenderem as pessoas e o porquê de determinadas atitudes. (Mulher, 50 anos, Universidade do Algarve)

> Houve muitas outras competências. Com certeza a atividade de pesquisa. Percebi que a tinha adquirido num trabalho que tinha a ver com a requalificação do tecido industrial. Acho que era de dois municípios, na altura Arouca e Vale de Cambra. Primeiro tive que fazer um trabalho de pesquisa relativamente àquilo que eram os instrumentos de apoio comunitário, porque também essa vertente estava em causa, e depois houve que fazer um diagnóstico da situação (…). Foi preciso fazer um trabalho de campo, com entrevistas presenciais com um conjunto de empresários, sobretudo de outras instituições, e outros diretores de instituições, e tudo isso revelou realmente essas competências, como é evidente (Homem, 55 anos, Universidade de Aveiro).

As nossas entrevistas deram-nos, também, indicações sobre uma questão crucial: quais as competências mais valorizadas pelos empregadores? A análise a esta questão revelou uma enorme dispersão de respostas, que não permite evidenciar a importância relativa de cada uma sobre as restantes. Foram referidas: trabalho em equipa; capacidade de resolução de problemas; empenho, e esforço, responsabilidade, competências comunicativas e capacidade de argumentação, obediência e acomodação, competências técnicas, domínio de Línguas Estrangeiras, TIC, motivação para exercer a função, saber pensar e agir, e diferentes caraterísticas pessoais e relacionais. Algumas destas características centram-se em competências de ordem técnica e funcional, considerando o desempenho profissional. Mas o que impressiona mais é que a maioria relaciona-se com características pessoais. Em última

análise, o que podemos inferir é que a esfera pessoal do trabalhador e os seus traços de caráter são mais determinantes para a valorização do desempenho profissional do que os saberes técnicos que possuem. O excerto que se segue pretende apenas ilustrar esta questão:

> Eu acho que eles gostam de pessoas muito criativas, gostam de pessoas pró-ativas, gostam de pessoas abertas que não sejam muito fechadas, que tenham abertura às ideias de todas as pessoas. Mas eu isso, como lhe disse já tive algumas chefias e senti isso delas e à medida que vou conhecendo mais acho isso, acho que valorizam muito as pessoas não só pelo seu *know-how*. Óbvio que um projeto como este necessita de pessoas com grandes conhecimentos técnicos não é, mas também a componente de perfil, penso que é também valorizada. Pelo menos no meu caso eu penso que isso é (Mulher, 39 anos, Universidade de Aveiro).

Os graduados parecem, de alguma forma, estar conscientes da importância de competências que são construídas a partir de traços de caráter ou personalidade. Outras investigações ajudam-nos a analisar as implicações desta questão. O estudo do consórcio Maior Empregabilidade perguntou a diplomados e empregadores quais as competências mais importantes para o desempenho profissional nos próximos cinco anos. Os resultados são surpreendentes pela convergência, nas quatro primeiras, entre empregadores e graduados (Vieira & Marques, 2014): análise e resolução de problemas, criatividade e inovação, adaptação e flexibilidade, e planeamento e organização. Tratando-se de competências transversais, devemos notar que as caraterísticas pessoais e de caráter estão intimamente associadas à criatividade e inovação; à adaptação e flexibilidade; e, em menor medida, talvez, ao planeamento e organização. Há também, evidentemente, espaços para nos interrogarmos sobre qual será verdadeiramente a interpretação associada a algumas destas competências. Adaptação e flexibilidade, por exemplo, pode encerrar sentidos diferentes, consoante a posição de partida. Mas é um facto que as competências técnicas, específicas, que há anos atrás eram enfatizadas quase como se fossem sinónimos de competência profissional, vão sendo relegadas para posições inferiores nestes rankings.

Por outro lado, devemos realçar que há consequências, a nível social e sociológico, nesta mudança recente de atitude por parte dos empregadores. Alves (2007), por exemplo, afirma que as estratégias de recrutamento valorizam sobretudo os perfis motivacionais e comportamentais dos diplomados, que demonstram a sua capacidade subjetiva de investimento no trabalho. Mas, no entanto, este é um fator que pode ser permeável a novas formas de exploração laboral.

É fundamental entender que muitas das competências que, em teoria, preparam os graduados para trabalhar, têm que ver com formatos de formação que têm como finalidade a aproximação entre o contexto académico e o contexto de trabalho. Ou, se quisermos, com a aprendizagem em contexto real de trabalho. Neste sentido, os nossos entrevistados realçam: i) as formações complementares, ou extracurriculares; ii) os estágios, tanto curriculares como profissionais, nos seus mais variados modelos; iii) processos informais, tais como relações particulares, através de amigos ou familiares (que, neste caso, escapam ao "controlo" das instituições de ensino superior). Estes pontos, levantados pelos nossos resultados, podem ser encontrados noutras investigações anteriores como, por exemplo, em Silva e Marques (2001) ou Marques (2007).

Por último, queremos sublinhar que apesar da importância destes temas, será sempre fundamental compreender quais são as perceções dos graduados sobre o estado atual do mercado de trabalho. Objetivamente, sabemos bem que os níveis de desemprego, sobretudo os do desemprego jovens, são muito desencorajadores em Portugal. Logicamente que os nossos diplomados reproduzem essa visão global durante as entrevistas. O que globalmente falando destacam são o desemprego, a precaridade do trabalho, juntamente com a mobilidade ou a emigração, como eventuais soluções para a resolução individual dos seus problemas.

Não há forma nenhuma de escapar a esta situação. A insistência, bem presente atualmente, para que os diplomados se transformem em objetos empregáveis, e dupliquem os seus esforços para, em todas as dimensões possíveis e imaginárias, poderem adquirir competências que lhe deem vantagens competitivas, pode bem significar uma tarefa inglória. Também Chaves et al. (2009) chamam a atenção para os processos de recrutamento, que fogem às tendências conhecidas, assistindo-se a uma orientação para a criação de empregos atípicos, normalmente precários e inseguros. A estabilidade profissional e as aspirações de construção de uma carreira podem torna-se luxos de uma minoria privilegiada.

CONCLUSÃO

Podemos começar por realçar alguns pontos que nos parecem fundamentais neste artigo. Primeiro, as competências técnicas, específicas, que eram no passado consideradas fundamentais (quer por empregadores, universidades e graduados), vão hoje aparecendo relegadas para um segundo plano. De alguma forma, é como se se desse por adquirido que as instituições de ensino superior vão cumprindo a sua função; e que não será particularmente difícil para os empregadores recrutarem pessoas competentes a nível técnico. Mas os fatores de distinção na situação da competição pelo trabalho, num contexto de desemprego estrutural e precaridade, parecem agora ser outros.

Neste sentido, um conjunto de *softskills* vão emergindo como cruciais… mas para quem? A nossa investigação mostra que há uma certa descontinuidade entre as perceções dos atores sociais: os nossos diplomados continuam a dar uma importância central às competências técnicas, enquanto os empregadores parecem valorizar mais, atualmente, competências diferentes. De forma dispersa, os entrevistados vão reconhecendo muitas outras fundamentais para poderem singrar no trabalho, nomeadamente as que dependem de construções de personalidade e caráter. Mas esta consciência prima, sobretudo, pela falta de clareza.

É para nós preocupante esta mudança na valorização das competências de cariz pessoal, por parte dos empregadores, que procuram sobretudos fatores subjetivos de comprometimento e dedicação ao trabalho. A adaptação e flexibilidade, por exemplo, podem também significar dispor dos trabalhadores para realizar muitas funções diferentes – no extremo, quaisquer funções que sejam necessárias para a competitividade –, incluindo a disponibilidade para mobilidade, para seguir o trabalho deslocalizado, para trabalhar demasiadas horas, etc. Ou seja, este estado de "*readiness*", de prontidão absoluta, pode significar estar preparado para todo e qualquer sacrifício em prol da manutenção do emprego, o que apenas beneficia os empregadores e abre portas, sem dúvidas, a formas variadas de exploração.

Também não podemos esquecer, nesta conclusão, que estivemos a lidar com as perceções de diplomados mais velhos, com uma natural atenção nas possibilidades de melhoria da sua atividade profissional – chamar-lhes carreiras começa a ser inexato. Importa realçar, neste ponto, que os nossos resultados mostram que a formação que receberam no ES teve como resultado uma melhoria do seu desempenho profissional. Para muitos (recordemos que 43% deles já trabalhavam na área da formação académica que escolheram) isso é um resultado interessante.

No entanto, os diplomados mais velhos que pretendam mudar a sua orientação profissional podem ter mais dificuldades. De facto, o extenso relatório elaborado por Cardoso et al (2012) mostra claramente que os empregadores, em Portugal, preferem percursos de formação lineares; e as mais altas qualificações entre aqueles que estão a tentar entrar no mercado de trabalho pela primeira vez. Isto penaliza, portanto, todos os trabalhadores mais velhos (como são os nossos), sobretudo se fazem percursos não-lineares de formação e trabalho. A experiência, muitas vezes valorizada em discursos socialmente corretos, parece não trazer vantagens.

AGRADECIMENTOS

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia - no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013 e UID/GEO/04035/2013.

REFERÊNCIAS

Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: a reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40, 2, pp. 143-154.

Alves, M. G. (2008). Contributos para pensar a regulação entre educação, trabalho e emprego. In M. G. Alves, B. G. Cabrito, M. C. Lopes, A. Martins, A. L. de O. Pires, & UIED (Eds.), *Universidade e Formação ao Longo da Vida* (pp. 67–90). Lisboa: Celta Editora.

Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo*, 2, pp. 59-68.

Bamber, J. (2008). Foregrounding curriculum: ditching deficit models of non-traditional students. Paper presented to the Educational Journeys and Changing Lives. Seville, 10-12.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brown, P., Hesketh, A., & Wiliams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107–126. doi:10.1080/1363908032000070648

Cardoso, J.L., Escária, V., Ferreira, V.S., Madruga, P., Raimundo, A. e Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*, A3ES Readings, n.º 3, Lisboa: A3ES.

Chaves, M., Morais, C. & Nunes, J. S., (2009). Os diplomados do ensino superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes. *Fórum Sociológico*, N. º 19 (II Série, 2009), pp. 83-98.

CHEERS (2002). Careers after Higher Education: a European Research Study. Higher Education and Graduate Employment in Europe - European Graduate Survey. In http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/sum_e.htm, retrieved 06/11/2015

Deer, C. (2004) The expansion of higher education: economic necessity or hyperinflation? In Hayward, G. and James, S. (eds.), *Balancing the Skills Equation* (pp. 203-218). Bristol: Policy Press.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: sage Publications.

Dodge, L. & Derwin, E. B. (2008). Overcoming barriers of tradition through an effective new graduate admission policy. *The Journal of Continuing Higher Education*, 56, 2, 2-11.

Donaldson, J. F., Graham, S. W., Martindill, W., Long, S. & Bradley, S. (1999). Adult undergraduate students: how do they define success? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, and April 21, 1999.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

González, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2003). Tuning Education Structures in Europe. Final Report, Phase one. Bilbao: University of Duesto.

Lakin, M. B., Mullane, L. & Robinson, S. P. (2007). Framing new terrain: older adults & higher education. First Report — Reinvesting in the third age: older adults and higher education. Washington, DC: American Council on Education.

Marques, A. P. (2007). MeIntegra: Mercados e Estratégias de Inserção Profissional: Licenciados versus Empresas da Região Norte. Relatório Final. Universidade do Minho: Colecção DS/CICS.

McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V. E., & Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education, *Teaching in Higher Education*, 15, 6, 691-702.

Morais, C. A. L. (2012). A inserção profissional de recém-graduados do ES: uma realidade heterogénea. VII Congresso Português de Sociologia (pp. 1–14). doi:http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0912_ed.pdf

OECD (2015). AHELO Main Study. In http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm retrieved 06/11/2015.

RANHLE (2009). Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE.

Silva, B. D. & Marques, M. F. (2001). Trajectórias de inserção profissional dos licenciados em Educação pelo Instituto de Educação e Psicologia da universidade do Minho. Em A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (Orgs.), *Da Universidade para o Mundo do Trabalho: Desafios para um diálogo* (pp. 205-226). Braga: Universidade do Minho.

Thompson, P. (2004). *Skating on Thin Ice – The Knowledge Economy Myth*. Glasgow: University of Strathclyde/Big Thinking.

Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). Preparados para trabalhar? Lisboa: Fórum Estudante/ Consórcio Maior Empregabilidade.

Yorke, M., & Knight, P. T. (2004). Embedding employability into the curriculum. Retrieved from http://qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/Embedding employability into the curriculum.pdf

AFILIAÇÕES

Helena Quintas
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO)
Universidade do Algarve
hquintas@ualg.pt

Henrique M.A.C. Fonseca
Departamento de Biologia, GeoBioTec e *UINFOC (Unidade Integrada de Formação Continuada)*
Universidade de Aveiro
hfonseca@ua.pt

Joana Ferreira
UINFOC (Unidade Integrada de Formação Continuada) e CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores)
Universidade de Aveiro
joana.i.ferreira@ua.pt

Teresa Gonçalves
Escola de Educação e Comunicação
Universidade do Algarve
tigoncalves@ualg.pt

António Fragoso
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO)
Universidade do Algarve
aalmeida@ualg.pt

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS AUTORES

António Fragoso é Doutor em Pedagogia pela Universidade de Sevilha. Atualmente é Professor Associado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e investigador integrado do Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Os seus interesses de investigação situam-se na área das Ciências da Educação, nomeadamente a educação de adultos, o desenvolvimento local, a educação não-formal e informal na comunidade e os estudantes não-tradicionais no ensino superior.

Carla Vilhena é Licenciada em Psicologia Aplicada e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Atualmente é Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e investigadora no Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Tem realizado investigação na área da História da Educação, concretamente na História da Infância e da Maternidade, tendo-se centrado na análise de processos de educação formal e informal das crianças no século XX, bem como na análise sócio-histórica do discurso psicológico sobre a infância.

Catarina Doutor é Licenciada em Sociologia e Mestre em Educação Social pela Universidade do Algarve. Atualmente é estudante de doutoramento em Educação, especialidade em Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi bolseira de investigação, no projeto "Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional". As suas áreas de investigação centram-se nos problemas de aprendizagem e nas questões identitárias dos estudantes no Ensino Superior.

Cíntia Alves Salgado Azoni é Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo, Doutorada e Pós-Doutorada em Ciências Médicas pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (Brasil). Atualmente é docente do Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Vice-líder do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Neuropsicologia daquela universidade. A sua área privilegiada de investigação é a fonoaudiologia nas suas diversas articulações, nomeadamente com as neurociências, a educação, a neuropsicologia, a dislexia, os distúrbios da linguagem e a capacitação de professores.

Elaine Medeiros Rodrigues possui uma Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (Brasil). Atualmente é pedagoga da UFRN, atuando na Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Investiga sobre as seguintes temáticas: Educação Inclusiva no Ensino Superior e Atendimento Educacional Especializado.

Evelyn Michelini Fortes dos Santos é doutoranda em Psicologia da Educação na Universidade de Aveiro em Portugal. Mestre em Ciências da Educação pela mesma Universidade. É pós Graduada em Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano e Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente trabalha como psicopedagoga clínica e é formadora do Software de Análise qualitativa WebQDA.

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo é Graduado em Fisioterapia pela Universidade Federal da Paraíba e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil). Atualmente é docente do Curso de Graduação em Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e Membro da Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Centro de Educação da UFRN e da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial. Desenvolve pesquisas na área da Fisioterapia Neurológica e em Educação Especial/Inclusiva com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Helena Luísa Martins Quintas é Doutora em Ciências da Educação na área de especialização em Educação e Formação de Adultos e Mestre em Supervisão Pedagógica. É Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e investigadora do Centro de Investigação do Espaço e das Organizações (CIEO). As suas áreas de investigação são a educação de adultos, as lideranças escolares e a supervisão das práticas educativas. Tem colaborado com o Ministério da Educação em Projetos como a "Avaliação Externas de Escolas" (AEE) e "Territórios Educativos e Intervenção Prioritária" (TEIP).

Henrique M. A. C. Fonseca é Licenciado em Biologia pela Universidade do Porto e Doutor em Biologia pela Universidade de Dundee, (Escócia). É atualmente Professor Auxiliar do Departamento de Biologia & GeoBioTec da Universidade de Aveiro e as suas principais áreas de investigação são a Educação concretamente a aprendizagem ao longo da vida de estudantes adultos e seniores e a Biologia, nos campos da Botânica, Microbiologia e Fitopatologia.

Isabel Cristina de Oliveira Ramos é doutoranda em Administração e Políticas Educacionais na Universidade de Aveiro. Formada em Ciências da Educação pela faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Mestre em Ciências da Educação com especialização em Educação Intercultural, no Instituto de Educação. O interesse central volta-se ao Ensino Superior, Políticas Educativas e Ensino, onde desenvolve a sua atividade profissional.

Joana Ferreira Soares é Licenciada e Doutora em Filosofia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e atualmente coordenadora do Núcleo de Formação ao Longo da Vida da Universidade de Lisboa. Desde 2006, tem sido responsável pela promoção do acesso não regular do público adulto à universidade e pelo reconhecimento e validação de adquiridos. Tem feito investigação na área da formação de adultos e é representante oficial da Universidade de Lisboa na rede europeia EUCEN.

João Filipe Marques é Licenciado e Mestre em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa e Doutor em Sociologia pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de Paris. Atualmente, é Professor Auxiliar na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve e investigador do Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Tem publicado nas áreas da Sociologia do Racismo, das Relações Interétnicas e da Etnicidade e entre os seus interesses científicos atuais incluem-se os fenómenos do Lazer e do Turismo.

Manuel Célio Conceição é Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e investigador integrado do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. É Doutor em Linguística com especialização em Lexicologia e Terminologia e Chevalier des Arts et des Lettres. Atualmente é o Presidente do *European*

Language Council/Conseil Européen pour les Langues e as suas áreas de investigação são a terminologia, o multilinguismo e as políticas de línguas.

Maria Helena Martins é Licenciada em Psicologia Educacional pelo Instituto de Psicologia Aplicada de Lisboa, Mestre em Educação Especial pela Universidade Técnica de Lisboa e Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade do Algarve. Atualmente é Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Universidade do Algarve e tem como áreas de investigação: a Inclusão, as Necessidades Educativas Especiais, a Intervenção Precoce, a Resiliência, a Gerontologia e a Psicologia Positiva.

Maria Leonor Borges é Licenciatura em Sociologia pelo ISCTE, Mestre em Análise Social da Educação pela Universidade de Lisboa e Doutora em Educação com especialidade em Formação de Professores pelo Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. É atualmente Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e Diretora do Mestrado em Educação Especial. Tem como áreas de investigação as políticas educativas, as desigualdades sociais e desigualdades educativa, bem como a inclusão educativa e social das minorias.

Susana Ambrósio é Licenciada em Educação pela Universidade do Minho e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Atualmente é doutoranda em Educação na Universidade de Aveiro e investigadora do CIDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, tendo como principais áreas de investigação a Educação de Adultos e a Aprendizagem de Línguas ao Longo da Vida.

Sandra T. Valadas é Doutora em Ciências da Educação, Professora Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e Investigadora integrada no Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Os seus atuais interesses de investigação centram-se nas transições e percursos de estudantes do ensino superior (tradicionais e não tradicionais), aprendizagem, expectativas, adaptação, sucesso académico e abandono escolar e, mais recentemente, empregabilidade de diplomados do ensino superior.

Teresa Gonçalves é Licenciada em Sociologia e Mestre em Educação Social pela Universidade do Algarve. Encontra-se atualmente a frequentar o doutoramento em Educação com especialidade em Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi bolseira de investigação, no projeto "Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional". As suas áreas de interesse são a educação e formação de adultos, em particular sobre os estudantes não-tradicionais com necessidades educativas especiais.

View publication stats