

## DEDICATÓRIA

Para ti meu irmão João Paulo, que tanto amo e que sempre me ensinaste a ser leal e a ser honesta, mesmo quando a verdade dói.

Sei que estarás sempre ao meu lado em todas as minhas caminhadas e que sempre me amarás.

Com todo o meu amor, a ti que sempre me apoiaste em todas as minhas provas.

Acredito que tu comungues da minha opinião quando cito,

“Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”

BOAVENTURA SOUSA SANTOS

## RESUMO

Em Portugal tem sido realizada pouca investigação acerca dos estudantes do ensino superior com deficiência e principalmente da paralisia cerebral.

No âmbito do presente trabalho procuramos estudar a relação entre as respostas sociais necessárias para o estudante com paralisia cerebral frequentar o ensino superior e o papel do Estado.

É importante analisar de que modo se materializam as políticas da Ação Social, qual o apoio da Ação Social Escolar, e de que modo condicionou ou contribuiu para o ingresso e para a permanência do estudante do ensino superior com paralisia cerebral (PC).

A legislação refere que a universidade deve procurar soluções para efetivar medidas que valorizem as diferenças garantindo oportunidades iguais de acesso ao conhecimento, ao ensino e à formação. No entanto, na ótica do estudante do ensino superior com PC diversas tem sido as barreiras à sua inclusão (arquitetónicas, pedagógicas e educativas, sociais, físicas, atitudinais) que o ensino superior “parece ignorar”, limitando a sua participação e efetiva integração.

Esta informação foi recolhida durante a fase da coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em MP3, com transcrição posterior. O tratamento dos dados realizou-se através de análise de conteúdo. Na complementaridade da investigação também se realizou um inquérito por questionário, com o objetivo de encontrar as respostas pretendidas.

Os resultados apontam para as perceções dos estudantes, que exigem a necessidade de introduzir mudanças nos recursos, razão pela qual delineamos ainda, uma proposta de intervenção comunitária que possa contribuir para a capacitação, a participação mais ativa e de envolvimento social nos problemas que dizem respeito ao estudante do ensino superior com PC, de promoção de espírito crítico e, de promoção de autonomia, para atingir a proclamada igualdade de oportunidades.

**Palavras-chave:** Ação Social; bolsas de estudo; estudante do ensino superior com paralisia cerebral; ensino superior; acessibilidade.

## ABSTRACT

In Portugal little research has been conducted on students with disabilities in higher education and more specifically cerebral palsy.

In the present dissertation we study the relation between social responses necessary for students with cerebral palsy attending higher education and the role of the State.

It is important to analyze in what way Social Action policies are materialized, what is the School Social Action support, and how it conditioned or contributed to the admission and the permanence of the student with cerebral palsy (CP).

The legislation refers that the university should seek solutions to actualize measures that valorize the differences, ensuring equal opportunities of access to knowledge, education and formation. However, from the perspective of the tertiary student with PC, it has been several the barriers to their inclusion (architectural, pedagogical and educational, social, physical, attitudinal) that higher education "seems to ignore", limiting their participation and effective integration.

This information was collected during the phase of the reunion of information, performed through semi-structured interviews, recorded in MP3, and posterior transcription. The treatment of the information was analysis and performed through the analysis of the content, whose final product originated a questionnaire inquiry.

The results indicate to the actual perceptions of students, that demand the necessity to introduce changes in resources, this is the reason why we trace below a proposal for Community intervention that can contribute to the capacity, and the most active and social involvement in issues that concern the tertiary student with CP, promoting critical thinking and autonomy to achieve the proclaimed equal opportunities.

**Keywords:** Social Action; scholarships; tertiary student with cerebral palsy; higher education; accessibility.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Paula Gomes, minha orientadora, pelo apoio empenhado e motivador, pela disponibilidade sempre evidenciada, pela orientação, pelo respeito que sempre me dispensou e com quem tive a honra de prezar.

À Professora Doutora Gabriela Trevisan, pela coorientação desta tese, pelo apoio empenhado e motivador, pela disponibilidade sempre evidenciada, pelo respeito que sempre me dispensou e com quem tive a honra de prezar.

À Dra. Eduarda Ferreira, Delegada de Saúde/Coordenadora da Unidade de Saúde Pública, pelo apoio, colaboração, disponibilidade e amizade.

Ao meu colega Terapeuta Ocupacional Manuel Costa, pela disponibilidade, apoio e colaboração e restantes colegas de equipa que me apoiaram.

Às minhas colegas de Mestrado e amigas – Ana, Joana e Margarida, pelo apoio e pela amizade.

À minha colega e amiga Graciete Cruz, pelo apoio, colaboração, amizade e solidariedade.

A todas as instituições que colaboraram nesta investigação, a disponibilidade dos seus representantes pela empatia e apoio na recolha de informação de dados para a construção do questionário: Instituto Politécnico do Porto (IPP); Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência da Universidade do Porto; Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Coimbra; Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral de Viseu; e Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto.

À colega Dra. Zélia Marcos que colaborou na recolha de dados dos estudantes com paralisia cerebral a frequentar o ensino superior.

Ao grupo de especialistas pela generosa colaboração na validação do instrumento Elisabete Roldão, Filipa Santos, Helena Serra, Isabel Vieira, Joana Cardoso, João Teixeira Lopes, Lurdes Morim, Maria da Graça Andrada e Rosa Gouveia.

Aos estudantes do ensino superior com paralisia cerebral, pela simpatia, disponibilidade e apoio na recolha de informação de dados para a construção do questionário e a todos aqueles que acederam participar neste trabalho.

A todos os meus colegas, amigos e familiares, que sempre apoiaram e mostraram total disponibilidade e, em particular à Anabela, à Manela e à Margarida.

À minha mãe com o seu amor incondicional, que sempre apoiou e contribuiu para atingir a realização pessoal e profissional.

## ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT.....	III
AGRADECIMENTOS.....	IV
ÍNDICE .....	VI
LISTA DE SIGLAS.....	IX
ÍNDICE DE ANEXOS .....	X
ÍNDICE DE QUADROS.....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XIII
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	14
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
CAPÍTULO I – PARALISIA CEREBRAL .....	20
1. DEFINIÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL.....	20
2. INCIDÊNCIA E PREVALÊNCIA .....	23
3. ETIOLOGIA.....	25
3.1 Causas Pré-natais: .....	26
3.2 Causas perinatais:.....	26
3.3 Causas Pós-natais:.....	26
4. PREVENÇÃO.....	27
5. CLASSIFICAÇÃO .....	28
5.1 Classificação Nosológica.....	28
5.2 Classificação segundo a área do corpo comprometida .....	30
6. PERTURBAÇÕES ASSOCIADAS .....	32
7. TECNOLOGIAS DE APOIO .....	34
8. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM .....	35
8.1 O Bliss .....	36
8.2 O Sistema SPC.....	36
8.3 A Comunicação Bimodal e o vocabulário Makaton .....	37
8.4 O PIC- Pictogram Ideogram Communication .....	38
CAPÍTULO II – AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E LEGAL.....	40
1.1 Breve resenha histórica .....	40
1.2 Suportes legislativos.....	41
2. A INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR .....	45
2.1 Educar, Integrar e Incluir .....	48
2.2 Barreiras à Integração.....	53
CAPÍTULO III – O ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, AÇÃO SOCIAL E SERVIÇOS DE APOIO AO ESTUDANTE	
1. O ENSINO SUPERIOR.....	60
1.1 Políticas Sociais.....	61
1.2 As Políticas de Ação Social no Ensino Superior .....	64

1.2.1 A Ação Social.....	66	
1.2.2 Benefícios Sociais.....	72	
1.2.3 Bolsas de estudo.....	72	
1.2.4 Apoios Indiretos .....	74	
2.SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE		
2.1 Serviço de Apoio ao estudante em Portugal .....	79	
2.2 Serviço de Apoio ao estudante na Europa e no Mundo .....	85	
Parte II - METODOLOGIA		
CAPÍTULO IV – DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO		
1. JUSTIFICAÇÃO E GÉNESE DA INVESTIGAÇÃO .....	95	
1.1 Tema do Projeto de Investigação .....	95	
1.2 Problema e Objetivos da Investigação .....	96	
1.3 Desenho e Metodologia da Investigação.....	96	
1.3.1Desenho inicial da investigação .....	96	
1.3.2 Perspetiva metodológica.....	99	
1.3.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de informação.....	101	
1.3.3.1 Inquérito por questionário.....	101	
1.3.3.1 a) Elaboração e validação da fiabilidade do questionário .....	101	
1.3.3.2 Entrevistas .....	106	
1.3.4 População e amostra .....	107	
PARTE III – ANÁLISE E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO		
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS		
1. RESULTADOS DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS.....	110	
2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	127	
2.1 Entrevista à estudante com paralisia cerebral .....	128	
2.2 Entrevista ao técnico de Ação Social do IPP .....	131	
2.3 Entrevista à Coordenadora de Delegados de Saúde.....	133	
3. LIMITAÇÕES OU OBSTÁCULOS AO LONGO DA INVESTIGAÇÃO .....	134	
PARTE IV - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO		
CAPÍTULO VI-PROJETO ESTUDAR COM CIDADANIA.....		139
1. POPULAÇÃO-ALVO.....	140	
2. CLARIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS DE AVALIAÇÃO .....	140	
2.1Definição de critérios e indicadores .....	143	
2.2 Implementação.....	145	
2.3 Atividades formativas .....	145	
2.3.1 Plano de formação .....	146	
2.3.2 Parcerias .....	147	
2.3.3 Orçamento .....	148	
3 COMUNICAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS.....	148	
3.1. Plano de atividades.....	149	
3.2 Cronograma .....	150	
4 AVALIAÇÃO DO PROJETO .....	150	
4.1 Avaliação/Monitorização .....	151	
4.2 Divulgação .....	153	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	154	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	174
ANEXOS .....	177

## LISTA DE SIGLAS

AES – Ação Social Escolar  
AVC – Acidente Vascular Cerebral  
CEI – Currículo Específico Individual  
CIF – Classificação Internacional Funcionalidade  
CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia  
EPT – Educação Para Todos  
EUA – Estados Unidos da América  
FLUL –Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa  
GP – Gabinete Pedagógico  
INR – Instituto Nacional de Reabilitação  
ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
MCES – Ministério da Ciência e do Ensino Superior  
NE – Necessidades Educativas  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
OMEN - Obra das Mães pela Educação Nacional  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PC – Paralisia Cerebral  
PCAND – Paralisia Cerebral Associação Nacional de Desporto  
PCD – Pessoas Com Deficiência  
PIC – Pictogram Ideogram Communication  
RGIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior  
SAAC – Sistemas Alternativos ou Aumentativos de Comunicação  
SCPE – Surveillance of Cerebral Palsy in Europe  
SNC – Sistema Nervoso Central  
SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação  
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences  
UE – União Europeia  
UC – Universidade de Coimbra  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Dimensões do questionário.....	177
Anexo 2 – Carta de apresentação da entrevista .....	178
Anexo 3 – Guião da entrevista a estudante com paralisia cerebral .....	179
Anexo 4 – Entrevista 1 .....	180
Anexo 5 – Guião da entrevista a funcionário do serviço da ação social do Instituto Politécnico do Porto.....	185
Anexo 6 – Entrevista 2 .....	186
Anexo 7 – Guião da entrevista a Delegado de Saúde .....	193
Anexo 8 – Entrevista 3 .....	194
Anexo 9 – Carta enviada aos peritos .....	196
Anexo 10 – Quadro de peritos .....	198
Anexo 11 – Processo de validação de questionário por peritos.....	199
Anexo 12 – Base de dados - variáveis no SPSS .....	202
Anexo 13 – Avaliação da fiabilidade do questionário .....	204
Anexo 14 – Carta enviada aos estudantes do ensino superior com PC .....	210
Anexo 15 – Questionário a estudantes do ensino superior com paralisia cerebral.....	211
Anexo 16 – Legislação .....	219

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do Desenho de Investigação .....	97
Quadro 2 – Esquema Geral da Investigação .....	98
Quadro 3 – Métodos Quantitativos.....	99
Quadro 4 – Métodos Qualitativos.....	100
Quadro 5 – Análise da fiabilidade de consistência interna dos itens do questionário (todas as dimensões) .....	105
Quadro 6 - Distribuição das frequências relativamente ao nível de escolaridade das mães e dos pais dos estudantes do ensino superior com PC .....	112
Quadro 7 - Distribuição das frequências relativamente ao curso frequentado pelos estudantes do ensino superior com PC .....	112
Quadro 8 - Distribuição das frequências relativamente ao ano de ingresso e de término dos estudantes do ensino superior com PC .....	113
Quadro 9- Distribuição das frequências relativamente à instituição onde estudam os estudantes do ensino superior com PC .....	113
Quadro 10 - Distribuição das frequências relativamente ao local onde residem os estudantes do ensino superior com PC durante o ano letivo .....	115
Quadro 11 - Necessidade de algum tipo de apoio no seu dia-a-dia.....	115
Quadro 12 - Distribuição das frequências relativamente aos tipos de apoios dos estudantes do ensino superior com PC .....	116
Quadro 13 - Distribuição das frequências relativamente a quem lhes presta o tipo de apoio de que necessitam.....	116
Quadro 14 - Distribuição das frequências relativamente ao modo como se desloca para as aulas .....	118
Quadro 15 - Distribuição das frequências relativamente a quem lhes dá apoio nos transportes .....	119
Quadro 16 - Distribuição das frequências relativamente aos apoios/condições que consideram necessitar .....	119
Quadro 17 - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte da Reitoria.....	120
Quadro 18 - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte da Direção da Universidade.....	120
Quadro 19 - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte do Serviço de Ação Social Escolar .....	120
Quadro 20 - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte do Gabinete do Aluno .....	120
Quadro 21 - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte dos Professores.....	121
Quadro 22 - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte dos Funcionários.....	121
Quadro 23 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente à Reitoria	

.....	122
Quadro 24 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente à Direção da Universidade .....	122
Quadro 25 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente ao Serviço de Ação Social Escolar .....	122
Quadro 26 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente ao Gabinete do Aluno .....	122
Quadro 27 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente aos Professores.....	122
Quadro 28 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente aos Funcionários.....	123
Quadro 29 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente a Outro .....	123
Quadro 30 - Distribuição das frequências relativamente aos organismos que ignoraram o pedido Reitoria .....	123
Quadro 22 - Distribuição das frequências relativamente ao conhecimento dos critérios de atribuição de bolsa.....	123
Quadro 32 - Distribuição das frequências relativamente a se alguma vez se candidatou a bolsa de estudo .....	124
Quadro 33 - Distribuição das frequências relativamente aos tipos de apoio que recebe/usufrui .....	124
Quadro 34 - Distribuição das frequências relativamente ao abandono escolar por não usufruir de bolsa de estudo.....	125
Quadro 35 - Distribuição das frequências relativamente se convive com os colegas nas pausas/intervalos das aulas.....	125
Quadro 36 - Distribuição das frequências relativamente ao apoio prestado pelos colegas.....	125
Quadro 37 - Distribuição das frequências relativamente a se os colegas o integram nos grupos de trabalho.....	123
Quadro 38 – Distribuição das frequências relativamente à frequência com que convive com os colegas no ensino superior.....	123
Quadro 39 – Distribuição das frequências relativamente à frequência com que participa nas atividades académicas.....	123
Quadro 40 – Distribuição das frequências relativamente a se alguma vez se sentiu discriminado durante o seu percurso académico .....	123
Quadro 41 – Plano de Formação .....	124
Quadro 42 - Orçamento .....	124
Quadro 43 – Plano de atividades .....	125
Quadro 44 – Cronograma .....	125
Quadro 45 – Avaliação/Monitorização .....	125
Quadro 46 – Indicadores.....	125
Quadro 47 – Divulgação .....	125

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Género dos inquiridos.....	111
Gráfico 2 – Idade dos inquiridos.....	111
Gráfico 3 - Instituição que frequentam/estudam.....	114
Gráfico 4 - Necessidade de algum tipo de apoio para frequentar o ensino superior.....	117
Gráfico 5 – Adaptação do local de residência.....	117
Gráfico 6 – Adaptações no local de residência.....	118

## **ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 – Dimensões dos Apoios considerados na elaboração do questionário.....	101
---	-----

## **INTRODUÇÃO**

Durante décadas, as pessoas com deficiência foram impedidas de participar plena e ativamente na vida das suas comunidades.

No decorrer da II Grande Guerra Mundial, um número incontável de pessoas com deficiências distintas foram dizimadas, a título de não lhes serem reconhecidas qualquer possibilidade de reabilitação.

Em finais da década de 60, começaram a aparecer entidades e organismos de deficientes, que apelaram à sociedade civil e ao Governo o reconhecimento dos direitos e da qualidade de vida deste grupo excluído pelas políticas nacionais. É em alguns países em vias de desenvolvimento, que se verificou que o índice demográfico, no que concerne ao número de habitantes com deficiência, é bastante elevado. De entre estes, a grande maioria vivia em situação de miséria e de forte exclusão social e profissional. De acordo com as Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, das Nações Unidas, a taxa “da população com deficiência era muito elevada e a maioria das pessoas com deficiência era extremamente pobre” (ONU, 1995, p. 10).

De acordo com a opinião do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, no III Quadro Comunitário de Apoio: 2000 – 2006, “a pobreza em Portugal é claramente influenciada pelas insuficiências marcantes do modelo de proteção social que se desenvolveu no nosso país” (MTS, POEFDS, 2000-2006, p. 11).

Algumas pessoas, que integravam este grupo mais frágil e mais carenciado aos mais diversos níveis, o grupo das pessoas com deficiência, em 1974, passaram a beneficiar de uma prestação pecuniária – a designada Pensão Social e, em 1980, foi abrangido nas prestações do regime não contributivo. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, em 2011, o número total de pessoas que auferem pensão de invalidez paga pelo sistema de Segurança Social, é de 384.894 (INE, 2011).

Neste sentido, tentamos compreender um novo fenómeno, o das pessoas com deficiência e, em particular com Paralisia Cerebral (PC), que têm vindo a integrar o sistema educativo do ensino superior, que auferem

prestações pecuniárias da Segurança Social, na ordem dos 300,00 Euros mensais, no ano de 2012/2013.

Assim, prosseguimos para a nossa pergunta de partida, sendo esta: Em que medida as respostas sociais respondem às necessidades do estudante com PC no ensino superior?

Partindo do princípio, de que a problemática da PC faz parte do nosso universo profissional, sentimos necessidade de compreender e explicar algo que nos parece ser um fenómeno recente, ou seja, nos últimos anos parece haver um aumento exponencial de pessoas com paralisia cerebral, que acedem ao ensino superior.

Após formular a questão de partida evidenciamos a preocupação de compreender se existe efetivamente uma plena integração social e escolar deste grupo. Assim, torna-se necessário considerar os aspetos que poderão contribuir para a inclusão destas pessoas.

Se este grupo é um alvo mais frágil, excluído, marginalizado, que vive das prestações pecuniárias da segurança social, como consegue prosseguir os estudos, que obrigam a um dispêndio de quantias elevadas? De que recursos dispõem?

Deste modo, delimitamos como objetivos de investigação conhecer os tipos de apoio facultados pelo ensino superior; detetar as principais necessidades dos estudantes com PC no ensino superior; e perceber se os vários apoios facultados pelo ensino superior respondem às necessidades destes.

A obtenção de dados sobre as necessidades dos estudantes do ensino superior com PC em Portugal irá permitir efetuar um diagnóstico e possivelmente elaborar projetos de intervenção, devidamente planeados, prevendo recursos e apoios necessários, bem como o acompanhamento deste grupo alvo e suas famílias. Por isso, é ainda objetivo desta investigação desenvolver uma proposta de intervenção que pretenda responder às necessidades dos estudantes com PC no ensino superior.

Alguns estudos académicos visam o estudante com deficiência, mas temos que reconhecer que todo o tipo de deficiência apresenta especificidades

e necessidades distintas. Reconhecemos sem dúvida a individualidade de cada pessoa e as características do seu perfil.

Como este trabalho visa a implementação de um projeto de intervenção, tivemos na base do mesmo, o diálogo com algumas pessoas com PC que apresentam dificuldades de locomoção e/ou se deslocam em cadeira de rodas eletrónica, que frequentaram e frequentam o ensino superior e de quem manteremos o anonimato.

Consideramos por isso importante perceber quais os mecanismos que poderão facilitar ou condicionar o processo de integração social e escolar deste grupo.

De acordo com Costa (1998), a causa de exclusão social de tipo social reside “no domínio dos laços sociais. É uma situação de privação de tipo relacional, caracterizada pelo isolamento, por vezes associada à falta de autossuficiência e autonomia pessoal. Exemplos típicos são os [...], dos deficientes que não tem quem os apoie, [...]. Este tipo de exclusão pode não ter qualquer relação com a falta de recursos, e resultar do estilo de vida de familiares e amigos, [...], ou de uma cultura individualista e pouco sensível à solidariedade” (Costa, 1998, p. 22).

O modelo médico, há algumas décadas, na sua intervenção, não visava quebrar com este isolamento social de que as pessoas com deficiência eram alvo, de que nos fala Bruto da Costa. Porém, as políticas atuais referem a necessidade de integrar, incluindo e implicando todos os atores neste processo, implementando novas metodologias de intervenção numa lógica global.

No entanto, o modelo social refere que os verdadeiros obstáculos à integração, inclusão e participação das pessoas com deficiência residem essencialmente na componente humana e social.

Consideramos então, ser necessário estimular a participação de todos os intervenientes. Assim, ponderamos implementar um projeto de intervenção, que tenha como finalidade que todos os estudantes do ensino superior sejam sensibilizados e reflitam sobre a problemática da deficiência. Consequentemente, com este projeto, pretende-se criar condições para que a

pessoa com deficiência se torne num elemento mais ativo, bem como se sinta incluída, no que se refere a atitudes e comportamentos.

Deste modo é propósito da nossa investigação responder às questões por nós colocadas, onde tentaremos identificar os níveis de integração escolar dos estudantes com PC; obter dados que permitam diagnosticar problemas e posteriormente, planear e implementar programas de apoio dirigidos às pessoas com PC.



## **PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **CAPÍTULO I – PARALISIA CEREBRAL**

## **CAPÍTULO I – PARALISIA CEREBRAL**

### **1.DEFINIÇÃO DE PARALISIA CEREBRAL**

Em 1843, William Little Club, cirurgião inglês, definiu pela primeira vez a PC como um distúrbio do movimento ou da postura, decorrente de lesão cerebral não progressiva, que ocorre durante o período do desenvolvimento cerebral, limitando-se à infância (Club, 1962).

Esta desordem, mais tarde definida como paralisia cerebral (PC), ficou conhecida como a doença ou a síndrome de Little. A definição de Little assenta num estudo que o mesmo fez, na época, a 47 crianças que apresentavam rigidez espástica. Little descrevia uma desordem médica, que afetava crianças durante os primeiros anos de vida, bastante espásticas nos membros inferiores e em menor grau nos membros superiores. As crianças apresentavam dificuldades em agarrar objetos, gatinhar e andar.

Muitas destas crianças eram prematuras ou tinham nascido de partos complicados. Como causa provável apontava-se a falta de oxigenação durante o parto que causaria lesões cerebrais em zonas do cérebro que afetavam os movimentos.

O termo paralisia cerebral foi utilizado em 1987, pela primeira vez pelo neurologista austríaco Sigmund Freud, afirmando que a paralisia cerebral é uma desordem motora ou distúrbio que ocorre no momento do nascimento ou na infância devido a lesões cerebrais que compromete o sistema nervoso central imaturo. Para Freud, “as crianças com paralisia cerebral habitualmente tinham também deficiência intelectual, distúrbio visual e convulsões” tinham convulsões, défice visual e deficiência intelectual” (Monteiro, 2008:27). Freud questionou também se os problemas ocorridos durante o parto se deviam a problemas etiológicos ou se resultavam de causas pré-natais.

Para Gauzzi e Fonseca (2004:37), “o termo paralisia cerebral denota uma série heterogênea de síndromes clínicas caracterizadas por distúrbios motores e alterações posturais permanentes de etiologia não progressiva que

ocorre em um cérebro imaturo, podendo ou não estar associada a alterações cognitivas”.

Podemos dizer que a paralisia cerebral é uma perturbação do controlo da postura e do movimento, como consequência de uma lesão cerebral, que atinge o cérebro em período de desenvolvimento e não existem dois casos semelhantes. Acontece, geralmente quando há falta de oxigenação cerebral no cérebro do bebé durante o período da gestação, durante o parto ou até cerca de 2 a 2 anos e meio de vida, devido a traumatismos, envenenamentos, doenças infetocontagiosas (como o sarampo), doenças graves, etc.

A paralisia cerebral pode atingir várias regiões do cérebro, cerebelo e tronco cerebral. As diferentes partes do corpo afetadas dependem do local onde ocorreu a lesão e da quantidade de células afetadas, que se vão refletir na funcionalidade dos movimentos, no controle da postura e do tónus muscular.

A pessoa com paralisia cerebral pode apresentar um quadro de movimentos involuntários, com alterações no equilíbrio, na marcha, na fala, na visão, na audição, na expressão facial e até com défice cognitivo, apresentando problemas comportamentais, entre outros.

De acordo com Levitt (1996), a paralisia cerebral caracteriza-se por um distúrbio motor não progressivo, que inclui alterações de tónus, postura e movimento, sendo frequentemente mutável e secundário à lesão do cérebro imaturo a paralisia cerebral caracteriza-se por um distúrbio motor não progressivo, que inclui alterações de tónus, postura e movimento, sendo frequentemente mutável e secundário à lesão do cérebro imaturo. Levitt vai mais longe e fala que, por um lado, as paralisias cerebrais são parte de uma série de disfunções, que no extremo, fundem-se no campo da *subnormalidade mental* e pelo outro, com a *disfunção encefálica mínima* onde se incluem as crianças inábeis que são inteligentes, mas apresentam problemas específicos de aprendizagem.

A mesma autora (ibidem, 1996), refere-se a todas as crianças com paralisia cerebral e com outras deficiências associadas, tais como a articulação da fala e da linguagem, que podem impedir a criança de comunicar, levando

muitas vezes a considerá-la como tendo défice cognitivo e obviamente passando a tratá-la de forma diferente, impedindo a criança de adquirir certos conhecimentos e evoluir num dado contexto.

Também Bax partilha esta opinião sobre o termo *Paralisia Cerebral* referindo-se como sendo

*um conjunto de perturbações do movimento e da postura, permanentes mas não inalteráveis, causando limitações na função motora, devidas a uma alteração/lesão/anomalia não progressiva, que ocorre no cérebro imaturo e em desenvolvimento. Habitualmente, a deficiência motora é a mais evidente, mas coexistem frequentemente défices percetivos, perturbações sensoriais, défice de linguagem e fala, dificuldades nos processos cognitivos, epilepsia e alterações do comportamento (Bax et al, 2005:6).*

Pode dizer-se que esta definição apresentada por Bax é bastante abrangente, pois refere todos os tipos de PC referindo outros problemas e outras deficiências associadas, como o caso de problemas de visão, audição, se consegue ou não interpretar dados sensoriais ou cognitivos, as dificuldades da fala e de comunicar e das competências sociais que possui, as perturbações do espectro do autismo, que algumas pessoas apresentam, os problemas comportamentais, o défice de atenção e hiperatividade, as alterações do humor, etc.

Qualquer que seja a definição de paralisia cerebral utilizada, ela refere-se somente à patologia, sem revelar nada acerca da pessoa, ou seja, do indivíduo que tem uma lesão, não progressiva, que atinge o seu sistema nervoso central de forma variável em grau de severidade. Estas sequelas podem-se inserir num quadro de dificuldades predominantemente motoras e são caracterizadas por alterações do tónus muscular e por alterações dos padrões de postura e de movimento. Além dessas dificuldades, esse indivíduo pode apresentar outros comprometimentos como alterações sensitivas e /ou perpetuais, atraso cognitivo e ainda um quadro de epilepsia.

A lesão pode ocorrer no período pré-natal (gestação), perinatal (durante o parto) ou pós-natal (após o parto). Esta lesão não é progressiva, visto que uma parte das células cerebrais são destruídas e não podem desenvolver-se ou recuperar-se. As restantes células cerebrais podem e devem ser

estimuladas a trabalharem adequada e o mais eficientemente possível, de modo a que haja uma certa compensação.

## **2. INCIDÊNCIA E PREVALÊNCIA**

O programa de *Surveillance of Cerebral Palsy in Europe* – SCPE, foi criado para vigiar, monitorizar e efetuar registos sobre a PC e consta atualmente com 25 membros europeus; refere que as variações da taxa de prevalência entre os vários centros europeus, de 1,5 a 3 por cada 1000 nado vivos (Andrada *et al*, 2010)<sup>1</sup>. Este programa, atualmente, permite-nos obter dados fidedignos sobre a prevalência e a incidência da PC na Europa<sup>1</sup>.

Para Fonseca, a incidência nos países desenvolvidos é de 1 a 2 por cada nado vivo e nos países em desenvolvimento está em 7 por mil nascidos vivos (Fonseca, 2004).

Segundo Andrada *et al* (2010)<sup>1</sup>, em Portugal, duas em cada mil crianças são afetadas, sendo que a falta de cuidados básicos com a mulher grávida e o inadequado serviço de saúde nos países em desenvolvimento são os principais causadores de PC.

No Brasil, na Universidade Federal do Rio Grande, o Prof. Flavio Hanciau, em 2009, afirma que são:

*afetados entre uma a cinco crianças para cada mil nascidas vivas. O retardo mental é dez vezes mais frequente. A incidência de paralisia cerebral depende dos costumes de cada país. A incidência de paralisia cerebral no terceiro mundo é baixa porque essas crianças morrem precocemente. Com o melhor cuidado perinatal que se tem hoje, a incidência encontra-se diminuindo progressivamente. O novo campo da Neonatologia está reduzindo ligeiramente a paralisia cerebral (Hanciau, 2009:1).*

De facto, as melhores condições de atendimento às gestantes e o devido acompanhamento até ao nascimento do bebé reduzem o risco de complicações neurológicas, permitindo salvar inúmeras vidas.

---

<sup>1</sup> Portugal desde 2006 que participa neste estudo, através do projeto Vigilância Epidemiológica Nacional da Paralisia Cerebral aos 5 anos de idade, coordenado pela Unidade de Vigilância Pediátrica (UVP) da Sociedade Portuguesa de Pediatria, que incluiu inicialmente as Secções de Neonatologia e de Pediatria do Desenvolvimento da Sociedade Portuguesa de Pediatria, a Sociedade Portuguesa de Neuro pediatria e a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC).

Atrevemo-nos a dizer que, provavelmente, as pessoas mais pobres, que vivem em países subdesenvolvidos, como a Somália, não terão acesso a uma rede de cuidados de saúde primários, que poderiam contribuir para despistar inúmeras situações. Ao analisarmos dados estatísticos da Organização Mundial de Saúde (OMS), verificamos que a probabilidade de uma criança não sobreviver até aos 5 anos é de 180 em cada mil crianças nascidas vivas (OMS, 2013).

A título de curiosidade recolhemos dados de mais alguns países, tais como: Suécia, Finlândia e Portugal – 3 crianças; USA – 8 crianças; Uganda – 90 crianças; Etiópia – 104.

Deste modo, podemos confirmar que os serviços de saúde primários em Portugal equiparam-se aos serviços de países desenvolvidos como a Suécia e a Finlândia, tendo inclusive ultrapassado países como a USA.

Para além da rede de serviços de saúde que a população dispõe, também a evolução da medicina e os cuidados perinatais e pós natais, têm vindo a contribuir para a sobrevivência de bebés prematuros. Todos os autores são consensuais, no que se refere às questões da prematuridade e da evolução da medicina. Também em 2003, Gianni afirma que a incidência nos bebés com peso inferior a 1,500 Kg é de 25 a 31 vezes superior do que os nascidos a termo (Gianni, 2003).

Confirma-se então, que as medidas de profilaxia, novos medicamentos utilizados, entre outras terapêuticas, não têm sido eficazes no combate aos partos prematuros.

Silva *et al* (2004), também refere que a evolução da Medicina Fetal e de Reprodução Humana têm permitido gravidezes tardias, o que provoca o aumento de gravidezes múltiplas e conseqüentemente, o nascimento de bebés gémeos, de baixo peso. Os procedimentos diagnósticos e as terapêuticas pré natais como a amniocentese, entre outros, permitem melhores diagnósticos, mas podem contribuir para o aumento da incidência de prematuros, devido às roturas nas membranas cerebrais dos bebés pré-termo.

Doyle (2001) e Sweet & colaboradores (2003) confirmam que a evolução da medicina contribuiu para o aumento da sobrevivência de crianças muito

prematuras (muito baixo peso) o que levou ao aumento da prevalência de crianças com sequelas neurológicas tardias.

De entre todos os fatores etiológicos da paralisia cerebral, a prematuridade é a ocorrência mais expressiva.

### **3. ETIOLOGIA**

Segundo Gauzzi e Fonseca (2004:37), “a classificação etiológica tem pouca utilidade, visto que um mesmo fator pode gerar quadros clínicos diversos”.

O problema reside no facto de existirem diversas formas clínicas de PC, onde diferentes lesões conduzem a quadros clínicos semelhantes. Noutras situações, a existência de fatores etiológicos semelhantes poderem determinar lesões diferentes e quadros clínicos muito diversos.

A classificação patológica é praticamente impossível, dado serem poucos casos submetidos a autópsia.

De qualquer modo, é possível detetar a causa em cerca de 50% dos casos e estas podem ser pré-natais, perinatais e pós natais.

São diversas as causas que suscitam danos no encéfalo, entre outras: anoxia, hemorragia intracraniana, traumatismo, infeção e o desenvolvimento anormal do encéfalo.

Silva e Lemos (2004) referem que de entre as causas da PC mais importantes antes e durante a gestação, podem dividir-se em quatro grandes grupos, sendo estes:

- Malformações no SNC;
- Infeções congénitas;
- Quadros de hipoxia aguda e crónica;
- Prematuridade.

Uma das causas menos referida pela maioria dos autores é a fertilização *in vitro*, contudo Fonseca refere que “Stromberg relatou que crianças nascidas



após fertilização *in vitro* tem um risco aumentado de desenvolver problemas neurológicos, especialmente PC” (Fonseca, 2004:46).

Fonseca (ibid.) menciona também que outras das causas mais frequentes são a prematuridade e as infeções do SNC, sendo que a asfixia neonatal é a mais comum.

### **3.1. Causas pré-natais:**

Gianni (2003) apresenta dados sobre a realidade no Brasil, referindo que 42% dos casos em bebés de termo e 29% representam bebés prematuros devido a doenças infetocontagiosas como a rubéola, toxoplasmose, herpes, sífilis e o VIH, sendo que um quarto das mães transmite a doença ao feto e quanto mais jovem for o feto, mais danos neurológicos podem ocorrer. Outras causas que poderão ocorrer são: intoxicações, doenças metabólicas como a diabetes, ameaça repetidas de aborto, hemorragias, anoxia (ausência de oxigênio) devido ao deslocamento precoce da placenta, incompatibilidade do fator Rh, raios x. Podem ser incluídas as malformações congénitas, os fármacos e síndrome alcoólicos do feto.

### **3.2. Causas perinatais:**

A prematuridade é a principal causa de paraplegia e os bebés que nascem de baixo peso (com menos de 2 kg) têm maior probabilidade de terem paralisia cerebral. Entre as causas pode-se mencionar: parto demorado, anestesia da mãe, traumatismos obstétricos, hemorragias cerebrais, circular de cordão, parto pélvico, falta de oxigênio, uso fórceps, lesões causadas no parto, hiperbilirrubinemia (excesso no sangue), por incompatibilidade de Rh.

### **3.3 Causas pós-natais:**

De entre as causas pós-natais encontram-se febres altas e prolongadas, desidratação com perda significativa de líquidos, ferimentos ou traumatismo crânio encefálico até aos dois anos e meio, infeções cerebrais causadas por meningite e/ou encefalite, falta de oxigênio por princípio de afogamento,

acidentes de viação, quedas, envenenamento, sarampo, infeções, AVC, tumores do SNC, problemas hereditários e incompatibilidade sanguínea.

## **4. PREVENÇÃO**

Em 2011, Monteiro refere que a prevenção no Brasil é possível em 40% da população. Mas, para tal suceder, é necessário implementar um programa de educação pública sobre o parto, os cuidados especiais com o parto de risco, o transporte do recém-nascido doente e os cuidados na unidade de cuidados intensivos neonatal.

De acordo com Monteiro, a prematuridade é a causa mais importante de paralisia cerebral, sendo mais frequente entre a população pobre. É precisamente este grupo populacional que necessita de cuidados pré-natais especiais (Monteiro, 2011).

Silva e Lemos (2004) falam sobre as patologias obstétricas relacionadas com a prematuridade, que têm altos índices de complicações pós natais, imediatas e tardias. Este prognóstico piora nos casos em que há hemorragias da placenta, descolamento e placenta prévia.

Para estes autores, estes casos estão associados ao aumento da incidência da PC, dado o peso do bebé, aquando o nascimento, comparativamente a nascimentos únicos na mesma faixa ponderal. Por outro lado, também os casos de gestação múltipla influenciam, podendo ocorrer mais riscos de complicações neurológicas.

Também a causa de PC de origem genética é cada vez mais reconhecida, sendo necessário o diagnóstico precoce. O clínico, ao efetuar a avaliação neurológica obstétrica, antes da gestação deve avaliar os fatores de risco (como medicação, consanguinidade, abortos espontâneos, etc.) e, durante a gestação, elaborar a anamnese, focando situações de gestação múltipla, álcool, deslocamento da placenta, entre outros.

## **5. CLASSIFICAÇÃO**

O vasto espectro de manifestações clínicas advoga de extrema importância a existência de uma classificação que permita tecer um correto diagnóstico, estabelecer normativas que ajustem as expectativas de todos os intervenientes, bem como redigir critérios de investigação (Lianza, 2007).

Neste sentido, esta pode ser organizada em quatro grupos onde se refere a classificação nosológica, topográfica, no grau afetado e a nível funcional (Porretta, 1995 citado por Carvalho, 2010). Por uma preferência baseada nos aspetos anatómicos e clínicos que evidencie o sistema neuro-motor, a classificação nosológica e topográfica são as mais relevantes (Rotta, 2002). Desta forma consideramos conveniente clarificar as mesmas:

### **5.1 Classificação nosológica**

A classificação nosológica, de acordo com o tipo e localização da alteração motora, distingue 5 grupos: espástica (tetraplégica, hemiplégica e diplégica), discinética (coreoatetósica e atetósica), atáxia, hipotónica e mista (Fonseca & Lima, 2008). De acordo com a severidade do acometimento pode ser registado de leve, moderado ou grave (Rotta, 2002).

A pessoa com PC do *tipo espástica* apresenta padrões anormais na postura. Normalmente, o movimento é lento e há o aumento da tonicidade muscular, que não é necessariamente constante. Pode haver somente um lado do corpo afetado (hemiparesia ou hemiplegia), ou os membros inferiores (diplegia ou diparésia), ou ainda os quatro membros afetados (tetraplegia ou tetra paresia). Este tipo clínico de PC espástica apresenta sempre, pelo menos duas características.

Um estudo realizado em Portugal refere que a PC de tipo espástico é a mais frequente e corresponde a 85,1% dos casos (Andrada *et al*, 2010)<sup>(1)</sup> ; Monteiro apresenta uma correspondência de cerca de 72 a 91% dos casos de PC de tipo espástico (Monteiro, 2011).

Se os membros dos dois lados do corpo foram afetados designam-se por PC espástica bilateral ou unilateral, no caso de afetar somente um membro. O estudo de Andrada *et al*, em 2006, apresenta uma correspondência de 63,7% nos casos de PC espástica bilateral e de 21,4% nos casos de PC espástica unilateral.

A PC do tipo *Atáxica* é o tipo de PC menos frequente. Há diminuição da tonicidade muscular, incoordenação dos movimentos voluntários (principalmente no primeiro ano de vida) e perturbações do equilíbrio. A pessoa com PC apresenta sempre padrões anormais da postura e/ou do movimento.

A hipotonia é comum e pode ter problemas visuais, auditivos, de perceção e mostrar dificuldades em agarrar objetos. A hipotonia, normalmente, torna-se mais evidente na idade do sentar. As alterações cognitivas e comportamentais podem estar presentes, mas são mais leves. Outras características que se podem verificar são nomeadamente: epilepsia, queda frequente, disartria, nistagmo, motricidade fina prejudicada, etc. De acordo com Levitt (1996), a criança tem “inteligência de um nível baixo”. É um dos tipos mais raros de paralisia cerebral, sendo que, em Portugal, o estudo realizado por Andrada, refere que a PC atáxica ocorreu em 3,5% dos casos (Andrada *et al*, 2010). No Brasil, a ocorrência é de cerca de 4%, segundo Gauzzi *et al* (2004).

A pessoa com PC do tipo *disquinética* faz movimentos involuntários, descontrolados, súbitos e intensos com um membro superior, resultantes da deficiente coordenação motora e das alterações do tônus muscular, sendo que corresponde a 8 a 15% dos casos (Gauzzi *et al*, 2004). Apresenta padrões anormais da postura e/ou do movimento voluntário, dificuldades na coordenação do movimento automático, podendo verificar-se espasticidade.

Existem dois tipos de PC disquinética: a *core atetósica* e a *distónica*.

A *core atetósica* pode apresentar movimentos rápidos, lentos, abruptos, que desaparecem durante o sono e aumenta de intensidade caso a pessoa esteja irritada e ansiosa, mostrando dificuldades de articulação da fala, podendo ser afetado também na deglutição de alimentos. O estudo de Andrada

apresenta uma correspondência de 3,5% nos casos de PC core atetósica e os casos de PC distónica é de 6,5% dos casos (Andrada *et al*, 2010).

A forma *distónica* é menos frequente e apresenta movimentos involuntários e posturas estranhas, caracterizando-se também por hipotonia com controlo deficiente do tronco. A avaliação clínica inicia-se pelo quinto mês de idade do bebé, podendo terminar somente aos dois anos de idade.

Para Gauzzi “a inteligência, na maioria dos casos, é pouco acometida, sendo mais afectados os pacientes distónicos. A Avaliação cognitiva é muitas vezes difícil devido às limitações motoras, da audição e da fala” (Gauzzi *et al*, 2004:42).

A PC do tipo *Hipotónico* é uma forma rara que surge em cerca de 1% dos casos. Este caracteriza-se por hipotonia persistente e após uma fase transitória, torna-se espástico posteriormente. O atraso no desenvolvimento é significativo, sendo que a grande maioria não consegue segurar-se em pé ou caminhar. Muitos autores, não incluem esta forma de PC nas suas classificações.

A tipologia *Não Classificável* é um dos tipos mais raros de paralisia cerebral, sendo que em Portugal, o estudo realizado por Andrada *et al*, em 2006, refere que este tipo de PC ocorreu em 1,5% dos casos (Andrada *et al*, 2010).

## **5.2 Classificação segundo a área do corpo comprometida**

De acordo com a área do corpo comprometida os critérios de classificação são: a hemiplegia, a tetraplegia e a diplegia.

A *Hemiplegia* caracteriza-se por défice motor e espasticidade unilateral, sendo cerca de 25 a 40% das pessoas com PC afetadas. Destas, cerca de 70 a 90% foram afetadas entre a fase pré natal até ao fim do período neonatal (Gauzzi *et al*, 2004).

Este tipo de PC espástica, que afeta somente um lado do corpo, normalmente apresenta uma prevalência entre 9 a 43% dos casos de difícil diagnóstico no primeiro semestre de vida (Monteiro, 2011).

Muitas das vezes, só é diagnosticada quando a criança começa a andar, sendo que as primeiras alterações começam a verificar-se pelos quatro meses de idade. Todas as crianças com hemiplegia caminham e há a tendência para usar só uma mão e tentar levantar-se da cama sempre do mesmo lado. É pouco provável que a causa seja devido a dificuldades no momento do nascimento. Normalmente a lesão de um hemisfério deve-se a Acidente Vascular Cerebral (AVC); enfermidade Vascular Oclusiva; e/ou a Traumatismo ou Infecção.

Os fatores etiológicos mais frequentes no período pré-natal são responsáveis por cerca de 75% dos casos de PC hemiplégica. De entre os fatores de risco, encontram-se doenças maternas, que comprometem a circulação arterial como hemorragias, como os traumas perinatais e anoxias.

No período pré-natal, os fatores etiológicos mais frequentes são o Traumatismo Crânio Encefálico, o AVC localizado e infecções do SNC.

A *Diplegia* é a forma mais comum de PC espástica, ocorrendo entre 10 a 45% dos casos. Neste tipo de PC espástica há um comprometimento bilateral dos quatro membros, sendo que os membros superiores são menos afetados que os membros inferiores.

A maioria das pessoas com este tipo de PC consegue agarrar objetos, mas apresenta dificuldades de motricidade fina. Nos bebés deteta-se normalmente porque apresentam movimentos espontâneos diminuídos das pernas. Gauzzi refere que há uma relação direta, entre o grau de prematuridade e o risco de diplegia (Gauzzi *et al*, 2004).

A *Tetraparesia* é a forma mais grave, que compromete os quatro membros e provoca uma lesão encefálica bilateral extensa, que pode ser simétrica ou não. Algumas características deste tipo de PC são a flexão dos cotovelos e punhos, pés equino varos e punhos cerrados. Estudos em Portugal, em 2006, indicam uma correspondência de 34,3% dos casos com PC

do tipo tetra paresia espástica (Andrada *et al*, 2010). Estudos no Brasil referem que corresponde a 9 a 43% dos casos (Gauzzi e Fonseca, 2004).

De entre os fatores etiológicos mais frequentes no período neonatal, encontram-se o sofrimento fetal e malformações bilaterais do sistema nervoso central; estas últimas, resultantes de infeções congénitas.

As pessoas com este tipo de PC são completamente dependentes de terceiros em todas as atividades da sua vida diária, desde a alimentação, ao vestir, dado o comprometimento dos movimentos funcionais, sendo que “grande parte desses pacientes evolui com atraso de desenvolvimento, retardamento importante, com a fala limitada a poucos sons articulados [...] e a incidência da epilepsia é elevada” (Fonseca, 2004).

Monteiro refere que inicialmente a criança apresenta flacidez, e não mama por falta da sucção. Depois os músculos tornam-se tensos e é difícil mobiliza-la. A alimentação pode levar uma ou duas horas devido às dificuldades de sucção e é comum a pneumonia por aspiração e constitui-se a principal causa de morte, sendo a mortalidade nesses casos dezassete vezes superior ao habitual (Monteiro, 2011).

As *monoparésias* são extremamente raras. Caracterizam-se por apresentarem apenas um membro afetado.

## **6. PERTURBAÇÕES ASSOCIADAS**

As perturbações podem ser ligeiras, afetando só uma parte do corpo ou só um membro ou podem ser graves, afetando o andar, o controle dos movimentos, dos braços e mãos e de comunicar através da fala.

Ao nível da linguagem pode apresentar distúrbio da fala, este pode ser frequente dado o comprometimento motor, o que dificulta a articulação e a alimentação, bem como os casos que apresentam défice auditivo associado.

Em termos de visão, o estrabismo é comum. Outros problemas como as cataratas, o glaucoma e lesões do nervo ótico, também são frequentes.

No caso das deficiências auditivas, aparecem com mais frequência em situações de grande dependência, resultantes de certas patologias como a

hiperbilirrubinemia, dificuldades da aprendizagem, déficit de atenção e de possíveis problemas comportamentais. Verificam-se outras situações como contraturas musculares, posturas incorretas, escoliose e problemas odontológicos.

Segundo Levitt (1996), nem todas as crianças apresentam todas estas deficiências associadas ou algumas delas. Casos de deficiência motora exclusivamente podem ter dificuldades na percepção, que se devem à falta de experiência, ou seja, demonstram dificuldades em reconhecer objetos e símbolos.

O mesmo autor refere também que se uma criança não vivenciar experiências no seu quotidiano vai haver um atraso no desenvolvimento e conseqüentemente um atraso na fala, que poderá induzir a diagnosticar erradamente como tendo “atraso mental”.

Estes tipos de avaliações poderão influenciar decisivamente no desenvolvimento e na aquisição de conhecimentos da criança, que será certamente sujeita a uma série de terapias, das quais não necessita. O mesmo sucede a um grande número das crianças com PC que foram afetadas na fase da latência, dadas as dificuldades de alimentação, que vão influenciar as dificuldades nas relações entre os pais e o bebé (Levitt, 1996).

Pode-se também referir algumas mudanças de diagnóstico, de acordo com a evolução e o crescimento da criança com PC. Senão vejamos, o dano provocado situa-se no sistema nervoso central (SNC) imaturo e em desenvolvimento e mesmo não sendo progressivo (característica reconhecida por todos os autores), as suas manifestações mudam com o amadurecimento do SNC. Os sintomas podem desenvolver-se com o passar do tempo e os diagnósticos podem ter algumas alterações. Pode aumentar a espasticidade, surgirem movimentos involuntários pelos 2 ou 3 anos de idade e diagnosticar-se ataxia somente quando a criança começa a caminhar. No que se refere à Reabilitação, quanto mais cedo começar este processo, mais benefícios e mais resultados se poderão obter.



Dadas as dificuldades de diagnóstico em inúmeras crianças com PC, podemos ter em consideração alguns sinais, nem sempre perceptíveis, que indicam se o bebé foi afetado. Destacamos:

- Salivação (baba frequente);
- Convulsões: afeta entre 30% a 50% dos casos. As crises de epilepsia podem ser raras ou frequentes, de fácil ou difícil controlo com a medicação;
- Deformação da face e da boca;
- Perturbações motoras corporais (dificuldade em manter o tronco direito);
- Produção da fala; são constantes as disartrias com perturbações da palavra muito variadas.

## **7. TECNOLOGIAS DE APOIO**

Para definir tecnologias de apoio torna-se necessário definir a expressão *tecnologia* e a expressão *apoio*.

As *tecnologias* não se referem somente aos objetos físicos (dispositivos ou equipamentos), mas sim a produtos, contextos organizacionais ou modos de atuação. A expressão *apoio* é aplicada a uma tecnologia com finalidade de atenuar ou compensar limitações funcionais contribuindo para a independência e a autonomia de todos os indivíduos de modo a utilizar todo o seu potencial.

Segundo o Eustat (1999) algumas tecnologias podem ser adaptadas às pessoas com deficiência sendo que as tecnologias de apoio à comunicação podem ser, entre outras:

- Dispositivos de alta tecnologia (como por exemplo: computador);
- Saída de voz: digital e sintetizada;
- Sistemas de comunicação com e sem ajuda;
- Dispositivos de baixa tecnologia (como por exemplo: quadros de comunicação);
- Técnicas de seleção (como por exemplo: varrimento, codificada, direta);
- Técnicas de aumento de velocidade de comunicação e de predição.

## **8. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM**

Quando a pessoa com PC tem comprometimentos ao nível da fala e está impedida de comunicar funcionalmente, os meios de comunicação alternativos não-verbais são adaptados às suas necessidades e capacidades. Estes sistemas conhecidos como, Sistemas Alternativos ou Aumentativos de Comunicação (SAAC), se associados às tecnologias podem permitir formas mais funcionais de comunicar afastando a pessoa da dependência e do isolamento.

Para Ferreira *et al* (1999), os SAAC são um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar. Substituem a fala, utilizando-se quando a expressão oral não é perceptível ou é insuficiente. Complementam a linguagem oral para uma comunicação efetiva. Estes meios compensam as dificuldades através de reforço visual, tátil ou cinestésico, aumentando e completando as capacidades comunicativas.

Os SAAC têm como objetivos principais:

- Meio de comunicação temporário, permanente ou de longa duração;
- Meio facilitador do desenvolvimento da fala;
- Facilitador da qualidade de vida através do desenvolvimento da autonomia pessoal;
- Facultar a compreensão da linguagem oral e a expressão.

Os SAAC podem dividir-se em sistemas sem ajuda ou sistemas com ajuda, sendo que “para aos sistemas de comunicação com ajuda, ou seja àqueles em que o utilizador recorre a algum *instrumento* exterior ao seu corpo para comunicar aquilo que pretende, em oposição aos sistemas sem ajuda em que o corpo de quem comunica é que é o veículo transmissor do que se pretende comunicar” (Azevedo, 2005: 5).

“Quanto aos sistemas sem ajuda, estes englobam as formas de comunicação que não necessitam de qualquer tipo de suporte ou ajuda técnica, implicando apenas o uso de partes do corpo, como a cabeça, braços, face, etc., de forma a transmitir uma dada mensagem” (Cruz, 2009:3), isto é, os sistemas sem ajuda são todas as formas de comunicação não-verbal: linguagem gestual, expressões faciais, sorriso, olhar, etc.

Para o mesmo autor (ibidem, 2009:3) “no que diz respeito aos sistemas com ajuda, este tipo de sistemas de comunicação implica o uso dum suporte físico para transmitir uma mensagem”, ou seja, os sistemas com ajuda necessitam de utilizar objetos, imagens e/ou símbolos, sejam produtos de apoio ou somente lápis e papel. Os símbolos gráficos foram criados para auxiliar a comunicação das pessoas com deficiência.

Para melhor enquadrar os SAAC apresentamos os mais comuns e os mais utilizados por pessoas com deficiência.

## **8.1 O Bliss**

Diversos têm sido os sistemas de comunicação, sendo que o primeiro sistema gráfico a ser utilizado foi criado por Charles Bliss com a finalidade de criar uma língua universal para pessoas com dificuldades de comunicação. Este sistema designado por Bliss é formado por um conjunto de cem signos básicos que se combinam entre si, para formar novas palavras e para as quais não existem signos básicos (Tetzchner e Martinsen, 2000: 25). Estes símbolos são um pouco difíceis para algumas pessoas com PC.

## **8.2 O sistema SPC**

Os Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) criados por Roxana Mayer Johson em 1981, são “desenhos de linhas simples a preto, sobre fundo branco, e a palavra está escrita sobre o desenho (Tetzchner e Martinsen, 2000: 28). Os signos são fáceis de copiar ou fotocopiar e são agrupados em categorias gramaticais (pessoas (amarelo), verbos (verde),

substantivos (laranja), etc. e, é-lhes atribuída uma cor. Este sistema é mais utilizado devido ao número elevado de signos (cerca de três mil), apresentando como vantagens a universalidade, a utilização por diferentes utilizadores de diferentes faixas etárias, a facilidade na criação de novos símbolos, a abordagem de temas do quotidiano e o facto de ser um sistema evolutivo, podendo ser utilizado em versão impressa ou em programa informático.

Segundo Ferreira *et al*, (1999) o SPC é flexível e pode evoluir, acompanhando as necessidades comunicativas do seu utilizador, utilizando ora uma linguagem simples e frases curtas ora um vocabulário mais diversificado e frases mais complexas.

### **8.3 A Comunicação bimodal e o vocabulário MAKATON**

A comunicação bimodal utiliza a língua oral acompanhada de signos para facilitar a visualização ou a compreensão. Um desses exemplos de comunicação bimodal é o vocabulário Makaton, criado por Margaret Walker em 1970 destinado a pessoas com atraso cognitivo e dificuldades de linguagem, sendo atualmente mais utilizado por pessoas com deficiência intelectual e multideficiência. O vocabulário Makaton visa oferecer um meio de comunicação, estimulando o desenvolvimento da linguagem em qualquer pessoa com dificuldade de comunicação, independentemente da idade.

O mesmo é personalizado para responder às necessidades individuais e é composto por cerca de 350 conceitos básicos (como nomes, verbos, adjetivos, pronomes, preposições, etc.) funcionais que se aprendem progressivamente. Com este vocabulário combinam-se os gestos ou signos manuais com a linguagem oral e se necessário também podem usar-se signos gráficos. Os signos utilizam-se normalmente quando a linguagem oral e gestual não são suficientes ou adequadas.

## **8.4 O PIC - Pictogram Ideogram Communication**

Este sistema pictográfico utiliza símbolos/figuras estilizadas a branco, sobre fundo negro, visando reduzir as dificuldades de distinção entre figura e fundo. Tem como uma das principais limitações o facto de os símbolos não serem ajustáveis e de existirem “apenas 400 signos PIC na versão portuguesa (1989) e a construção de novas palavras ou a formação de frases nem sempre é fácil” (Tetzchner e Martinsen, 2000:28). Uma das vantagens mais importantes é que permite um bom entendimento e uma fácil aprendizagem.

## **CAPÍTULO II – AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

## **CAPÍTULO II – AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O presente capítulo surge no âmbito da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior, sendo que para tal considerou-se importante esclarecer os conceitos de normalização, necessidades educativas especiais e educação inclusiva.

Na abordagem ao conceito de normalização consideramos ser necessário fazer uma breve resenha histórica acerca da imagem da pessoa com deficiência ao longo dos tempos.

### **1. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E LEGAL**

#### **1.1 Breve Resenha Histórica**

Desde as sociedades mais remotas até à chegada do Renascimento a deficiência foi votada ao abandono, ao infanticídio, à eutanásia, ao assassinato, aplicando-se todo o tipo de penas sem qualquer piedade.

Segundo Aranha (1979) e Pessoti (1984), a deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que as crianças com deficiência

imediatamente detetáveis, onde a atitude adotada era da “exposição”, ou seja, ao abandono; ao relento, até a morte.

É em fins do séc. XVIII e princípios do séc. XIX, com a institucionalização que surge os primórdios da Educação Especial. Para Jiménez, a Educação Especial deve ser encarada como “um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico” (Jiménez, (1997:9). Estas instituições foram criadas longe das cidades, incutindo nas populações a imagem de que estas pessoas eram irrecuperáveis, indesejadas e por isso eram segregadas.

Em fins do séc. XIX até à primeira metade do séc. XX, com a obrigatoriedade do ensino, acredita-se que a criança deficiente tem capacidade de aprendizagem e pode ser educada.

No período da normalização, de 1950 a 1994, diversos foram os movimentos realizados a favor da igualdade de direitos da pessoa com deficiência, normalmente promovidos por grupos de pais. A Dinamarca foi inovadora, sendo que em 1959 as pessoas com deficiência passaram a integrar a escola regular e postos de trabalho. Como refere Sanches *et al* (2006) inicia-se, assim, o movimento da integração escolar, e começa-se a falar sobre o conceito de inclusão.

O conceito de Normalização começa a difundir-se e alastra-se por toda a Europa, EUA e Canadá. A corrente do *Mainstreaming*, isto é, da normalização – defende o princípio do qual todas as pessoas têm direito a levar uma vida o mais normalizada possível, a poder utilizar todos os bens e serviços da comunidade.

Em Portugal, até meados da década de 70, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de acordo com Correia (2003), só tinham como opção educativa a classe ou escola especial. O período do pós 25 de Abril de 1974 trouxe alterações ao nível social e político essencialmente, que se repercutiram na escola regular, passando-se a permitir um contacto entre todos os alunos e o aluno com NEE numa primeira fase. Essas

alterações são visíveis ao nível legislativo como poderemos verificar mais adiante.

## **1.2 Suportes Legislativos**

Diversos foram os documentos promulgados que contribuíram para a integração da pessoa com deficiência no sistema educativo regular, nomeadamente: a Lei n.º 6/71, de 8 de Novembro de 1971 – Lei de Bases da Reabilitação e Integração de Deficientes; em 1973, a Reforma de Veiga Simão determina que o Ministério de Educação assumira a responsabilidade da Educação Especial; a Constituição da República Portuguesa de 1976; o Decreto-Lei n.º 174/77 define o regime escolar e dispensa de frequência para alunos com deficiência física ou psíquica.

Os movimentos expressos nos documentos como a *Public Law 94-142* (1975) nos EUA ou o *Warnock Report* (1978) no Reino Unido (Rodrigues *et al*, 2011), também influenciaram a integração dos alunos com NEE em Portugal visando impulsionar a integração escolar de todas as crianças e jovens do país, tendo este último utilizado pela primeira vez o conceito de “aluno com necessidades educativas especiais”.

Em Portugal, a designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE), surgiu pela primeira vez com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que regulamentou a Educação Especial, alterando-se substancialmente a conceção da educação integrada.

Como consequência da publicação do diploma foram criadas equipas de Educação Especial. A LBSE também esclarece quais os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo e “é definida finalmente a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da educação” (Rodrigues *et al*, 2011) excluindo o ensino superior, que continuava a ser uma utopia.



Em 1989, o diploma da Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência visa promover e garantir o exercício dos direitos consagrados na Constituição da República Portuguesa.

O decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro redefiniu os apoios especializados a prestar no sistema educativo para adequar o processo educativo às necessidades educativas especiais dos estudantes, nos vários domínios da escola, como resposta ao modelo Biopsicossocial da OMS (2001), dando uma importância à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como sendo o instrumento para classificar os alunos e consulta-los acerca da sua tomada de decisão sobre o "acesso", ou não, à Educação Especial. É também uma decisão que tem vindo a ser contestada por parte dos meios académicos e dos próprios docentes de Educação Especial. Estas reações questionaram a razão de se recorrer a um instrumento da Saúde para orientar um processo que devia ser de âmbito pedagógico e inclusivo, ou seja, baseado nas Necessidades Educativas e não nos *deficits*. O processo apressado e mal informado do lançamento desta adoção da CIF não contribuiu também para uma boa receptividade dos professores (FEEI, 2007 *in* Rodrigues, 2011). A CIF é assim apontada como um retrocesso ao modelo social, pois coloca novamente o enfoque na deficiência e na incapacidade.

Outro autor que comunga desta opinião é Correia (2007) que vai mais longe e afirma que a CIF diz respeito à saúde e que qualquer extrapolação para a educação pode trazer consequências desastrosas para os alunos com NEE, a menos que se produzam resultados de trabalhos de investigação fidedignos que venham a permitir a sua utilização na educação.

Para Bautista (1997) a visão da CIF, a nível de classificação e de intervenção na deficiência, baseou-se em dois modelos divergentes entre si: o modelo médico e o modelo social.

No modelo médico, a deficiência reduz-se à problemática individual e impõe-se que a pessoa com deficiência é responsável pela sua mudança, não o meio onde se insere. Na ótica do modelo social valoriza-se a inclusão social, cabe à sociedade a responsabilidade de eliminar barreiras sociais,

arquitetónicas e atitudinais e de ser o agente principal para promover a inclusão absoluta de todos os cidadãos.

Pode-se então afirmar, que o reconhecimento legislativo não foi suficiente, sendo necessário passarem quantos anos para continuarmos a ter escolas que não tem condições para receberem os seus alunos? Falta de vontade? Falta de recursos? O discurso parece prolongar-se no tempo.

Mas, para concretizar este sistema seria necessário um planeamento pedagógico, um financiamento que assegurasse atempadamente a aquisição de apoios, de recursos físicos e humanos e materiais, que respondesse às necessidades específicas de cada pessoa com deficiência.

Em 1991, Portugal legislou o conceito “necessidades educativas especiais” e o regime educativo especial através do Decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto, mas só se dirigia à infância e ao ensino secundário. A nova terminologia visava eliminar os efeitos estigmatizantes da categorização dos alunos e dar uma dimensão social à problemática. Correia (2008) afirma porém que a CIF utiliza frequentemente a palavra deficiência, verificando-se o seu carácter clínico, dado que desde 1978, em educação, utiliza-se o termo “necessidades educativas especiais”.

Em Portugal o Despacho 105/97, de 1 de Julho substitui o termo de inclusão pelo termo de integração. Segundo Rodrigues (2003), a educação inclusiva tem-se assim tornado num campo de polémicas.

Considera-se que esta definição do conceito propõe a abolição do termo deficiência que encara a pessoa com deficiência com demasiados estereótipos associados a um baixo nível de expectativas por parte da escola face ao aluno com NEE. Para Correia (1997), a evolução do conceito, apesar das limitações dos sistemas educativos de cada país, permite que o aluno com NEE beneficie de uma educação adequada à sua especificidade ao contrário do que acontecia anteriormente. Para este autor (ibidem, 1999), as NEE surgem como uma resposta ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo os princípios da inclusão, da igualdade de direitos, não discriminando.

Diversos foram os autores que clarificaram o conceito em análise. Marchesi e Martin (1990, *in* Correia, 1997) consideram que o aluno com NEE é aquele que durante a escolarização apresenta uma dificuldade de aprendizagem, que necessita de um atendimento mais específico e de uma série de recursos educativos diferentes dos convencionais utilizados para os alunos da mesma idade.

Alguns anos mais tarde, em Espanha, no ano de 1994, todos os 92 países participantes e 25 organizações internacionais, incluindo Portugal, assumiram o compromisso de garantir a educação a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais (NEE), atendendo às necessidades de cada um, reconhecendo as suas diversidades (UNESCO, 1994) incluindo todas as crianças e jovens, independentemente das suas dificuldades individuais, proporcionando-lhe meios para o seu desenvolvimento socioeducativo, assinando a chamada Declaração Princípios de Salamanca.

Esta Declaração proclama que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva que proporcione Educação para Todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994). A Declaração de Princípios referida também como “Declaração de Educação para Todos” aponta o caminho para a criação da atual escola inclusiva.

## **2. A INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR**

“As comunidades são atualmente perspetivadas enquanto espaços socializadores, de construção de identidades locais e coletivas, de redes sociais e de suporte a indivíduos e grupos sociais, que partilham espaços, valores, formas de convivência. As novas perspetivas sobre desenvolvimento assumem a necessidade de valorização do local e comunitário como forma de

combate às situações de marginalização, exclusão social e desigualdade” (Trevisan, 2009:3).

Então, poderemos concluir que segundo esta autora, a escola deve servir a sociedade onde se insere, através da partilha de informação, educação, contribuindo para a promoção de criatividade, o alargamento de horizontes e a promoção de novas visões, sociais e culturais, desafiando as imagens estereotipadas e combatendo a intolerância. Pode também, contribuir para alterar filosofias, valores, objetivos e práticas seculares. De igual modo, pode eliminar barreiras físicas, intelectuais, emocionais, financeiras ou culturais, tornando-se numa comunidade integradora.

No entanto, a escola, a fim de responder a políticas e governos de modelos elitistas e autoritários, durante décadas, subverteu a sua responsabilidade, não adotando práticas inclusivas. Assim, foi permitindo que somente um grupo selecionado e seletivo a ela tivessem acesso.

O Comité Económico e Social Europeu (CESE) na recomendação sobre a estratégia europeia para a deficiência 2010-2020, na alínea 2.9 “apela à adoção de medidas eficazes para combater o abandono escolar precoce, tendo presente que as pessoas com deficiência têm duas vezes menos probabilidades de chegar ao ensino superior do que as demais” (CESE, 2010: 5).

Durante a nossa prática profissional, fomos-nos deparando com pessoas com PC que não sabem ler nem escrever, que têm atualmente, idades compreendidas entre os 37 anos e os 45 anos e que têm um diploma com o 9º ano de escolaridade. Outros há, que tentaram integrar o sistema educativo, na época, e nunca lhes foi permitida sequer efetuar a inscrição. Infelizmente não há estudos, que nos apontem dados sobre esta realidade.

No entanto, com o novo modelo da escola inclusiva, todas as pessoas com deficiência devem frequentar o sistema educativo, cumprindo a legislação em vigor. Fazemos aqui um parêntesis, somente para fazer uma reflexão: não interessa se essas crianças com necessidades especiais passam parte do seu dia numa sala de apoio, onde têm uma auxiliar para imensas crianças com comportamentos e perfis bastante heterogêneos, que necessitavam de um

apoio mais individualizado e mais especializado. A educação inclusiva prioriza a integração ou o bem-estar? O sucesso ou o insucesso?

Mas, Capucha também refere que há um conjunto de fatores que contribuem para o insucesso escolar, nomeadamente para as crianças com deficiência, e que se dividem em quatro grandes grupos: 1 – “o desajustamento entre o capital cultural de origem das famílias e a linguagem tradicional da escola gera dificuldades especiais aos alunos de meios mais populares (...). As pessoas com deficiências e incapacidades, na maioria oriundas de famílias de meios populares; 2 – “a desarticulação entre a escola, famílias e o mercado de trabalho, pode incentivar o abandono precoce para iniciar uma carreira profissional” (...); 3 – “o funcionamento interno do sistema de ensino pode conduzir ao abandono escolar e ao insucesso, onde são diversos os fatores que conduzem a estas situações, inclusive os currículos inadaptados, o fraco envolvimento dos pais e da comunidade com a escola, etc.”; 4 – “relação entre os agentes educativos e os alunos com deficiência e/ou com problemas específicos deveria possuir recursos para criar uma relação de qualidade com o aluno que apresente um ou mais fatores de risco” (Capucha, 2010: 41).

É neste sentido que consideramos a importância do envolvimento de todas as crianças, jovens e famílias das pessoas com e sem deficiência, visando a participação social e de cidadania de todos os seus membros. Tal é possível, através do *empowerment* comunitário, dado este ser “o processo que assegura que os membros da comunidade têm a oportunidade e a capacidade para partilhar, dar a conhecer e usar as suas perspetivas, individual e/ou coletivamente, no processo de tomada de decisão, em situações que afetam as suas vidas e por conseguinte a comunidade” (Vince, Page, & Duffy, 2008).

O *empowerment* comunitário pode também, assumir um papel de destaque no campo da prevenção da violência.

Esta temática que desenvolveremos ao abordarmos as barreiras à integração, interessa-nos particularmente para compreender de que modo a violência surge como uma barreira à integração das pessoas com deficiência. No entanto, não podemos deixar de referir que todos os autores são unânimes neste ponto, desde a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Organização

das Nações Unidas (ONU), a União Europeia (EU) refletem esta preocupação, sendo que o Relatório Mundial sobre a Deficiência publicado pela OMS (2011: 224) alerta para a gravidade desta situação, referindo que “a violência contra alunos com deficiência – por professores, outros funcionários e colegas – é comum em cenários educacionais. Alunos com deficiência muitas vezes se tornam alvos de atos violentos, incluindo ameaças físicas e abuso, abuso verbal, e isolamento social”.

Então, interessa-nos em particular intervir, seja sob qual for a forma de discriminação que se reveste; se ouvimos a voz de uma pessoa com deficiência, por qualquer razão, deveremos denunciar estas situações e apostar na elaboração de projetos de intervenção, de modo a atacar as causas do problema.

## **2.1 Educar, Integrar e Incluir**

Desde que Portugal se tornou membro do espaço Europeu, como “bom aluno” que é, tentou sempre acatar as orientações emanadas pela União Europeia (UE) em matéria de defesa de direitos da pessoa com deficiência.

Destaca-se também o papel ativo que a ONU (2006) tem tido na defesa dos direitos das pessoas com deficiência por uma educação comum, organizando a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CPDP), onde realçou a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo.

Salientamos alguns princípios da CPDP (2006), nomeadamente: no seu Artigo 3.º - Princípios gerais:

- “a) O respeito pela dignidade inerente, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazerem as suas próprias escolhas, e independência das pessoas;
- b) Não discriminação;
- c) Participação e inclusão plena e efetiva na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e humanidade;
- e) Igualdade de oportunidade;

f) Acessibilidade.

Também outras organizações têm demonstrado a sua preocupação com as pessoas com deficiência, das quais evidenciamos o papel da UNESCO, que em 2008, organizou a 48.º Conferência Internacional sobre educação, destacando uma temática muito atual – a da Educação Inclusiva.

A partir deste momento, a palavra inclusão passou a estar na ordem do dia e Portugal, mesmo à pressa e sem avaliar as necessidades das pessoas com deficiência, promoveu a desejada integração, apesar de mal planeada, tentando garantir a educação para todas as pessoas integrando-as no sistema educativo regular, de acordo com os princípios consagrados na Declaração de Salamanca, no ano de 1994.

Ao falarmos acerca de inclusão e de integração, no entender de Rodrigues (2004) devemos distinguir ambos os conceitos, sendo que a integração trata da adaptação a uma instituição inicialmente estranha e a inclusão é um modelo de pertença total à instituição [...] o processo de Integração/Inclusão é pois um processo interativo e dinâmico resultante da influência mútua de múltiplos fatores (*in* Rodrigues, 1986).

No entanto, a dita inclusão fez-se sem existirem os recursos necessários, sem estarem criadas condições socioeducativas que a promovessem, havendo falta de condições materiais e uma série de atitudes humanas contrariadas. Senão vejamos, anualmente os meios de comunicação continuam a difundir notícias onde representantes legais de pessoas com deficiência reclamam uma série de apoios educativos consignados na lei, mas que nunca tem acesso no início de cada ano letivo. Como se poderia designar por educação inclusiva se não foram identificadas antecipadamente as barreiras à mesma? Se muitos alunos e representantes dos mesmos continuam a não participar, nem nunca foram questionados acerca dos seus interesses e necessidades? Má planificação? Falta de orçamento/financiamento? Falta de recursos humanos? Em nome da crise e de cortes orçamentais, tudo se diz justificar. Em contraponto através da promulgação de documentos legislativos, o Estado refere que é da sua competência garantir que “as leis portuguesas passam a consagrar como

direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. Estes princípios encontram-se expressos no texto da Constituição da República, a Lei Fundamental Portuguesa, publicada em 1976 nomeadamente nos seus artigos 71º a 74º (Rodrigues *et al*, 2011). Como é que se educa sem recursos? Sem recursos há igualdade de oportunidades? Será que estas práticas por si só, não serão geradoras de situações de segregação e/ou de exclusão social e escolar?

A educação por si só não vaticina a inclusão sem antever se reúne as condições específicas para responder às necessidades de cada aluno, que vai encontrar uma série de formadores e outros colaboradores despreparados, uma escola sem adaptações físicas e materiais.

Para haver inclusão é necessária a participação do aluno, da família, da comunidade na escola, equipamentos adequados sem barreiras físicas, serviços de apoio técnico e pedagógico, recursos humanos com formação na área das necessidades especiais, ter um auxiliar de apoio direto para o acompanhar na faculdade prescindindo de um familiar próximo (Masini *et al*, 2005). Deste modo, queremos também dizer que todas as pessoas, com e sem deficiência, poderão alcançar uma participação plena, ao nível social, educativo, etc., e que o sistema educativo é para todos e para cada um. As escolas devem estar preparadas para dar respostas adequadas a todas as pessoas sejam quais forem as suas características. É necessário responder à heterogeneidade. É cada vez mais necessário ter um conjunto de serviços e apoios adequados que permitirão a todas as pessoas com deficiência maximizar o seu potencial. A falta de recursos ou a dificuldade em obtê-los não contribui para o desenvolvimento das suas capacidades, nem tão pouco para ter igual oportunidade em acompanhar o ritmo dos restantes colegas, ou seja, partimos do pressuposto que estaremos desrespeitando as suas diferenças. Como refere Rodrigues (2004: 2), “para haver igualdade de oportunidades é necessário concebermos cenários de diferença de tratamento” de modo a que não favoreçamos alguns grupos em prol de outros.

A escola deve servir a sociedade onde se insere, através da partilha de informação, educação, contribuindo para a promoção de criatividade, o



alargamento de horizontes e a promoção de novas visões, sociais e culturais, desafiando as imagens estereotipadas e combatendo a intolerância.

Se a escola pode contribuir para alterar filosofias, valores, objetivos e práticas seculares, também pode contribuir para a eliminação de todo o tipo de barreiras físicas, intelectuais, emocionais, etc.

A educação inclusiva é um processo que apela à participação de todos, para todos e com todos. Tem uma abordagem humanística e democrática que percebe a pessoa e as suas particularidades, que tem como objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social.

Como diz Sanches (2011: 2), “aceder a uma Educação inclusiva é procurar uma cidadania plena”. Para esta autora (ibidem, 2011: 2) a escola inclusiva aposta na mudança de mentalidades, valoriza e corresponsabiliza todos os intervenientes no processo educativo, reconhece as diferenças, respeita a diversidade, é flexível e crítica, não promove a igualdade, mas a equidade, e tem especial preocupação na promoção da participação e das aprendizagens dos seus alunos.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) refere que o conhecimento poderá permitir à pessoa com deficiência o acesso à informação, o reconhecimento dos seus direitos como pessoa e conseqüentemente para que esta “contribua para a formação do capital humano” (OMS, 2011: 213), ou seja, contribui para formar cidadãos que exerçam todos os seus direitos cívicos, sociais, políticos, económicos, etc., reduzindo inclusive os custos que o Estado tem vindo a suportar permitindo criar um único sistema ao nível económico; ao nível social: a mudança de atitudes; ao nível educacional: o desenvolvimento de métodos de ensino que respondam às diferenças individuais.

Então, incluir a pessoa com deficiência no sistema educativo irá contribuir para a formação de capital humano, poderá conduzir à obtenção de um emprego e à atividade social e conseqüentemente reduzir a pobreza. Sendo também uma estratégia para combater a exclusão social. Por outro lado, permitirá aos Estados signatários da CDPD atingir as metas de Educação Para Todos (EPT) para 2015, a que se propuseram e que não foram cumpridas na

década de 90, em 2000, no Fórum Mundial sobre Educação, em Dacar, de que destacamos uma das metas: *zelar pelas necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos.*

Para tal, necessitamos de garantir uma educação de boa qualidade num ambiente inclusivo. Para Rodrigues (2004: 1), deve-se “refletir sobre de que forma a perspetiva da educação inclusiva pode ser desenvolvida na Universidade. A Universidade, “[...] terá que refletir «á luz do dia» sobre as suas dificuldades pedagógicas e de consumação de uma política inclusiva”. Este autor analisa obstáculos e facilitadores relativamente ao acesso (i) e ao sucesso (ii) dos alunos com NEE no ensino superior, em termos de igualdade de oportunidades. O acesso é definido por este autor, como o conjunto de possibilidades específicas que permitem ao estudante com NEE frequentar e relacionar-se com a comunidade académica.

Os facilitadores e os obstáculos do acesso e do sucesso (Rodrigues, 2004: 2 a 4) são:

- *Facilitadores ao acesso: os progressos na área das tecnologias da Informação e da Comunicação e a criação de “sites” acessíveis com bastante informação acerca de acessibilidades; Obstáculos ao acesso: as barreiras arquitetónicas que obrigam os alunos com NE de acederem a edifícios pela porta da cantina por exemplo e as acessibilidades físicas, devido às longas distâncias que estes alunos têm que percorrer de sala em sala;*
- *Facilitadores ao sucesso: redes de solidariedade, incentivador de práticas e valores novos sendo necessário os docentes refletirem acerca dos conteúdos, das metodologias, que poderão inclusive ajudar os restantes alunos evoluindo de acordo com as suas capacidades e que os professores mudem as suas representações sociais de dadas profissões e acerca da PCD; Obstáculos ao sucesso: o processo de ensino – aprendizagem continua a ser encarado como um veículo de transferir informação o estudante passa a ser responsável pela aprendizagem e a diversidade de oportunidades de aprendizagem.*

Não nos parece importante adotar medidas somente porque a Europa nos recomenda. Não será fundamental avaliar até então o nosso percurso? Verificar o que resultou? O que fizemos bem e seguir esse caminho? Certamente que os intervenientes do sistema educativo têm uma palavra a dizer acerca do seu percurso, das suas boas práticas, destacando os aspetos positivos e os obstáculos a eliminar.

A educação promove a aquisição de competências para o acesso ao mundo do trabalho e ao emprego, e atualmente ao mundo ocupacional do voluntariado. A escola é por primazia, o local de aquisição de conhecimentos, de rotinas, hábitos, que nos permite conhecer e aceder aos bens culturais e, permite a capacitação para uma vida autónoma, dotando-nos de consciência cívica e política. A escola também nos permite utilizar a nossa criatividade tornando-se um espaço fundamental para o desenvolvimento da expressão criativa. Então, podemos dizer, que a escola inclusiva é um paradigma do modelo relacional na abordagem dos problemas das deficiências, das incapacidades e do direito à participação social.

## **2.2 Barreiras à Integração**

Podemos reportar-nos até à antiguidade para perceber que historicamente a pessoa com deficiência foi marginalizada pela sociedade.

No entanto e apesar de estranho para a época e pouco aceite, Mary Richmond e Jane Addams em pleno século XVIII, reconheceram “os direitos sociais das pessoas com deficiência, desde o ponto de vista tanto da defesa dos ideais democráticos como da atenção especial que se lhes presta com o objetivo de potenciar o seu empowement e consolidar a sua integração na sociedade como cidadãos e cidadãs de plenos direitos” (Gómez, 2012: 1). Podemos referir que estas duas assistentes sociais foram pioneiras, tentando capacitar a pessoa e autonomizando-a, não se limitando a *dar a cana, mas a ensinar a pescar*.

Em 2009, o Governo Português publicou em Diário da República a Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, que aprovava a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007.

De acordo com o Instituto Nacional de Reabilitação (INR),

*trata-se de um marco histórico, representando um importante instrumento legal no reconhecimento e promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência e na proibição da discriminação contra estas pessoas em todas as áreas da vida, incluindo ainda previsões específicas no que respeita à reabilitação e habilitação, educação, saúde, acesso à informação, serviços públicos, etc. Simultaneamente à proibição da discriminação, a Convenção responsabiliza toda a sociedade na criação de condições que garantam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência” (INR, s/d).*

Alguns estudos no Brasil acerca da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais com paralisia cerebral no ensino superior, realçam a falta de aceitação na comunidade escolar, a discriminação e o preconceito social que começa nos professores que não acreditam nas capacidades do aluno e que não tem formação adequada, as dificuldades de se relacionarem com os colegas e a falta de apoio dos mesmos (Masini *et al*, 2005).

Outros estudos apontam na mesma direção alertando-nos para a violência que é exercida sobre a pessoa com deficiência no sistema de ensino, afirmando que a escola é o local privilegiado para criar situações de abuso sobre este grupo. Neste sentido, podemos afirmar que as pessoas com deficiência sofrem duplamente de inconsistências gerais do sistema de ensino e das dificuldades de aprendizagem relacionadas com as suas limitações próprias (OMS, 2011; ONU 2006). Também o Comité Económico e Social Europeu (CESE), na sua alínea 2.1.3 “reconhece que os jovens com deficiência correm um risco 2 a 5 vezes superior ao dos jovens sem deficiência de serem vítimas de atos de violência” (CESE, 2012: 2).

Para a Dra. Amaya Gillespie, Coordenadora do estudo sobre violência contra as crianças, apresentado em 2006 e realizado pelo Secretário-Geral da ONU,

*a violência é perpetrada por professores e outros funcionários. Em todas as regiões do mundo, em completa contradição com as normas dos direitos humanos e com as necessidades de desenvolvimento das crianças, muita da violência contra raparigas e rapazes continua a ser legal e socialmente aprovada – mesmo em sítios que, supostamente, as devem proteger, como as escolas (Kane, 2008: 5).*

A violência exercida pode ser demonstrada através do espancamento, de abuso ou de intimidação, sendo que os colegas utilizam a intimidação “com

o intuito de envergonhar, humilhar e enfraquecer, e pode facilmente descambar em violência física”. Segundo a autora, “a intimidação está frequentemente ligada à discriminação contra estudantes oriundos de famílias pobres, grupos marginalizados ou jovens com características pessoais especiais, incluindo aqueles com incapacidades” (Kane, 2008: 5).

A OMS citando Nott (1998) refere que “as relações sociais podem mudar o *status* das pessoas com deficiência na sociedade e afirmar os seus direitos. Para as crianças sem deficiências, o contato com crianças com deficiência num cenário inclusivo pode, a longo prazo, aumentar a familiaridade e reduzir o preconceito. A educação inclusiva é, portanto, essencial para promover sociedades inclusivas e equitativas” (OMS, 2011: 218). A inclusão de pessoas com deficiência é assim um estímulo para fomentar relações de solidariedade e de cooperação.

Outros autores dão menos ênfase às barreiras atitudinais, referindo a falta de preparação dos professores e salientam o papel das barreiras arquitetónicas (Moreira, Laura *et al*, 2001).

Rocha *et al* (s/d) diz que os principais obstáculos para a inclusão da pessoa com deficiência, são: a falta de acessibilidades, as condições didático-pedagógicas do trabalho dos professores e a falta de tecnologias que operacionalizam o processo de aprendizagem.

A UNESCO (2009) também salienta a importância das tecnologias, tal como Rocha, ao referir que as tecnologias de informação e comunicação devem ser usadas sempre que possível. A eliminação de barreiras comunicacionais e de acessibilidade contribuem para convidar a pessoa a participar e a sentir-se incluída.

Pieczkowski (2011: 1) vai mais longe, realçando que há necessidade de superar “barreiras arquitetónicas, atitudinais, metodológicas e de comunicação para garantir oportunidades”, fazendo menção ao papel do Estado capitalista que emana políticas de inclusão [...] com argumentos sedutores do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais, que nos impõe ingenuidades e posturas acríticas diante do estabelecido”. Parece-nos que deste modo o

Estado mantem a coesão social e os indivíduos subordinam-se sem questionarem o sistema, mesmo que se sintam excluídos e sem oportunidades.

Outra organização de renome – a OCDE (2003) realizou um estudo dirigido a cinco países e identificou alguns dos seguintes fatores, que podem tornar-se um obstáculo, entre outros:

- Incongruência nos modelos e fontes de financiamento;
- Atitudes sobre as NEE e a incapacidade a nível de todos os colaboradores do ensino superior;
- Falta de parcerias e cooperação entre universidades;
- Pouca maleabilidade na prestação de formas alternativas de aprendizagem;
- Acessibilidade aos edifícios; descoordenação entre objetivos, conteúdos de programas educativos e as reais necessidades dos estudantes com deficiência.

Também Chauí (2003: 11) aborda a questão da nova imagem da universidade pública destacando o papel e a visão do Estado acerca da educação, dado esta continuar a ser encarada como “[...] um direito e não um privilégio, nem um serviço”. Aborda também questões acerca de “práticas segregadoras” destacando os “valores intelectuais e físicos” que conduzem a que as pessoas com características diferentes são discriminadas e estigmatizadas”. Destacando situações específicas como o caso da Universidade Federal da Baía, onde se verificam situações em que um professor não aceita o aluno; falta de condições de material; falta de professores com formação; não há cedência de documentos aos alunos; falta de meios tecnológicos; algumas barreiras arquitetónicas que impedem o acesso a espaços físicos (Chauí, 2003).

Independentemente do número de ações, convenções, etc., que se realizem, para eliminar todo o tipo de barreiras, Gómez (2012: 100 e 101) e a ONU (2011: 222 a 224) no seu Relatório Mundial para a Deficiência, também apontou os obstáculos para que as pessoas com deficiência continuem a “[...] apresentar taxas mais baixas de permanência e aprovação nas escolas” e/ou para que continuem a permanecer no sistema de ensino, atribuindo uma grande quota-parte da responsabilidade aos Governos quando refere que os obstáculos que impedem a plena participação, são, entre outros:

- De acordo com o país, a responsabilidade ministerial pode estar dividida por diversos Ministérios (como o caso de Portugal);
- A falta de legislação, políticas avulsas, metas e planos. O sucesso do sistema educativo poderá passar pela adoção e desenvolvimento de políticas concertadas e de financiamento adequado para prover todas as medidas planeadas;
- Poucas escolas, salas lotadas, instalações inadequadas, professores/formadores com qualificações insuficientes; falta de materiais didáticos, recursos financeiros e humanos insuficientes. Há países como a América Central e do Sul que não apoiam o estudante a prosseguir os estudos, após o secundário. A CIF e a CDPD também realçam estes fatores ambientais que restringem a participação;
- Currículos e pedagogia desadequados, mantendo sistemas de avaliação que focam o desempenho acadêmico em vez do progresso pessoal;
- Violência, *bullying* e abuso contra alunos com deficiência. De acordo com a ONU os “alunos com deficiência muitas vezes se tornam alvos de atos violentos, incluindo ameaças físicas e abuso, abuso verbal e isolamento social”;
- Barreiras atitudinais, rótulos, marginalização, crenças, que impedem as pessoas de aceder ao sistema educativo e a bens ou serviços, desacreditando-as das suas capacidades de aprendizagem. Muitas vezes a baixa expectativa em relação à pessoa com deficiência começa em casa.

Para a OMS (2008) a “perceção cultural” sobrepõe-se e leva-nos a encarar a pessoa com deficiência como se esta tivesse necessidade de bem-estar social, quando de facto ela tem direito à igualdade de oportunidades. Deverá ser a pessoa a decidir por si

Masini e Bazon, citando Dens (1998, *in* Masini e Bazon, 2005: 3) referem que a educação inclusiva “abandona a ideia de que só a pessoa pode contribuir; volta-se para o atendimento às necessidades daquelas com deficiência e para tal requer um currículo apropriado”, que não é suficiente, mesmo havendo todos os recursos pedagógicos é também necessário haver a mudança de ideologia, sendo que esta é uma transformação lenta. Cita também Rieser (1995, *in* Masini e Bazon, 2005: 4) que propõe que se fique atento às barreiras sociais, que não estão diretamente ligadas à deficiência, mas a preconceitos, estereótipos, discriminações (Masini, s/d). Sendo que a – CIF-OMS, 2001, “surge como instrumento para avaliar a qualidade de vida pela

funcionalidade e pela condição sociocultural na qual o indivíduo está inserido” (Masini e Bazon, 2005: 4).

Num estudo sobre a integração das pessoas com deficiência no ensino superior, Masini *et al* (2005), mais concretamente acerca de estudantes com paralisia cerebral, e do ponto de vista dos mesmos, enuncia que as condições que favoreceram a sua frequência no ensino superior, são:

- Apoio dos colegas e de familiares (irmão) e dos professores;
- Aceitação por parte dos outros;
- Boas acessibilidades físicas da faculdade;
- Os pais aceitarem a deficiência e respeitarem os limites do filho;
- Denunciar atitudes de preconceito;
- Ter transportes gratuitos.

A título de exemplo de situações negativas vivenciadas pelos alunos inquiridos, destacam-se:

- Discriminação e preconceito de professores;
- Falta de aceitação e apoio por parte dos colegas e amigos;
- Falta de informação sobre a deficiência e não ter um comportamento adequado para com a pessoa com deficiência;
- Falta de aceitação da deficiência por parte dos pais;
- Pedir apoio aos colegas na alimentação e nos materiais pedagógicos;
- Dificuldade de comunicação e de relacionamento com colegas;
- Barreiras arquitetónicas.

Em termos de conclusão, referimos o estudo efetuado por Meijer *et al*, (2006) para a Agência Europeia das Necessidades Educativas Especiais onde apresentou nos seus resultados, que a principal barreira no acesso ao ensino superior para as com deficiência se situava ao nível do apoio, seguindo-se das políticas inconsistentes sobre os direitos gerais, das políticas de gestão e do financiamento do ensino superior, a legislação anti discriminação, políticas de promoção da participação, e o apoio à recolha de dados e investigação.

Será pois, a partir destes resultados e de outras preocupações que mais à frente apresentaremos os objetivos específicos que nortearam a nossa investigação, que iremos abordar no capítulo seguinte a temática do sistema binário do Ensino Superior, bem como, as políticas sociais e as políticas de ação social do ensino superior. Esta abordagem permitirá uma melhor



compreensão dos apoios que o ensino superior oferece aos seus estudantes com paralisia cerebral.

## **CAPÍTULO III – O ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, AÇÃO SOCIAL E SERVIÇOS DE APOIO AO ESTUDANTE**

# **CAPÍTULO III – O ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, AÇÃO SOCIAL E SERVIÇOS DE APOIO AO ESTUDANTE**

## **1. O ENSINO SUPERIOR**

Segundo Magalhães (s/d), antes de 1973 em Portugal, ao nível do ensino superior, tínhamos um sistema dual, e presentemente, temos um sistema binário. Para Scott (1995, *in* Magalhães, s/d) os sistemas duais são aqueles: em que essas outras instituições são reconhecidos como sendo efetivamente pós-secundárias, assim como é reconhecida a necessidade de coordenação com o sector universitário, embora este último seja claramente visto como sendo estruturalmente superior. Sistemas binários: em que há dois sistemas paralelos de ensino superior, consistindo um nas universidades tradicionais e o outro em instituições “alternativas”[...], como sendo o sistema português, onde competem duas instituições, as universidades e os institutos politécnicos.

As Universidades e os Institutos Politécnicos são instituições dotadas de autonomia e são tuteladas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). De acordo com a Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro, que regula o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RGIES), no seu artigo 3.º, estas podem ser de carácter público (sendo o Estado português responsável pelo seu financiamento e funcionamento), ou de carácter privado.

A importância do diploma supracitado advém face à legislação anterior. No preâmbulo, o RGIES determina no artigo 2.º, alínea 1, que o ensino superior tem como missão,

*qualificar os portugueses a um alto nível, produzir e difundir o conhecimento, promover a formação cultural, artística, tecnológica e científica num quadro de referência internacional. No artigo 2.º, alínea 2, refere que as instituições de ensino superior valorizam a atividade dos seus investigadores, e dos seus funcionários docentes e não docentes,*

*promovem a formação intelectual e profissional dos estudantes tal como devem assegurar as necessárias condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam aceder ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida.*

*Nas alíneas 4 e 5, respetivamente, determina que as instituições ensino superior devem promover a internacionalização e a difusão pública das humanidades, das artes, da ciência e da tecnologia mediante a realização de ações específicas para o efeito.*

*No seu artigo 3.º, esta lei estabelece que dado o ensino superior constituir-se num sistema binário, o ensino universitário deverá orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas e o ensino politécnico deverá centrar-se essencialmente em formações de natureza vocacional e em formações técnicas avançadas, orientadas para o desempenho profissional. Determina-se também que a organização deste sistema binário deverá ir ao encontro das exigências de uma procura diversificada do ensino superior que possa responder às necessidades dos que terminam o ensino secundário e dos que procuram cursos vocacionais e profissionais e aprendizagem ao longo da vida.*

No site do MCTES (2013) a estratégia educativa para Portugal neste momento visa desenvolver e aperfeiçoar o pré-escolar, reforçar a aprendizagem da Matemática e do Português no 1.º Ciclo, combater o insucesso escolar e reduzir a dispersão curricular nos 2.º e 3.º ciclos, e apostar fortemente no ensino técnico e na formação profissional no ensino secundário, não fazendo nenhuma referência ao sistema de ensino superior.

## **1.1 Políticas Sociais**

O paradigma industrial do desenvolvimento tem como desígnios, as desigualdades nos rendimentos e as assimetrias económicas que se podem explicar devido à forma como qualquer pessoa acede a bens e serviços, ao mercado/produtos e aos fatores de produção.

Acreditava-se que estas disparidades iriam aligeirar-se, dada a mobilidade dos fatores produtivos, ou seja, a mão-de-obra iria deslocalizar-se para procurar áreas onde a recompensa financeira seria mais satisfatória. Os agricultores abandonaram o meio rural para exercerem profissões nas cidades industrializadas, em troca de um salário mais elevado e na expectativa de uma vida com mais qualidade. Em simultâneo, esperava-se que o desenvolvimento económico acompanhasse o crescimento económico. O crescimento económico simbolizava o acesso da população aos recursos garantindo a

igualdade de acesso suavizando-se desse modo as desigualdades sociais (Madeira, 1995). Hoje, mais do que nunca, Portugal continua a fazer esse esforço, tentando a todo o custo obter o desejado crescimento económico.

Considerava-se que a população não tinha capacidade para resolver o problema de satisfação das suas necessidades. Era esta a lógica que orientava o Estado de Providência Português, também designado de Bem-Estar, que assentava a sua função de intervenção pública para satisfazer necessidades sociais, que Capucha (2010) refere como sendo políticas sociais sem sustentabilidade e meramente redistributivas.

Os Estados chamaram a si a responsabilidade da garantia da solidariedade para com os cidadãos em geral. Foram criados os sistemas universais de proteção social que através da assistência pública respondiam às necessidades de proteção da população onde se verificaram políticas sociais dependentes de políticas económicas (Madeira, 1995).

No entanto, diversas foram as políticas de proteção social que não responderam às necessidades de algumas camadas da população, não atingindo deste modo o carácter da sua universalidade. Os apoios atribuídos pelas prestações sociais impediam que as pessoas atingissem a pobreza absoluta, mas não foram suficientes para a prevenir. Na invalidez, na velhice ou na doença, os indivíduos tinham o apoio dos familiares. Em caso de despedimento das fábricas, os camponeses-operários podiam regressar aos trabalhos do campo (Pereira, 2009).

Para este autor (ibidem), a inexistência do Estado-providência em Portugal até o terceiro quartel do século XX deve-se também à ideologia dos principais dirigentes da ditadura salazarista. Para Pimentel (2000, *in* Pereira, 2009), Salazar afirmava que os riscos sociais, como a velhice ou a doença, deviam ser geridos pelas próprias famílias e, se necessário, pela caridade, na qual a Igreja Católica tinha um papel de relevo. O Estado só devia apoiar pontualmente os bons pobres, que não tinham capacidade para o trabalho, e apenas em última instância.

Segundo Madeira (1995), a crescente industrialização, a contínua desertificação do interior, a perda de laços de vizinhança e de solidariedade, o

surgimento da família nuclear, as separações, os divórcios que levaram à desestruturação familiar, as fugas ao fisco, entre outras, começaram a pôr em causa a solidariedade existente e a continuidade da proteção social. Podemos afirmar que estas situações continuam a agravar-se e muito presentes nos dias de hoje.

Durante este período a Ação Social tinha como função permitir o acesso a bens e serviços, tratar todos os seus utilizadores como um utente/objeto e beneficiário da prestação ou do subsídio. A Ação Social continuava a assumir assim a sua função redistributiva, agindo de modo imediatista, assumindo que os problemas das outras áreas, não eram seus. Assumia um caráter reparador sem resolver os problemas, contribuindo somente para os atenuar temporariamente, meros paliativos. A Ação Social nesta época respondia financeiramente, de acordo com os recursos disponíveis. O Estado e a população ainda não tinham interiorizado a proteção social como um direito, mas como uma "benevolência estatal" (Hespanha e Alves, 1995).

O utilizador do serviço da Ação Social é encarado na sua individualidade, mas desinserido da sua realidade social e cultural. Justifica-se a ineficácia, a setorização e fragmentação das respostas através dos poucos recursos e equipamentos existentes, do poder de decisão. A Assistência não é eficaz, não ataca as causas dos problemas, contribuindo para criar indivíduos dependentes, que durante décadas sobreviveram através das prestações pecuniárias e dos subsídios oferecidos por este sistema.

Para Madeira (1995), dá-se a necessidade de mudar as práticas sociais. Sendo que aos serviços passa-se a exigir que avaliem as suas metodologias e os seus procedimentos de modo contínuo. Os programas e projetos devem estar adequados às reais necessidades das populações a que se destinam. A lógica institucional passa a dar lógica às necessidades das pessoas e dos grupos. O diagnóstico social deve ser permanente, bem como a auscultação das necessidades e os problemas das pessoas são objeto de um olhar mais crítico e atento. O trabalho social deve realizar-se o mais próximo possível da pessoa, solicitando a participação social de todos. Para tal, utilizam-se as

técnicas de trabalho de grupo, a gestão de projetos, desde o planeamento à monitorização, entre outras.

A promoção e o desenvolvimento local exigem, utilizar instrumentos como a formação e a informação como medidas que podem potenciar a integração e a inserção social. Para atingirem uma verdadeira mudança, as populações necessitam de adquirir novas competências e novas capacidades.

No entanto, continuam a aparecer políticas avulsas, quando seria necessário criar um pacote de políticas integradas com programas e instrumentos que monitorizassem os resultados e a eficácia dos programas e das políticas sociais em vigor. Desta lógica, surgiu a cultura da parceria, do trabalho em rede, que hoje exige a capacidade de articular com outras instituições ao nível local de modo a assegurar a resolução do problema. O próprio Estado norteia-se pela assunção de parcerias designadas como público-privadas, visando responder a problemas que “parece não querer resolver” (Madeira, 1995).

Desta forma, interessa-nos aprofundar e clarificar as políticas de ação social, concretamente no ensino superior.

## **1.2 As Políticas de Ação Social no Ensino Superior**

As políticas da Ação Social Escolar foram criadas num primeiro momento para atingir o objetivo da democratização do ensino básico. Num segundo momento, para incitar o desempenho individual do aluno e por fim melhorar a qualidade do ensino ministrado.

De acordo com Justino e Pereira (2003), o reforço do financiamento estatal, visou responder ao princípio da “equidade vertical”, ou seja, ao tratamento desigual para situações socioeconómicas, familiares ou circunstâncias diferenciadas.

Para Justino e Pereira (2003: 2) “[...] em Portugal o Estado assume a quase totalidade dos custos do ensino público e participa significativamente, conjuntamente com as famílias no custo de vida do estudante”, sendo que a despesa corrente da ação social escolar ronda os 10% do orçamento do ensino

superior e na UE situa-se ligeiramente acima dos 20%; sendo que ao nível europeu há uma contração das despesas com a educação, exigindo-se mais produtividade e mais eficiência.

Com esta declaração, os autores convidam-nos a refletir, tal como eles o fizeram, acerca da manutenção e da continuidade da ação social escolar. Para além disso, inúmeros equipamentos e serviços foram criados com o apoio dos fundos comunitários e necessitam de manutenção, pondo em causa a continuidade dos mesmos.

Este grupo de trabalho propõem que estes sistemas se autofinanciem, através da atração de novos parceiros e interlocutores que financiem os sistemas de ensino e de ação social, que possuam interesses na área do ensino e da ação social. Outra medida seria um maior contributo dos estudantes e das famílias, onde os mesmos deveriam pagar uma quota anual de ação social, como forma de garantir o fundo das prestações sociais e pecuniárias da ação social. Seria o garante do sistema para as gerações futuras. Alegam que o sistema gratuito desresponsabiliza o beneficiário e a coresponsabilização implica uma componente pedagógica e formativa.

Outra medida também se aplica ao reembolso parcial da despesa que o aluno do ensino superior teve enquanto frequentou o mesmo e, à semelhança de outros países, deverá liquidar o seu débito para com o governo, quando arranjar emprego, deduzindo parte do seu salário.

A última medida proposta visa o financiamento dos custos totais de educação através da contração de empréstimos bancários bonificados, responsabilizando unicamente as famílias e os alunos para as despesas da sua educação.

Impõe-se aqui questionar a Constituição da República Portuguesa, quando refere que o sistema de ensino é gratuito e universal?

No entanto, verificamos que os estudos recentes da UNESCO (2010) vão de encontro à nossa opinião, quando referem que o ensino superior deve ser da responsabilidade de todos os governos, assim como receber o seu apoio financeiro.



A OCDE (2012:1), também refere que “muitos países possuem objetivos similares, como fortalecer a economia do conhecimento, aumentar o acesso dos estudantes, expandir as taxas de conclusão e assegurar a estabilidade financeira dos sistemas de ensino superior. Ainda assim, os países da OCDE diferem significativamente na forma como o custo do ensino superior está estruturado e como oferecem incentivo financeiro aos estudantes”.

A OCDE (2012:4) declara que os países cada vez mais utilizam outros métodos para financiar os sistemas de ensino superior e poderem proporcionar mensalidades mais acessíveis, dando como exemplos países como a Dinamarca e a Suécia, que cobram as taxas mais altas para estudantes internacionais não pertencentes à EU. Outro exemplo, o da Austrália que “tentou ligar o nível de cobrança de taxas com as oportunidades do mercado de trabalho, por meio da redução das taxas para áreas com pouca oferta de mão-de-obra, com o objetivo de atrair mais alunos”.

Concluindo, que de nada adianta proclamar a vontade de assegurar um sistema educativo gratuito e mais equitativo quando tal não é possível, independentemente dos sinais da crise sentida e frequentemente apregoada. Seria mais honesto assumir que de facto Portugal é um país pobre, com dificuldades enraizadas, que não consegue sobreviver sem ter o apoio e a boa vontade dos seus congêneres europeus.

Mas, até ao momento podemos confirmar que Portugal tem estado atento e como afirmam todos os estudos da OCDE (2012:2), cobrar anuidades de valores moderados e em simultâneo oferecer apoio financeiro é “uma maneira efetiva de se aumentar o acesso ao ensino superior, de se fazer uso eficiente dos limitados recursos públicos e de se reconhecer o significativo retorno que os próprios alunos obtêm de uma educação superior”.

### **1.2.1 A Ação Social**

No aprofundamento desta temática, tivemos em consideração a quantidade de diplomas legais emanados desde 1870 até 2013, razão que nos levou a referir os mesmos em Anexo 16, de modo um pouco mais exaustivo,

realçando as alterações mais significativas, que nos ajudaram efetivamente a perceber este enquadramento, bem como a estabelecer uma ligação mais adequada e fidedigna com as práticas atuais.

O modelo do apoio social aos estudantes do ensino superior ao longo de décadas foi alvo de constantes mudanças tendo sido criado com a finalidade de financiar os estudos aos alunos mais pobres e combater o analfabetismo. Com a justificação de que deveria democratizar-se o acesso ao ensino e haver igualdade de oportunidades, foram-se definindo medidas e outros incentivos para que nenhum estudante fosse excluído do sistema por motivos socio financeiros, criando-se para tal centros de alojamento e cantinas Universitárias. Posteriormente, a preocupação centrou-se na disponibilização de medidas que permitissem o acesso à Universidade dos estudantes provenientes das camadas sociais mais desfavorecidas, sendo reforçado o compromisso com os cidadãos.

Segundo Vaz (2005, *in* Jerónimo, 2010) os princípios em que assenta a Ação Social são os da justiça social, traduzindo-se no apoio direto a estudantes mais carenciados sob a forma de auxílio financeiro; o da universalidade, dado que se destina a todos os estudantes em geral; o da complementaridade mediante a concessão de apoios de ordem financeira e outros que possam contribuir para a superação das desigualdades económicas ao conjugarem-se com os rendimentos das famílias de que provém o estudante; e o princípio da equidade que se traduz na possibilidade de aplicação de justiça social a casos concretos.

A Ação Social tem um papel a desempenhar que vai muito para além disso. Na sua missão de garantir a equidade, assume também um papel ativo no apoio e desenvolvimento de programas culturais e desportivos; assegurando a prestação de cuidados de saúde e, de um modo geral, desenvolvendo atividades e prestando serviços que assegurem o bem-estar geral junto dos estudantes e promovam a criação de condições favoráveis para o seu acesso, frequência e sucesso educativo (Pedrosa, 2005, *in* Jerónimo, 2010).

Diversas foram as reformas da Assistência Social Escolar (ASE) desde o período compreendido de 1870 até 1926 (início da Ditadura Nacional), passando pelo 25 de Abril até à atualidade. O percurso da ASE, anteriormente designada por Assistência Escolar surge da preocupação do Estado para que as crianças frequentassem o sistema educativo, numa luta contra o analfabetismo.

Medeiros (1993, *in* Mendonça, 2006) refere que também, era da responsabilidade das autarquias ceder instalações para as escolas e postos escolares, fornecendo o material didático necessário, “[...] relativamente à sua gratuitidade se estipulou que o ensino primário «seria» inteiramente gratuito para os pobres; os que não forem, pagarão uma propina ou taxa moderada, variável segundo a situação económica e os encargos da família. Serão instituídas bolsas de estudo para alunos pobres muito bem dotados moral e intelectualmente [...]”

Na década de 40, o Governo decreta a construção dos polos universitários do Porto e de Lisboa e a criação de mais faculdades, para responder às necessidades do país. No entanto, segundo Rocha *et al.* (1964, *in* Jerónimo, 2011), a massificação ao nível do Ensino Superior dá-se nos anos 60 e ao nível universitário, as reduções e isenções de propinas e as bolsas de estudo não são suficientes para cobrir tão elevado número de alunos. Assim, criaram-se parcerias com fundações privadas, entre outras com a Fundação Calouste Gulbenkian, visando a sua colaboração com o Ministério da Educação Nacional na política de Ação Social Escolar, designadamente para atribuição de Bolsas de Estudo. No entanto, os beneficiários dos apoios sociais eram estudantes oriundos, na sua maioria, das classes mais altas da sociedade devido à quase inexistente mobilidade social.

Em 1964, Mendonça (2006: 68) refere que ainda que a expressão *ação social escolar* já tivesse sido incluída no discurso político e pedagógico, ligado a duas ideias fundamentais, a igualdade de oportunidades e o acesso e criação de boas condições para o aproveitamento escolar, estas vias de escolaridade não previam modalidades de apoio aos alunos, de forma a permitirem a concretização para todos do acesso à educação.

No mesmo ano, surge a necessidade de definir em diplomas legais a expressão *Ação Social Escolar* (ASE), tendo o ministro Galvão Teles nomeado uma Comissão presidida por Baltazar Rebelo de Sousa, para fazer uma análise exaustiva dos meios existentes e apresentar propostas de alteração. Esta comissão elaborou um relatório sobre a “Ação Social Escolar,” e considera como integrando o conceito de ação social escolar aspetos da ação educativa que se situam à margem da ação escolar, e que visam finalidades de ordem social, que se caracterizam:

- a) Pela tónica assistencial e tem em vista corrigir os desvios que podem afetar a igualdade de oportunidades que devem ser proporcionadas a todos, na medida dos seus méritos, para a valorização cultural e preparação profissional;*
- b) Pela vertente pedagógica e visa fomentar condições que assegurem a mais completa rentabilidade do ensino e da aprendizagem, e, por outro lado, fomentar a integração do estudante na comunidade social e histórica em que vive (Cabral, 1981 in Mendonça, 2006: 69).*

Neves (2001, *in* Pedro, 2008: 24) define a *ação social* nos seguintes termos:

*num sentido restrito, designa, por vezes também sob a denominação de apoio social ou de inserção social, um conjunto de meios, que visam concretizar objetivos específicos de proteção social em situações de necessidade social de pessoas, famílias ou grupos sociais, que tendem a gerar situações de marginalização e de exclusão social. A ação social concretiza-se fundamentalmente em apoios personalizados através de serviços e de equipamentos sociais, de apoio individual e familiar, bem como de intervenção comunitária, mas integra também ajudas pecuniárias sob a forma de subsídios eventuais.*

Ainda na década de 60, o Governo transmite as suas preocupações com o analfabetismo, que se traduzem também através da criação de centros e serviços, nomeadamente:

- Em 1965: *criação do Centro Universitário do Porto* através do Decreto-Lei n.º 46667, de 24 de novembro;
- Em 1966: (i) *criação dos Serviços Sociais* da Universidade de Lisboa e da Universidade Técnica de Lisboa (Decreto-Lei n.º 47206, de 16 de setembro), inaugurados em 22 de Fevereiro de 1967. Estes serviços englobam a saúde escolar, a assistência médica medicamentosa, o seguro na doença e a orientação vocacional; (ii) *criação dos Serviços Sociais* da Universidade de Coimbra (Ministério Educação Nacional - Decreto-Lei n.º 47303, 7 de novembro); (iii) define os *requisitos a que devem obedecer os alojamentos destinados aos estudantes* sob a

responsabilidade do Estado (Ministério Educação Nacional - Decreto-Lei n.º 46834, de 11 de janeiro).

Bastante inovador para a época, na década de 70, num país como Portugal, o Ministro Veiga Simão acentuou a importância dos apoios sociais na efetivação da escolaridade básica universal, gratuita e para todos, sem outra distinção a não ser a das capacidades e mérito de cada um, a introdução do princípio da igualdade de oportunidades e a promoção do bem-estar do estudante como meio de obtenção de melhor rendimento social do sistema escolar (Jerónimo, 2011, Mendonça, 2006), pelo que podemos salientar a criação do Instituto de Ação Social Escolar (IASE).

O IASE deveria coordenar as atividades de apoio social, sendo responsável por dar resposta aos novos problemas criados pelo prolongamento da escolaridade obrigatória. Em 1979, a publicação do Decreto-Lei nº 538, definia que o *papel do IASE* era isentar propinas, o pagamento de outras formalidades, a gratuidade dos transportes, o suplemento alimentar e de alojamento, e ainda auxílios económicos diretos, nos casos de crianças/jovens cujas dificuldades económicas constituíssem obstáculo à frequência escolar. Previa-se também a ampliação gradual dos auxílios económicos diretos e a possibilidade de assegurar a extensão da gratuidade total ao material escolar, alimentação e alojamento, embora estes últimos nunca fossem concretizados (Mendonça, 2006).

Em 1995, o Governo decidiu suspender o pagamento de propinas do Ensino Superior. O Governo pretende reforçar a Ação Social Escolar e dos apoios educativos mediante a criação de um esquema flexível de atribuição de bolsa de estudo com uma gestão descentralizada, a par de um sistema de empréstimos com juros bonificados, empréstimos esses reembolsáveis após a integração do estudante no mercado de trabalho (Jerónimo, 2011), bem como é sua pretensão consolidar a rede de residências universitárias e criar novas estruturas de apoio socioeducativo tais como a prestação qualificada de Serviços Médico-sociais, bem como a reformulação do quadro jurídico do seguro escolar e de saúde escolar.

Após 2005, com a implementação do Processo de Bolonha, Portugal necessitou de adotar medidas visando promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, nomeadamente: melhorar os processos de apoio aos estudantes, fomentar os níveis de participação e conclusão em programas de ensino superior, atrair novos públicos num contexto de aprendizagem ao longo da vida e garantir as qualificações dos cidadãos portugueses no espaço europeu. Deste modo, foi necessário alterar um conjunto de diplomas legais e políticas, dando lugar a uma profunda reforma legal do sistema de ensino superior, de forma a direcioná-lo para o Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior.

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009, de 10 de Julho, entre outros, congelam-se os aumentos dos preços da alimentação e alojamento proporcionados pelos Serviços de Ação Social das instituições de Ensino Superior. Finalmente anuncia-se o lançamento, em conjunto com municípios que revelem interesse, de um programa de investimento em residências universitárias no regime de concessão de modo a reforçar o número de lugares disponíveis para estudantes deslocados. Considera-se, finalmente, que estas medidas não são despesa inútil mas um investimento na qualificação do capital humano que é, segundo este texto, a maior riqueza de um país (Jerónimo, 2011), para além da atualização substancial do valor da bolsa de estudo.

Sempre com a justificação de que nenhum aluno deixará de estudar por dificuldades financeiras e que todos devem ter as mesmas oportunidades, a Ação Social tem vindo a contribuir para a permanência de estudantes bolseiros, oriundos de meios económicos mais empobrecidos, e naturalmente respondendo ao apelo do processo de democratização do ensino superior.

No entanto, de acordo com as estatísticas apresentadas na página da DGES (2012) no ensino superior público (ensino universitário e politécnico) foram submetidos 77158 requerimentos, sendo deferidos 52117. Do total de 24935 candidaturas indeferidas, 10 requerimentos aguardavam informação indispensável para análise técnica; 84 encontravam-se em apreciação; e, 12

processos tinham tido audiência de interessados. A última revisão do documento foi efetuada em 28 de novembro de 2012.

### **1.2.2 Benefícios Sociais**

Interessa verificar quais os serviços que a Ação Social Escolar (ASE) no ensino superior disponibiliza aos alunos de um modo geral e aos alunos com deficiência em particular.

Segundo a DSAS (2006) o Estado Português compromete-se a garantir a existência de um Sistema de Ação Social no Ensino Superior (ASE) que permita a frequência das instituições de ensino por todos os estudantes, promovendo, assim, o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar. O objetivo da ASE é que independentemente das condições financeiras, nenhum estudante deve ficar impedido de frequentar o Ensino Superior. Assim, a ASE proporciona diversos serviços e outros apoios, entre outros: bolsas de estudo, alojamento em residências universitárias, serviços de alimentação. O valor é fixado com base em indicadores económicos, tendo-se em conta o rendimento do agregado familiar do estudante, entre outros fatores.

### **1.2.3 Bolsas de Estudo**

No ano de 1998, pela primeira vez são atribuídas *Bolsas de Mérito* a Estudantes do Ensino Superior, através do Despacho n.º 2331/98, de 6 de Fevereiro, artigo n.º 3 refere que as Bolsas de Estudo por mérito são uma prestação pecuniária de valor fixo para comparticipação dos encargos com a frequência de um curso de Ensino Superior, destinando-se a estudantes com aproveitamento escolar excecional e sendo a bolsa suportada integralmente pelo Estado, a fundo perdido (Glossário académico da Universidade de Lisboa, 2008).

De acordo com os Despachos n.º 2331/98, n.º 13531/2009 e o Despacho Conjunto n.º 437/99 (Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo por

Mérito a Estudantes de Instituições de Ensino Superior), para aceder ao ensino superior o aluno que tenha uma média igual ou superior a 16 valores tem direito à designada bolsa de acesso ao ensino superior a fundo perdido, e que equivale a dois salários mínimos nacionais (valor anual igual a cinco vezes o valor da retribuição mínima mensal garantida). Esta é uma forma de estimular o aluno a ser mais competitivo e a premiar a meritocracia.

Independentemente do estatuto sócio financeiro do aluno, a Ação Social Escolar premeia o aluno por obter um aproveitamento escolar excecional, sendo esta forma de apoio direto, uma estratégia para incentivar a performance individual do aluno.

As bolsas de estudo que se aplicam à grande maioria dos beneficiários da ação social escolar do ensino superior, são as bolsas de estudo sem devolução para estudantes economicamente carenciados, onde se poderão incluir as pessoas com deficiência.

Para receber este benefício, o aluno deve inscrever-se para aceder a uma bolsa de estudo que pode ser atribuída parcial ou totalmente, ficando deste modo isento de propinas ou obtendo redução das mesmas. A bolsa de estudo é uma prestação pecuniária, de valor variável, para comparticipar os encargos com a frequência de um curso de Ensino Superior, visando contribuir para custear despesas de alojamento, alimentação, transporte, material escolar e propinas, sendo suportada integralmente pelo Estado, a fundo perdido, sendo atribuídas anualmente por cada ano letivo, entre os meses de outubro e julho, até ao máximo de 10 meses.

Para se candidatar a bolsa de estudo, o estudante deve reunir as seguintes condições:

- *Ser cidadão português ou de um país comunitário, cidadão estrangeiro ao abrigo de um acordo de cooperação que preveja a aplicação de benefícios, refugiado político ou apátrida;*
- *Estar inscrito e matriculado em cursos e estabelecimentos de ensino reconhecidos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior;*
- *Ter obtido aproveitamento escolar no último ano letivo frequentado de acordo com o definido por cada estabelecimento de ensino;*
- *Ser economicamente carenciado;*
- *Ou ser portador de deficiência: O estudante com deficiência física ou sensorial devidamente comprovada beneficia de estatuto especial de atribuição de bolsa de estudo, a fixar caso a caso pelo serviço de ação*



*social respetivo, uma vez ponderada a sua situação concreta (Ministério da Educação - Despacho n.º 10324-D/97 de 31 de Outubro).*

#### **1.2.4 Apoios indiretos**

Outra forma que o aluno do ensino superior tem para financiar os seus estudos, são os empréstimos bancários bonificados para estudantes, de que já falamos anteriormente e também, em termos de apoios diretos, o estudante pode beneficiar de bolsa de estudo para reconversão, tal como o caso do trabalhador estudante.

Um benefício indireto, que assume fundamentalmente um carácter universal e que se aplica à generalidade da população estudantil do ensino superior, independentemente da sua condição financeira é a alimentação. O Estado demonstra a sua preocupação com os seus concidadãos estudantes, contemplando na legislação da Ação Social uma política alimentar equilibrada a custos reduzidos, acessível a toda a população do ensino superior. Para tal, indexou ao salário mínimo nacional, o preço das refeições em regime de *self-service*. Os serviços de alimentação incluem o fornecimento de refeições e o serviço de bar, em instalações próprias. Algumas cantinas já servem pratos de comida alternativa (como vegetariana, dieta ou macrobiótica).

Para tal o Estado preocupou-se em informar os serviços alimentares, que incluem o fornecimento de refeições em cantinas e o serviço de bar em instalações dos próprios serviços (DSAS - Direção de Serviços de Ação Social. Direcção-Geral do Ensino Superior, 2006).

Alguns estabelecimentos de Ensino Superior dispõem de serviços alternativos de *snack-bar*, bar e restaurantes académicos, com preços variados, para além de estabelecerem protocolos com outras cantinas, restaurantes e cafetarias fora do universo escolar. A política do Estado relativamente à saúde alimentar dos estudantes pode contribuir para reduzir os custos de saúde e promover estilos de vida mais saudáveis.

Do ponto de vista financeiro, o Ensino Superior seleciona a sua população. A Ação Social tenta colmatar este défice oferecendo aos seus beneficiários a possibilidade de terem iguais oportunidades.

O alojamento é também um apoio financeiro a fundo perdido, sendo considerado um serviço fundamental que dá resposta, a alunos que residem a uma distância significativa da instituição educativa que frequentam, deslocados na cidade ou em trânsito. As residências universitárias dão também apoio a alunos oriundos do Programa Erasmus e de outros países dos PALOP, com quem Portugal assinou acordos ou tem parcerias, no entanto é dada prioridade aos estudantes bolseiros. O Estudante deslocado é aquele que reside longe da sua residência habitual e pode beneficiar de alojamento. Caso o estudante não tenha vaga na residência dos SAS, recebe um valor pecuniário, tendo que recorrer ao mercado de arrendamento.

A verba que o aluno bolseiro mais carenciado recebe, contempla o pagamento do alojamento em residência universitária. O valor da mesma é bastante inferior aos preços praticados pelo mercado em geral. As residências são administradas pelos Serviços de Ação Social de cada instituição de Ensino Superior, dispõem de um regulamento interno que estipula as condições de admissão de residentes, de utilização, e que descreve as normas internas e de participação dos estudantes na sua gestão, conservação e limpeza. As residências normalmente dispõem de áreas de estudo e lazer, e a tipologia varia entre quartos individuais, duplos ou triplos. Os residentes assinam um contrato de alojamento com os SAS, em que são definidos os seus direitos e deveres de ambas as partes. Todas as residências têm uma Comissão de Residentes, que funciona como mediador entre os Gabinetes de Alojamento e os estudantes. O valor mensal a pagar, para alunos bolseiros, corresponde a 15% do valor do salário mínimo nacional em vigor no início de cada ano letivo, (não incluindo taxas de utilização de alguns equipamentos ou de serviço de lavandaria), (DSAS, 2006).

Em caso de má utilização destes equipamentos o beneficiário perde direito à caução que paga no início de cada ano letivo. Em casos mais graves o estudante pode ser punido com a expulsão e ser sujeito a um processo judicial.

Existem outros serviços, também importantes para o estudante universitário que vale a pena mencionar. Realçamos o *apoio bibliográfico*; os serviços de *reprografia e material escolar*; o *apoio à infância*, mediante o estabelecimento de creches e jardins-de-infância destinados aos filhos dos estudantes; os serviços de *procuradoria* e outros similares (DSAS - Direção de Serviços de Ação Social. Direcção-Geral do Ensino Superior, 2006).

Existem também os chamados *apoios excepcionais* ou *auxílios de emergência* (Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro), que podem ser concedidos pela Ação Social no Ensino Superior em numerário ou em espécie, destinado a situações não previstas e de emergência. Estes apoios destinam-se a fazer face a situações graves e extraordinárias, que possam suceder inesperadamente durante o ano letivo e não possam ser enquadráveis, quer nos prazos, quer na legislação referente à atribuição de bolsa de estudo, podendo ser solicitado de Outubro a Maio do ano seguinte.

A Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro, no artigo 17.º, alínea 4 também faz menção a *apoios especiais* a conceder a estudantes deficientes e, à criação do *Fundo de Apoio ao Estudante (FAE)*. Trata-se de um organismo criado no âmbito do Ministério da Educação, com personalidade jurídica, autonomia administrativa e financeira e património próprio. Tem por missão afetar as verbas destinadas à Ação Social Escolar e promover e acompanhar o sistema de empréstimos.

O estudante não deslocado pode ainda beneficiar do pagamento integral ou parcial do transporte público, através da apresentação do comprovativo desta despesa. A atribuição de Benefício de Transporte a Estudantes Deslocados é feita pelo respetivo estabelecimento de ensino.

O estudante deslocado, também pode receber apoio pecuniário para cobrir despesas extraordinárias com a frequência de estágios curriculares (transporte e/ou alojamento para o local de estágio), ou com o prolongamento da atividade letiva.

Cabe à Ação Social informar e colaborar com o aluno que necessita do seu apoio, acompanhando-o ao longo de todo o processo de modo contínuo e permanente.

No que respeita a questões de saúde a ASE considera ser uma área da sua responsabilidade, disponibilizando aos estudantes cuidados médicos em algumas áreas. Algumas Universidades e Institutos Politécnicos celebraram acordos com os serviços públicos de saúde para tratamento dos estudantes e há outras que dispõem de Serviços Médicos próprios que envolvem especialidades direcionadas concretamente para os estudantes, nomeadamente a medicina geral, a estomatologia, o planeamento familiar, a ginecologia, a oftalmologia, a psicologia, a medicina desportiva, o planeamento familiar e outras afins (DSAS- Direção de Serviços de Ação Social. Direcção-Geral do Ensino Superior, 2006).

Na área da Cultura e Desporto a ASE apoia e incentiva atividades normalmente organizadas pelas Associações de Estudantes, com vista à promoção da melhoria das condições de vivência académica e da prática desportiva, nomeadamente através de instalações próprias ou do estabelecimento de protocolos com instituições que disponham de estruturas desportivas para acesso dos estudantes.

A SAS (2006) afirma que a prática desportiva é reconhecida como um complemento valioso à formação académica, ao mesmo tempo que contribui para o bem-estar e estilo de vida saudável do estudante. Muitos estabelecimentos de Ensino Superior, particularmente os SAS – Serviços de Ação Social, dispõem de instalações próprias e/ou de protocolos com ginásios, piscinas municipais e campos de futebol, entre outros espaços dedicados à prática do exercício físico, que oferecem preços especiais para estudantes.

Segundo Castanheira (2003, *in* Jerónimo, 2010: 152), as populações socialmente mais desfavorecidas têm menos informação e mais dificuldade no acesso aos cuidados preventivos. Para uma ação eficaz da Ação Social neste âmbito, importa desenvolver junto da população estudantil todo um conjunto de programas que visem promover hábitos de vida saudáveis, contrariando-se assim as consequências de doenças relacionadas com os estilos de vida.

Para Parente (2011), a atividade física e o desporto contribuem para um desenvolvimento equilibrado e integral do indivíduo. A integração curricular ou extracurricular da atividade desportiva nos programas académicos dos

Estabelecimentos de Ensino Superior é considerada como um fator importante para a obtenção de sucesso académico e criação de competências para o resto da vida. O número de indivíduos envolvidos na prática de atividade física e desporto, nomeadamente de forma sistemática e regular, é ainda insuficiente, encontrando-se longe dos valores recomendados e desejáveis, sendo para isso necessário uma maior atenção da ASE e das Associações dos Estudantes e das Federações Académicas para o exercício desta atividade.

Importa também referir os apoios prestados pelas Câmaras Municipais e outros organismos públicos.

De acordo com o artigo 261º da Constituição e o artigo 64º, nº 4, alínea c) da Lei n.º 169/99, de 18 de Setembro (estabelece o quadro de competências e regime jurídico de funcionamento, dos órgãos dos municípios e das freguesias), uma das atribuições das autarquias é apoiar ou participar no apoio à ação social escolar e às atividades complementares no âmbito de projetos educativos, nos termos da lei. Assim, anualmente quase todas as autarquias atribuem bolsas de estudo aos estudantes oriundos de agregados familiares mais carenciados, residentes naquela região, não abrangidos pela ASE, uma bolsa de estudo de duração entre os nove meses a um ano.

Existem outras entidades públicas ou privadas que também concedem apoios como bolsas de estudos, ajudas financeiras ou outros tipos de incentivos, com vista ao desenvolvimento das áreas educativa, social, profissional e científica do país, como a Fundação Calouste Gulbenkian.

Uma das formas que o Estado preconizou também para que o estudante do ensino superior não abandonasse os estudos por motivos financeiros, foi o recurso a um crédito bancário. Os Bancos concedem empréstimos com mecanismos específicos para o financiamento dos estudos superiores. As propostas do sistema bancário em matéria de crédito para estudantes do Ensino Superior incluem:

- O financiamento do curso superior para utilizadores de cartão do banco;
- Empréstimo para o pagamento de propinas;
- Empréstimos diversos a jovens para vários tipos de atividades, incluindo os estudos.

As condições oferecidas diferem de banco para banco. Os prazos para a liquidação dos empréstimos vão de um a 11 anos e as taxas de juro também são diferentes, com alguns bancos a praticarem taxas mais baixas em função do rendimento anual escolar.

Para Costa (2009), a principal diferença entre os sistemas de bolsas e os sistemas de empréstimos reside no facto de, em grande parte dos países, o primeiro se direccionar para estudantes oriundos de famílias mais carenciadas e o segundo para todos os estudantes, independentemente das suas origens sociais e condições de vida.

## **2. SERVIÇOS DE APOIO AO ESTUDANTE**

### **2.1 Serviços de Apoio ao Estudante em Portugal**

Para além do papel da Ação Social na atribuição do tipo de apoios financeiros, a prestação de serviços e a concessão de apoios que referimos anteriormente, convém sublinharmos a importância dos serviços de apoio ao estudante com deficiência.

Inicialmente criados, com a finalidade de proporcionar igualdade de oportunidades na vida académica e garantir a mediação entre o estudante com deficiência e os diferentes serviços do ensino superior, viriam a alterar o seu papel, passando inclusive a substituir a AS em algumas das suas tarefas, para além de colaborarem no acesso a bens e serviços e de criarem serviços de apoio específico, como poderemos verificar.

O serviço mais antigo encontrado em Portugal reporta ao ano de 1985 na Universidade de Coimbra, na dependência dos Serviços Académicos da Universidade, um “Núcleo de Apoio ao Estudante Deficiente Visual” para produção de materiais em formato Braille e áudio (ATPED, 2009).

Este núcleo alterou a sua designação ao longo dos anos. Em 1989, passa a ser o “Serviço de apoio ao estudante deficiente”, em 1993 é oficializado pela mão do senado passando a designar-se como “Gabinete de Apoio Técnico-Pedagógico ao Estudante Deficiente” e finalmente em 2003, o Gabinete expandiu a sua ação para o âmbito do desenvolvimento pessoal e

social, promovendo a melhoria académica e inserção na vida ativa dos seus alunos e passou a ter a designação de “Apoio Técnico-Pedagógico a Estudantes com Deficiência” (ATPED, 2009). Em 1989 passa a abranger os estudantes com outras deficiências para além da visual, incluindo a deficiência motora, auditiva e situações de incapacidade geradas por doença orgânica.

Segundo Patrício (2003/04) o facto de este serviço ter surgido na Universidade de Coimbra não é surpreendente, dado ser uma das mais antigas da Europa, sendo uma “experiência inédita”, a de aprovar e apoiar a iniciativa de um grupo de estudantes com deficiência visual que tentou dar resposta à sua maior necessidade: aceder à informação escrita em linguagem Braille. Este projeto evoluiu e os objetivos transformaram-se em algo mais abrangente, de acordo com a informação no seu *site* (ATPED, 2009) “tem por missão a inclusão destes estudantes com deficiência no contexto académico, contribuir para um ensino de qualidade, bem como a identificação de barreiras físicas, de comunicação e informação que obstem à integração social e escolar destes estudantes”. Para a ATPED este apoio abrange quatro áreas distintas: o acolhimento dos estudantes e o seu acompanhamento ao longo do curso (desde o ano de 1989); a produção de materiais em formatos alternativos (desde o ano de 1993); formação em tecnologias de informação e comunicação (desde 1993); e, um centro de consulta bibliográfica (desde o ano de 1989).

A Universidade de Coimbra (UC), de um modo inovador, criou um jardim-de-infância para filhos dos estudantes matriculados no ano letivo de frequência do ensino superior, como sendo uma medida de proteção e apoio ao estudante no ensino superior, prevenindo o abandono do mesmo deste sistema de ensino.

Esta estrutura, de acordo com Patrício (2003/04) por um lado é uma mediadora entre o estudante e os mais diversos serviços existentes na universidade ou na comunidade projetados para responder às necessidades destes alunos e por outro lado funciona como centro de recursos.

Atualmente a UC criou uma nova modalidade de apoio social para os seus estudantes que consiste na realização de tarefas/atividades de tempo parcial, a realizar em unidades orgânicas/serviços da UC. A realização destas

atividades está sujeita a retribuição que se traduz na atribuição de benefícios sociais: senha de refeição para as unidades de alimentação dos SASUC; contribuição total ou parcial nos custos de alojamento nas residências dos SASUC; contribuição total ou parcial na propina a pagar pelos estudantes no curso em que estão matriculados. Além do apoio social atribuído, as atividades realizadas serão incluídas no Suplemento ao Diploma. As atividades propostas só poderão ser consultadas através do *site*, após introduzir os dados do estudante: *correio eletrónico* e *palavra-chave*.

Desde 1988, que a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), teve um “serviço de apoio a alunos deficientes” sendo que em 2005 passou a designar-se como “serviço de apoio ao aluno” integrado na “unidade de apoio a alunos” da divisão dos serviços académicos daquela instituição.

Segundo Casarin *et al* (2008), desde 2001 que a FLUL, que os colegas de turma são voluntários e tem como funções: colaborar na produção de materiais em suporte especial, entre outros (digitalizar e corrigir textos de apoio; gravação de apontamentos de aulas e pequenos textos; preparação de textos para impressão em Braille; reprodução por escrito de aulas gravadas; e, pesquisa e *downloads* de obras literárias *on-line*, etc.); estudo acompanhado; apoio nas atividades da vida diária na área pessoal e académica.

Aquando da revisão dos regulamentos, no ano de 2005, passaram a constar os seguintes serviços: o acolhimento dos alunos e o seu acompanhamento durante o seu percurso académico; a promoção de ações de integração para os novos; a preparação e execução de eventos na área do voluntariado; a oferta de todos os tipos de apoio pedagógico disponíveis; e, o desenvolvimento de ações formativas na área das necessidades educativas (GAPsi, 2013). Nesta universidade, no ano de 1997/98, somente a Faculdade de Ciências tinha um gabinete de apoio (GAPsi) e a de Direito uma sala equipada com tecnologias de apoio. O GAPsi foi criado para prestar apoio a todos os estudantes a nível psicopedagógico, com e sem deficiência, visando entre outros incentivar e patrocinar iniciativas dirigidas ao apoio de estudantes com deficiência, tal como produção de materiais de apoio adaptados com a ajuda de uma equipa de estudantes voluntários, para além de uma sala



equipada com várias tecnologias de apoio ou a ajuda direta na aquisição desse tipo de equipamentos (GAPsi, 2013). O Despacho 18452/2010 de 13 de Dezembro, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa refere no seu artigo 4.º, alínea 7 a) que as atribuições do GAPsi são: “assistência psicopedagógica aos alunos em geral e em especial aos alunos com necessidades educativas especiais ou outras situações detetadas”, apesar de este gabinete mencionar no seu *site* (2013) que se encontra disponível para “intervir sobre questões fora do âmbito clínico e, sempre que possível, procurará dar resposta a essas solicitações”.

Apesar da criação de alguns serviços inovadores, somente em 2012 é que o Senado da Universidade de Lisboa aprovou o Estatuto do estudante com NEE, que implicou a criação de uma rede de apoio a estes estudantes visando a partilha de recursos e de boas práticas, entre outros. Tal como a Universidade de Coimbra, esta universidade também se distingue pelo carácter inovador, criando um jardim-de-infância para filhos dos estudantes matriculados no ano letivo de frequência do ensino superior.

A partir da década de 90 as restantes Universidades Portuguesas desenvolveram serviços ou gabinetes de apoio aos estudantes com deficiência. De realçar, que ao analisarmos a legislação da Ação Social Escolar (ASE), verificamos que o Governo no seu Decreto-Lei n.º 129/93 de 22 de Abril delega o que era de sua responsabilidade, passando as instituições do Ensino Superior a assumirem o encargo pela ASE no ensino Superior. No entanto, cabia às mesmas tomar a iniciativa de promover esta medida de política social ou não. A publicação deste documento pode ter originado a decisão de criar gabinetes e ou serviços de apoio para os estudantes do ensino superior, como poderemos verificar nos anos subsequentes começam a aparecer novos serviços noutras instituições de ensino superior.

Em 1991, foi criado O Gabinete Pedagógico (GP), pela reitoria da Universidade de Aveiro tendo por principal objetivo o apoio e acompanhamento dos estudantes com necessidades educativas especiais de forma a terem as mesmas oportunidades que os restantes estudantes, desenvolvendo para tal as diligências para o acesso às atividades letivas, espaços físicos,

equipamento, materiais adaptados e financiamento (GPUA, 2013). Este GP disponibiliza informação mais pormenorizada através da sua página Web, referindo inclusive que as suas dificuldades residem no apoio a “alunos surdos e alunos que necessitam de um cuidador permanente” (GPUA, 2013). Relativamente aos restantes gabinetes ou serviços das restantes universidades/institutos portugueses que revela através do *site* como sendo uma novidade recente: os estudantes com deficiência podem praticar a modalidade de “vela adaptada” e os estudantes/atletas de alta competição podem utilizar as suas instalações desportivas.

É em 1994, na Universidade do Minho que os serviços académicos assumem a criação de um gabinete de apoio ao estudante com deficiência (GAED), que a partir de 2007 passou a estar sob a alçada da reitoria desta instituição. O gabinete pretende promover a igualdade de estudantes com deficiência na vida académica, dar respostas às necessidades de estudantes e de professores, incluindo a produção de materiais de estudo adequados e promover a mudança positiva de atitudes inclusivas em toda a comunidade académica (GAED, 2013). O GAED apoia alunos com deficiência física e sensorial, visando promover a sua autonomia e a sua inclusão no contexto académico. Este gabinete trabalha em articulação com todos os serviços da própria Universidade, para encaminhar ou dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos com deficiência.

Em 1996, a Universidade de Évora criou o gabinete de apoio ao estudante, que numa das suas valências era dedicada ao estudante com deficiência e em 2007 alarga esse apoio a todos os estudantes com NEE (NAE, 2013). Este núcleo faz a mediação entre as diferentes unidades e serviços da Universidade e pode levar à deteção e resolução dos problemas dos seus estudantes com NEE.

Anos mais tarde, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro abre um centro de recursos à comunidade, onde presta apoio aos estudantes com deficiência desde 1999 através de um serviço específico de que dispõe – o GUIA – Grupo Português pelas Iniciativas em Acessibilidade, passando em 2002 a denominar-se de Centro de Engenharia de Reabilitação em Tecnologias

de Informação e Comunicação (CERTIC), disponibilizando igualmente uma sala de apoios especiais à leitura na biblioteca central da universidade. Em 2008, alarga o seu âmbito de intervenção assistindo o módulo de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade Humanas e volta a alterar a sua designação para Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade, mas a sigla não sofre qualquer alteração (CERTIC, 2013).

A Universidade do Porto, de acordo com o seu *site* (SAED, 2009), teve o seu primeiro serviço de apoio a estudantes com deficiência visual em 1995, graças à ação conjunta de estudantes e da Associação de Estudantes (AE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Com o reconhecimento e o apoio do Conselho Diretivo da FLUP foi criado um Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente Visual (SAEDV), a funcionar na Direção de Serviços de Documentação e Informação.

Destaca-se dos “outros serviços idênticos existentes no país, já que a criação de espaços de leitura de documentação em suportes especiais, nas áreas da Biblioteca Central, veio facilitar o acesso à informação disponível, bem como possibilitar a integração plena destes utilizadores especiais nos circuitos frequentados por todos os outros estudantes da FLUP e leitores da Biblioteca” (SAED, 2013).

Somente em 2000, altera a sua designação para Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente da Universidade do Porto (SAED) alargando o seu grupo-alvo a todos os alunos com outras deficiências.

Em 2008 é aprovado o estatuto do estudante com NEE.

Verificamos que os serviços de apoio aos estudantes com NEE, no Ensino Superior público em Portugal, organizam-se de acordo com a resposta às necessidades sentidas ou solicitadas pelos estudantes com NEE, funcionando na ótica definida pelo modelo clínico. As universidades de Aveiro e de Évora surgem como exceções, tentando dar um carácter mais social através da criação de serviços de apoio específicos para os estudantes com deficiência dentro da estrutura já existente – a dos serviços de apoio ao estudante em geral. No entanto, estes estudantes continuam a ser marginalizados a partir do momento que não tem acesso a atividades desportivas e recreativas

direcionadas à sua incapacidade, na sua universidade/instituto. Algumas pessoas com paralisia cerebral só podem praticar certas modalidades desportivas adaptadas na Paralisia Cerebral - Associação Nacional de Desporto (PCAND) e nas Associações ou Centros de Reabilitação de Paralisia Cerebral, dado serem os únicos locais que possuem adaptações adequadas ao seu tipo de deficiência, apesar da modalidade do *Boccia* poder ser praticada por qualquer pessoa com e sem deficiência.

## **2.2 Serviços de Apoio ao estudante na Europa e no Mundo**

Como referem Castro & Neto (2012:69) “entre as atuais políticas para o Ensino Superior, a internacionalização desponta como uma estratégia importante para a inserção dos países do mundo globalizado”, seja pela ótica da solidariedade ou por razões economicistas, a população atualmente não se circunscreve exclusivamente à União Europeia, razões pelas quais consideramos pertinente abordar a temática dos serviços de apoio na Europa e no Mundo.

Assim, passaremos a analisar a informação disponível de alguns serviços de apoio ao estudante com NE.

O projeto HEAG (*Higher Education Accessibility Guide*) consiste numa base de dados pesquisável por cada país participante que suporta o guia europeu de acessibilidades do Ensino Superior, destinado a estudantes com incapacidades que pretendam estudar noutro país europeu (Brandão, 2010).

Este serviço tem como propósito, informar acerca dos apoios que as instituições do Ensino Superior disponibilizam a estudantes com NE, sobre os programas de estudo e, ainda, sobre as atividades de intercâmbio (Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Especiais, 2009), sendo a informação disponibilizada através do sítio Web nas páginas nacionais.

De entre 500 Instituições de Ensino Superior europeias, num total de 28 países participantes, cada país disponibilizou informações sobre o Ensino

Superior na plataforma do projeto HEAG, que permite aos utilizadores fazerem pesquisa sobre serviços específicos e acessibilidades.

Segundo Brandão (2010) e a Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Especiais (2009), as páginas Web da cada país disponibilizam informação sobre: serviço de apoio institucional, incluindo serviços para estudantes com deficiência; acessibilidades arquitetónicas; apoio ao ensino e aprendizagem; “outra informação genérica”, e concluiu que uma parte significativa destas instituições não possui, ou oferece, questões fundamentais, tais como: um Regulamento ou plano de ação para os estudantes com deficiências; um serviço dedicado ou uma pessoa; Plataformas de *e-learning*; Alojamento/residências adaptadas; Apoio para tirar apontamentos e fotocopiar documentos; Tecnologia de apoio para alugar ou contrair um empréstimo; Transporte acessível; Horários flexíveis de acordo com as necessidades; Prática desportiva.

Na Europa, diversos são os Estados-membros que apresentam diferentes serviços de apoio e aconselhamento a estudantes com deficiência.

Segundo Meijer *et al* (2006), é difícil classificar a variedade existente de serviços de apoio nas universidades, por estarem organizados de diferentes maneiras em termos de estruturas, equipas e pessoas que prestam o apoio com diferentes tipos de formação profissional. Por outro lado, a sua constituição também deverá depender do tipo de necessidades que os estudantes apresentem.

Um estudo internacional realizado pela OCDE (2003) sobre o estudante com deficiência no Ensino Superior refere a importância dos apoios concedidos às instituições e os apoios concedidos a estes. As instituições educativas geralmente recebem estímulos de cariz financeiro, para atenuarem ou repararem os problemas detetados que impeçam a plena integração do estudante com deficiência, como o caso da eliminação de barreiras arquitetónicas.

A OCDE (2003), no seu estudo sobre a problemática dos estudantes no Ensino Superior, sistematiza os apoios que identificou a nível internacional em dois níveis distintos: por um lado, os apoios a conceder às instituições e, por

outro, os apoios a conceder aos estudantes com deficiência. Os principais apoios que os países disponibilizam para as instituições são, fundamentalmente, iniciativas para incentivarem as instituições a acolherem estudantes com deficiência e a apoiá-los nos seus estudos. Estes incentivos são fundamentalmente de natureza financeira (subsídios) para adaptar e/ou remover barreiras indo de encontro às necessidades do estudante.

Por analogia verificamos que no Reino Unido e na Escócia, desde 1993, através de uma iniciativa especial às instituições do ensino superior foi oferecido financiamento para melhorarem a sua prestação para os alunos com deficiência, sendo que na Inglaterra, o financiamento apoiou somente instituições particulares devidamente selecionadas, e na Escócia a verba foi distribuída de forma mais uniforme entre as instituições (Riddell *et al*, 2005a).

No Reino Unido, na Escócia e País de Gales, em finais da década de 90, o gabinete nacional dos estudantes com deficiências em colaboração com as universidades, uma das instituições de referência internacional criou um manual com o que considerava importante para um serviço com qualidade de apoio ao estudante do ensino superior com incapacidade. Destacaremos alguns dos seguintes princípios (Skill, 1997):

- Nomear um elemento responsável por coordenar o serviço de apoio na Universidade;
- Criar estruturas e políticas que respondam às necessidades dos estudantes e dos professores;
- Sensibilizar e formar os professores e comunidade em geral;
- Planear o processo de receção e avaliação das necessidades e preferências dos estudantes com deficiência;
- Tornar os currículos acessíveis, incluindo os serviços de biblioteca, a produção de materiais didáticos, gestão de horários, trabalho de laboratório, trabalho de campo e estágios;
- Apoiar os alunos de acordo com as suas preferências e necessidades, nomeadamente na obtenção de equipamentos adequados e de ajuda no suporte técnico, entre outros;
- Flexibilizar as formas de avaliação, desde a utilização de computadores, a utilização de salas extra, pessoal de apoio para vigiar ou ajudar o estudante, gestão de tempo, etc.;
- Acesso da universidade e dos edifícios;
- Procura de fontes de financiamento para os estudantes e para a instituição conseguir suportar os custos adicionais.

Para Riddell *et al* (2005) no Reino Unido, entre finais da década de 80 e início de 90 existiu um aumento da oferta de instituições de Ensino Superior,

numa altura em que os direitos de igualdade das pessoas com deficiência estavam a ser reforçados. Este aumento da oferta refletiu-se na expansão do Ensino Superior, mas esta população específica continuou a estar sub-representada em cerca de 5% muito abaixo dos 16% de população com deficiência em idade ativa (Riddell, 2005 *in* Riddel e Banks, 2001). Em 2002 estas autoras, analisaram as políticas e os serviços de apoio a estudantes com deficiências e concluíram que a maioria das universidades continuava a apoiar os estudantes individualmente e de forma a conseguirem ultrapassar as barreiras institucionais. São de opinião que medidas como a lei da anti discriminação contribuíram fortemente, para o aumento de estudantes com deficiências no ensino superior, mas as estruturas e recursos de apoio ainda tem desafios não superados na área do ensino aprendizagem (Riddell *et al*, 2005b), e devem-se preparar com antecedência para receber pessoas com deficiência e fornecer todas as informações para os alunos e candidatos em formatos acessíveis.

Um dos países europeus que se tem preocupado com a eliminação de todo o tipo de barreiras é a Espanha, que de acordo com a UNESCO (1994) continua a elaborar trabalhos no sentido de tornar a política educativa cada vez mais inclusiva, resguardando que a educação deve ser inteirada no sistema escolar regular, conforme sustenta a Declaração de Princípios de Salamanca. Para esta organização, a Espanha é um dos países que mais se preocupa com o acesso e a permanência do estudante com NEE no ensino superior. No entanto, Batanero (2004) refere que as instituições universitárias espanholas devem adotar as indicações dadas por organizações nacionais e internacionais. O apoio dos docentes torna-se uma questão fundamental de forma a proporcionar uma resposta educativa à diferença, mas não menos valorizado são os aspetos relativos à organização e à provisão dos recursos técnicos (Batanero, 2004).

Na Europa, no que concerne aos apoios dirigidos aos estudantes com deficiência, os incentivos são diversos, designadamente: bolsas e subsídios para a aquisição de equipamentos e materiais, alojamento, deslocações ou outros custos associados às suas necessidades educativas especiais;

legislação nacional ou estatutos institucionais; auxiliares ou serviços de apoio; acesso ao currículo (e.g. adaptações à avaliação, produção de material, tecnologias de apoio, etc.); serviços de orientação vocacional, aconselhamento psicológico e de desenvolvimento pessoal; ações de sensibilização (OCDE, 2003). Mas é a própria OCDE que afirma que “a existência de um robusto sistema de incentivos pode não ser suficiente para garantir bons resultados para os sistemas de educação superior; o tipo de auxílio é também determinante” (OCDE, 2012:3). Um sistema é mais eficaz e atrai mais estudantes quando se oferecem combinações de empréstimos e auxílios. Para a OCDE (2012:1) “os sistemas de incentivo financeiro aos estudantes, que oferecem empréstimos reembolsáveis em função dos rendimentos futuros, combinados com ajudas de subsistência, podem ser uma maneira efetiva de promover acesso e equidade, compartilhando entre Estado e estudantes os custos do ensino superior”.

A OCDE (2012:3) refere ainda que, em países como Portugal, “os estudantes pagam pouco ou nada pelo ensino superior, mas têm limitada ajuda financeira”, assim como na Áustria, Bélgica, República Tcheca, França, Irlanda, Itália, Suíça, Espanha e México. “Em países com mais impostos progressivos, como a Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia, a situação difere dos supracitados nos “generosos subsídios públicos para o ensino superior, mas pagam altas taxas de imposto de renda”. No caso de países como Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Holanda e Estados Unidos, o valor das propinas é muito elevado, “mas têm acesso a significativos incentivos financeiros”. No Japão e na Coreia, até recentemente, os alunos pagavam quantias elevadas, mas tinham pouco acesso a subsídios públicos.

A Agência Europeia das Necessidades Educativas Especiais identificou e sintetizou os principais tipos de apoio disponibilizados nos países europeus aos estudantes com deficiência em função das suas necessidades, e os que foram identificados com existentes foram (Meijer *et al*, 2006:53): apoio académico; abastecimento de materiais especializados de apoio; acomodação/alojamento; serviços de saúde; financiamento; orientação e aconselhamento; sendo que, no caso de Portugal, os tipos de apoios mais



disponibilizados são somente os serviços de saúde, de financiamento, de orientação e aconselhamento. No entanto, este tipo de apoios é disponibilizado a todos os estudantes com e sem NE.

O autor supracitado refere que existem outro tipo de apoios, que mesmo não sendo norma, estão disponíveis em alguns países, como por exemplo: Áustria e Portugal dão formação na área da mobilidade; a Bélgica oferece pontualmente atividades desportivas adaptadas; a Hungria e a Espanha oferecem um auxiliar de apoio direto; a Polónia oferece pontualmente transportes adaptados; a Suíça e a Suécia prestam apoio aos professores. Em Portugal, até ao momento não existe nenhum apoio na área dos transportes adaptados nas universidades/institutos.

Para a Agência Europeia das Necessidades Educativas Especiais (Meijer *et al*, 2006:47) diversos são os países europeus que possuem serviços de apoio específicos ou sob a forma de organizações para prestar apoio e aconselhamento aos estudantes com deficiência, nomeadamente:

- Bélgica: o *VEHHO* – Centro Flamengo de Especialistas em Incapacidades e na Holanda: os *'handicap+studie'* oferecem apoios específicos aos estudantes com NEE como à equipa de profissionais.
- Reino Unido: *'SKILL'* - Gabinete Nacional para Alunos com Incapacidades;
- Alemanha: *'DSW'* –*Deutsches Studentenwerk* oferecem apoios específicos aos candidatos ao ES, aos estudantes com NEE, à equipa de profissionais, às organizações de serviços locais de estudantes e aos coordenadores de apoio às incapacidades. O *"DSW"* apresenta-se como uma plataforma para organizações, instituições e grupos de autoajuda na área da educação e da incapacidade para partilhar boas práticas e desenvolver novos projetos;
- Itália: *Conferência Nacional de Delegados para as Incapacidades* (estrutura nacional);
- França: *Unidade Coordenadora* com o Ministério da Educação Nacional (estrutura nacional);
- Comunidade Francesa da Bélgica: *'AWIPH'* - *Walloon Agência para a integração das Pessoas com Incapacidades*. O estudante com NEE recebe apoio contra o pagamento de algumas despesas adicionais efetivadas;

- Islândia, Portugal e Suécia: *Serviços gerais* a nível nacional, financiados pelo Estado, que informam os estudantes sobre legislação, direitos e apoios.
- Suécia: “*SISUS*” – Agência Nacional para o Apoio à Educação Especial. Esta agência nacional, entre outras no país, prestam apoio na área do apoio direto.
- Hungria, Noruega, Polónia, Roménia e Espanha: tem *organizações nacionais* ou *ONG’s*;
- Noruega: as duas principais organizações têm políticas específicas que abrangem o ensino superior;
- Polónia: *Conselho Polaco para os Estudantes com Incapacidades* trabalha em cooperação com a Associação de Estudantes da Polónia.
- Suíça: tem uma *organização nacional* que presta apoio aos alunos e aos profissionais. Existe também um *serviço de apoio* que envolve três universidades (Universidade de Zurique, Universidade de Basel e Universidade Técnica de Zurique).

Na Noruega a reforma do sistema superior de ensino norueguês implementada no ano de 2003, com o objetivo de garantir os mesmos direitos à educação para todos, e aperfeiçoar a qualidade do nível superior de ensino, veio possibilitar uma maior diversidade nos processos de ensino.

A introdução do ensino modular, passou a permitir ao aluno ter uma orientação mais próxima e uma avaliação mais frequente. Os cursos superiores adotaram um Plano de Estudo Individual para cada aluno, que abarca um compromisso mútuo para ambas as partes, aluno e instituição.

Na Noruega, as universidades têm a responsabilidade de salvaguardar os direitos dos alunos com deficiência, de forma a promover um ambiente de aprendizagem positivo. Neste país não existem propinas havendo assim, mais igualdade no direito à educação. Paralelamente foi criado o Fundo Estadual de Crédito norueguês, visando a promoção da igualdade de acesso ao ensino superior, oferece apoio financeiro aos estudantes.

Esta abordagem justifica-se pela perceção de outras práticas e modalidades, fora da europa, no apoio ao estudante com deficiência e como já referimos devido às questões da globalização.

Assim, passamos a apresentar breves considerações sobre um dos sistemas educativos que mais estudantes estrangeiros têm recebido nas

últimas décadas - o sistema educativo americano. Este sistema é descentralizado, cada um dos 50 Estados Americanos é autônomo, independente do Governo Federal e rege-se pela legislação de cada Estado. O sistema de avaliação do ensino superior americano é feito através da acreditação das universidades e faculdades através de associações de acreditação previamente reconhecidas. Somente duas organizações reconhecem essas agências de acreditação nos Estados Unidos, o departamento de educação nos Estados Unidos, U.S Department of Education (USDE), ou Council for Higher Education Accreditation (CHEA), conselho de reconhecimento do ensino superior.

Segundo o GAO (2009), no ano de 2008, a legislação americana para o Ensino Superior emanou um novo documento – o *Higher Education Opportunity Act*, promovendo uma maior procura de estudantes para ingressar no ensino superior. O governo americano publicou em 2009 um relatório de onde se destaca a oferta de serviços a estudantes com deficiência ou incapacidade, dividindo em quatro áreas, sendo estas: Adaptações do currículo ou de avaliação e tecnologias de apoio; Acessibilidade física; Apoio financeiro e apoio ao emprego; Serviços não académicos (tais como: a área desportiva, alimentação específica, transportes acessíveis, clubes, etc.), (GAO, 2009).

No Brasil, atualmente algumas universidades preocupam-se em garantir o acesso e a permanência do estudante com NEE promovendo uma verdadeira integração social e educativa.

Um desses exemplos é a Universidade de Brasília que criou o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), com a finalidade de assegurar a existência de uma rede de apoio da própria universidade. Para tal, o PPNE criou o Programa de Tutoria Especial a título experimental, em 2003, que baseia-se num serviço de apoio aos alunos com NEE, no qual os assistentes são os colegas de disciplina. Os alunos com NEE passam a ter um tutor especial (assim designado), que deverá responsabilizar-se por o apoiar no acesso à documentação das disciplinas. O PPNE prevê uma maior sensibilização dos tutores e uma maior formação cidadã, permitindo também

uma maior inclusão dos alunos com NEE e aceitação por parte dos outros (Imperatori, Vieira & Renault, 2011).

“Se antes um estudante com necessidades especiais, quando entrava na universidade, raramente saía dela com o diploma nas mãos, após a institucionalização do Programa e percentual de estudantes com necessidades especiais que chegam a se formar foi significativamente ampliado” (Imperatori, Vieira & Renault, 2011:9).

Raposo (2006, *in* Imperatori, Vieira & Renault, 2011:7) refere que os objetivos principais do Programa de Tutoria Especial foram: “oferecer apoio acadêmico especial a estudantes com necessidades especiais regularmente matriculados na Universidade de Brasília; promover a participação desses estudantes em todas as atividades e segmentos da Universidade de Brasília; e proporcionar aos estudantes universitários a oportunidade de uma formação acadêmica com a perspectiva de uma sociedade inclusiva”.

## **PARTE II – METODOLOGIA**

# **CAPÍTULO IV – DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO**

## **1. JUSTIFICAÇÃO E GÊNESE DA INVESTIGAÇÃO**

O enquadramento metodológico tem como finalidade, elucidar o caminho ao longo da investigação. Neste tivemos o cuidado de mencionar todas as preocupações, que estiveram na origem da elaboração desta investigação; as perspetivas que temos sobre o tema escolhido; os objetivos gerais e específicos; a questão de partida que norteou a investigação; a metodologia e instrumentos de pesquisa adotados e na última etapa, a análise de dados.

### **1.1 Tema do Projeto de Investigação**

Para Quivy e Campenhoudt (1998: 44), “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida. [...] A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. [...] deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência.”

Orientados pelos autores, iremos definir o problema e a pergunta de partida para, posteriormente, podermos definir os objetivos e dar continuidade à investigação.

Como a problemática da PC faz parte do nosso universo profissional, sentimos a urgência de compreender quais as necessidades detetadas por esse grupo-alvo aquando da frequência no ensino superior, visando uma melhor intervenção e acompanhamento desses jovens adultos.

## **1.2 Problema e Objetivos da Investigação**

A partir da premissa de que as pessoas com PC são pensionistas da Segurança Social surgiu-nos um problema que definimos como ponto de partida e que podemos exprimir da seguinte forma: Em que medida as respostas sociais respondem às necessidades do estudante com PC no ensino superior?

Assim, estabelecemos como objetivos:

- Conhecer os tipos de apoio facultados pelo ensino superior;
- Detetar as principais necessidades dos estudantes com PC no ensino superior;
- Perceber se os vários apoios facultados pelo ensino superior respondem às necessidades destes;
- Desenhar uma proposta de intervenção que pretenda responder às necessidades dos estudantes com PC no ensino superior.
- Compreender a relação existente entre universidade/instituto-serviços-colaboradores-comunidade;
- Divulgar o nosso projeto de intervenção perante todas as universidades/institutos frequentadas pelos estudantes com paralisia cerebral no ano letivo de 2012/2013.

## **1.3 Desenho e Metodologia da Investigação**

### **1.3.1 Desenho inicial da investigação**

Para Tuckman (2002: 559-560) “a identificação do desenho de investigação de um estudo deve permitir avaliar a validade interna do estudo e clarificar os seus processos”.

Consideramos que para melhor traduzirmos o nosso percurso, deveríamos esquematizar o desenho da investigação apresentado no seguinte quadro. Assim, passamos a anunciar as três fases inerentes ao processo de investigação: conceptual; metodológica; e, empírica.

**Quadro 1 – Etapas do Desenho de Investigação**

FASE CONCEPTUAL	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação do tema</li><li>• Recolha preliminar da informação disponível, pesquisa e análise documental</li><li>• Identificação dos recursos necessários</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Definição do objeto e objetivo de investigação e análise</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação do problema</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Questões da investigação</li></ul>
FASE METODOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenho de investigação</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Definição do universo e seleção da amostragem e sua utilidade</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Definição dos objetivos</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolha e elaboração dos métodos e das técnicas de investigação</li></ul>
FASE EMPÍRICA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recolha de dados e aprofundamento temático</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análise, tratamento e apresentação de dados</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretação dos resultados</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comunicação dos resultados</li></ul>

Fonte: Adaptada de Carmo e Ferreira (2008) e Fortin (2003)

Resultante das considerações anteriores, apresentamos o Esquema Geral da Investigação:



Quadro 2 – Esquema Geral da Investigação

<b>Título/Questão de Partida:</b>	<b>Será que os apoios do ensino superior respondem às necessidades dos estudantes com Paralisia cerebral (PC)?</b>
Para: (clarificar objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os tipos de apoio facultados pelo ensino superior;</li> <li>• Detetar as principais necessidades dos estudantes com PC no ensino superior;</li> <li>• Perceber se os vários apoios facultados pelo ensino superior respondem às necessidades do estudante com PC;</li> <li>• Desenhar uma proposta de intervenção que pretenda responder às necessidades dos estudantes com PC no ensino superior.</li> </ul>
Respondendo a:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração dos estudantes com PC no ensino superior.</li> </ul>
Como: (fases)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descritiva: Enquadramento teórico;</li> <li>• Iluminativa/Explicativa;</li> <li>• Proposta de Intervenção.</li> </ul>
Contextos Espaciotemporais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituições do Ensino Superior;</li> <li>• Jovens com PC;</li> <li>• Frequência do Ensino Superior.</li> </ul>
Foco de atenção:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jovens com PC no ensino superior;</li> <li>• A atenção à diversidade;</li> <li>• A inclusão;</li> <li>• A legislação em vigor.</li> </ul>
Fundamentado em: (pressupostos teóricos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos entre outros:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. Diversidade;</li> <li>. Inclusão;</li> <li>. Pobreza;</li> <li>. Exclusão Social;</li> <li>. Deficiência;</li> <li>. Incapacidade;</li> <li>. PC.</li> <li>. (legislação).</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Adaptado de Torres González (2003)

### 1.3.2 Perspetiva metodológica

Na literatura da especialidade parece haver consenso acerca do conceito de metodologia mista considerando-a como resultante da associação das tradições metodológicas qualitativa e quantitativa” (Bryman, 1995, *in* Antunes, 2008:1).

Segundo os diferentes autores, os estudos mistos combinam técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa.

Como resposta à nossa problemática, e dado que são os métodos que devem servir a investigação, escolhemos o método quantitativo (inquéritos por questionário) e qualitativo (entrevista), por considerarmos a combinação de ambos como vantagens na consecução dos objetivos traçados: ajudar a ilustrar o nosso problema; ajudar a inserir os dados qualitativos num estudo quantitativo; e, integrar duas metodologias de natureza distinta sem perda das suas qualidades intrínsecas.

Preocupamo-nos em analisar também os aspetos menos positivos: exige treino em metodologias de natureza distinta; reflete na articulação de resultados de natureza diversa; e exige muito tempo. Considerando que qualquer investigação requer um trabalho de preparação cuidado, verificamos que o método quantitativo permite recorrer a instrumentos de recolha de dados, quantificar, validar conhecimentos e apresentar resultados generalizados do estudo através de procedimentos estatísticos, de acordo com os autores apresentados no quadro seguinte (Vilelas, 2009, Hernández Fernández & Baptista, 2006, Freixo, 2009 e Fortin, 2003).

Quadro 3 – Métodos Quantitativos

AUTOR	TIPOS DE MÉTODOS QUANTITATIVOS
Vilelas, 2009:103	“Os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas. [...] visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as

	observações.”
Hernández Fernández & Baptista, 2006:5	“Enfoque quantitativo: usa coleta de dados para testar hipóteses com base na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões de comportamento.”
Freixo, 2009:145	“O método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos.”
Fortin, 2003:22	“O método de investigação quantitativa é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objectivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.”

Fonte – Amador (2010)

O método qualitativo por sua vez é descritivo e não requer utilização de métodos e técnicas estatísticas. Os mesmos autores (ibidem, 2009, 2006,2009, 2003) referem que o método qualitativo preocupa-se em analisar e interpretar os dados, e a atribuir significados, de acordo com o quadro que se segue.

#### Quadro 4 – Métodos Qualitativos

AUTOR	TIPOS DE MÉTODOS QUALITATIVOS
Vilelas, 2009:105	“Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.”
Hernández Fernández & Baptista, 2006:5	“Enfoque qualitativo: utiliza colecta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação.”
Freixo, 2009:146	“O objectivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar. [...] é uma extensão da capacidade do investigador em dar sentido ao fenómeno.”
Fortin, 2003:22	“O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa [...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.”

Fonte – Amador (2010)

Segundo Ruiz (2003) a triangulação é uma estratégia metodológica. Os seus objetivos são o enriquecimento (pela abertura às vias de informação e aos modos de interpretação) e o controlo de qualidade. Para este autor, tem um carácter particularmente multiestratégico, pois quando aplicada a uma investigação qualitativa, deverá ser validada por um controlo quantitativo e assim reciprocamente, não havendo a imposição de um método em detrimento de outro.

### **1.3.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de informação**

#### **1.3.3.1 Inquérito por Questionário**

Demos início, à construção do inquérito por questionário. Esquematizamos os objetivos de investigação em dimensões pertinentes e elencamos uma série de indicadores que nos pudessem dar a informação de que necessitávamos (Anexo 1).

#### **a) Elaboração e validação da fiabilidade do questionário**

Para a elaboração do questionário, primeiro definimos algumas dimensões de abordagem, tendo em conta os objetivos traçados.

**Ilustração 2** – Dimensões dos Apoios considerados na elaboração do questionário



Depois de elaborado o questionário tornou-se fundamental avaliar a pertinência dos seus indicadores, bem como calcular o índice de consistência interna do mesmo. Para isso, recorreremos a técnica do *focus group*.

Na sua origem o *focus group* (grupo focal) foi criado como uma ferramenta da investigação de *marketing*. Para Morgan (1988, *in* Duarte, 2012: 7), esta técnica de investigação científica tem sido crescentemente utilizada em investigação nas ciências sociais, principalmente desde os anos 90, seja como instrumento de recolha de informação exclusivo, seja em complemento com outros, designadamente de carácter mais extensivo, como é o caso do inquérito por questionário.

Segundo David L. Morgan (1997:177), o *focus group* “é uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários”.

Os grupos focais têm sido crescentemente utilizados numa lógica de triangulação com outras metodologias, sendo especialmente útil como instrumento complementar a outros métodos de cariz mais quantitativo, que medem e testam relações e significâncias estatísticas (Duarte, 2012: 7).

Para Morgan, o *focus group* também “pode servir a vários propósitos diferentes, podendo ser utilizado isoladamente ou conjugado com outras técnicas. Essa flexibilidade permite que o *focus group* seja utilizado como técnica de recolha primária de dados, ou em contexto que se torna necessária maior profundidade” (Morgan, 1997: 177-178).

Como referem Galego e Gomes (2005), os *focus groups* são formados por indivíduos com características comuns necessárias à constituição deste grupo. Deve-se assegurar o equilíbrio entre uniformidade e diversidade do grupo. A escolha das variáveis para a definição do perfil do grupo depende da natureza do objeto de estudo. Assim, escolhemos o *focus group* visando efetuar uma recolha de dados sobre a opinião de um conjunto de especialistas

em relação a um tema específico – os apoios dos estudantes do ensino superior com paralisia cerebral.

O nosso grupo de 9 peritos foi escolhido de forma intencional, porque partilhava entre si a formação ou experiência no desempenho da sua atividade profissional com pessoas com paralisia cerebral e/ou são detentores de conhecimentos académicos para apoiarem estudantes do ensino superior (professores universitários) (Anexo 10). Detetamos como barreira - a distância geográfica, o que dificultou a realização das sessões de grupo presenciais.

A literatura indica que cada *focus group* seja composto entre seis e doze participantes, não excedendo cinco grupos por projeto de investigação (Morgan, 1997: 181; Suter, 2004; *in* Galego e Gomes, 2005: 9). O *focus group* que se criou em ambiente virtual era constituído por nove peritos, sendo um do género masculino e oito do género feminino (Anexo 10). Desempenham diversas profissões e possuem formação académica de base também distinta, mas todos eles tinham em comum o facto de possuírem formação na área da paralisia cerebral e/ou do ensino superior. Apesar de alguns relatos recentes na literatura referirem que a realização de *focus group* via videoconferência e também via internet, podem suscitar polémica (Greenbaum, 2008) consideramos a possibilidade de criar um *focus group* em ambiente virtual. Também Duarte (2007: 80) afirma que o *MSN Messenger* é um *software* da Microsoft, de distribuição gratuita, que permite a comunicação *online*, com uma ou mais pessoas ligadas à *internet*.

Na fase seguinte, procedemos à validação do questionário considerando *a formulação adequada das questões, a redação inteligível de cada item e se estes estavam adequados para valorar o que se pretendia, a clareza geral da linguagem utilizada, a extensão do questionário no seu conjunto, a facilidade em responder e a apresentação geral.*

Os questionários e a carta com o pedido de colaboração, bem como a explicitação dos objetivos de investigação, foram enviados através de correio eletrónico, solicitando aos mesmos que respondessem no documento enviado e o reenviassem para o investigador também por correio eletrónico.

Após recebermos os questionários de volta, foram efetuadas ligeiras alterações/correções tendo em consideração as sugestões dos peritos. Destacamos algumas alterações ortográficas e/ou semânticas, sem alterarem a estrutura frásica, ou que sinalizassem lapsos não intencionais. Desta forma foi possível recolher todas as sugestões, proceder à reformulação do questionário e calcular o índice de consistência interna, através do alfa de Cronbach, como se pode verificar na tabela seguinte.

O objetivo da aplicação da técnica foi o de recolher comentários dos peritos sobre a formulação das questões previamente definidas do instrumento. Assim, foi enviado aos peritos a primeira versão do questionário estruturado em função dos tópicos a valorar (Anexo 11) onde estes puderam manifestar a sua concordância ou desacordo acerca de cada item e sugerir alterações.

O mesmo contém 17 itens, em que cada um foi avaliado com uma escala ordinal, com valores inteiros a variar entre 0 (mínimo – não adequado) e 10 (máximo – muito adequado). Para cada item foi também colocado um espaço para sugestões/observações pelo grupo de especialistas.

O questionário apresenta quatro partes distintas (tipo de apoios, tipo de benefícios, relação com os pares/colegas e vida social). Ainda inserimos uma parte referente à valoração global do mesmo (pontuando de 1 a 10 aspetos como: habilitação e importância dos diferentes blocos propostos; clareza da linguagem utilizada no global; dimensão do questionário no seu conjunto; facilidade para complementar as respostas; e, apresentação global do questionário).

A fiabilidade do questionário entre avaliadores é utilizada para obter o grau com que estes fornecem estimativas consistentes sobre o mesmo fenómeno. Orientamo-nos pela opinião de Quivy e Campenhoudt (1998), tentando tornar as perguntas claras e precisas, ou seja, enunciadas de modo a que todas os peritos as interpretassem da mesma maneira, estivessem em condições de lhes dar resposta, que as conhecessem e não tivessem qualquer constrangimento.

Assim, de forma a calcular a consistência interna do questionário, fez-se o estudo da uniformidade das respostas dos diferentes avaliadores, com

recurso ao teste *Alpha de Cronbach* ( $\alpha$ ) através das cotações dadas a cada item individualmente e do resultado total de fidelidade (somatório de todos os itens) desta secção.

Podemos observar na seguinte tabela que o valor de fiabilidade do questionário é de  $\alpha=0,949$  o que representa um índice de fiabilidade muito alto. A consistência interna das dimensões define-se como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos, isto é, as respostas diferem não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões e sendo assim podemos concluir que a fiabilidade é alta ou muito alta.

No entanto, o item: “considera que o ensino superior deveria promover mais atividades para as pessoas com deficiência?” apresentou um valor de correlação mais baixo, 0.729, tendo sido retirado do questionário, dado alguns peritos referirem que a existência de atividades específicas para as pessoas com deficiência, são um modo de segregação.

**Quadro 5** – Análise da fiabilidade de consistência interna dos itens do questionário (todas as dimensões).

Dimensão	Cronbach's Alpha	Cronbach's Standardized Items	Alpha Based on N of Items
Tipo de apoios	0,910	0,914	7
Tipo de Benefícios	0,942	0,958	3
Relação com pares/colegas	0,889	0,890	3
Vida Social	0,729	0,753	4
Todas as dimensões	,941	,949	17

Após este procedimento, passamos à terceira etapa, e em Outubro de 2013 iniciamos a aplicação do inquérito por questionário a jovens com paralisia cerebral a frequentar o ensino superior, sendo-lhes explicados os objetivos do estudo e solicitada a sua colaboração. Apesar de Quivy e Campenhout (1992, *in* Ferreira, 2007) serem da opinião de que a entrega pessoal dos questionários



é uma forma de garantia, para que os sujeitos devolvam os mesmos, impedindo a mortalidade experimental e, conseqüentemente, a redução da amostra, no nosso caso, a dispersão geográfica dos participantes dificultou esta tarefa, dado residirem e trabalharem em diversas cidades portuguesas. Contudo este processo foi, nalguns casos, rápido devido à celeridade das respostas de alguns estudantes, tendo o oposto se passado com outros.

Posteriormente procedeu-se ao tratamento de dados utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* – versão 17.0, analisando e interpretando a informação recolhida e retirando as conclusões pertinentes. Com a metodologia adotada pretendíamos obter o máximo de informação possível sobre os apoios considerados importantes para o estudante do ensino superior com paralisia cerebral.

### **1.3.3.2 Entrevistas**

Com a finalidade de proceder à recolha de dados, definimos, numa primeira fase, as entrevistas semiestruturadas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:149), “os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes [...] os dados são simultaneamente as provas e as pistas. [...] servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada”. Partilhando da opinião dos autores e dando conta deste processo, consideramos que para cumprir a nossa investigação deveríamos socorrer-nos de uma entrevista semiestruturada (Anexo 3, 5 e 7) apoiada na consulta documental e nos pressupostos teóricos.

Todos os dados obtidos pelo investigador para a elaboração deste estudo, basearam-se essencialmente: (1) nas observações diretas durante as entrevistas; (2) nos inquéritos (entrevistas semidiretivas e questionários); (3) na reunião de documentos (recolha informática e gravação áudio), atingindo conforme a opinião de Lincoln e Guba (1985) o chamado “ponto de saturação”, dado os testemunhos já não trazerem algo de novo.

A entrevista semiestruturada tinha como objetivo a recolha de dados para a consecução e clarificação dos objetivos pretendidos.

A entrevista semiestruturada foi realizada a uma estudante do ensino superior com paralisia cerebral, um técnico de Ação Social do Instituto Português Politécnico e um Delegado de Saúde/Coordenador da Unidade de Saúde Pública, que acederam responder de imediato às nossas questões.

As entrevistas decorreram durante os meses de Março e Julho de 2013, com exceção da entrevista com o Delegado de Saúde que decorreu em Outubro de 2013, e foram realizadas nas organizações/local de trabalho e/ou na residência dos participantes, pois para Bogdan e Biklen (1994), o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo os entrevistadores deslocarem-se ao local de estudo.

### **1.3.4 População e Amostra**

A população-alvo escolhida e inquirida foram estudantes com paralisia cerebral, que frequentaram o ensino superior no ano letivo de 2012/2013.

Sendo necessário definir o tamanho da nossa amostra observamos que as razões que conduzem à escolha da mesma residem em questões relacionadas com a economia, a comodidade, o tempo e a inutilização dos elementos observados.

Apesar de Carmo e Ferreira (2008:209) referirem que é “raro um estudo incidir sobre a totalidade da população” e, que há um grande gasto de tempo e de dinheiro porque a população está “geograficamente dispersa”, a nossa decisão foi intencional e optamos por considerar o maior número possível dos estudantes do ensino superior com paralisia cerebral, sendo que a amostra se revelou resultante dos inquéritos respondidos, dado que se trata de um universo finito muito reduzido, pois como afirma Pieczkowski (2011:2) “a exclusão escolar representou e ainda representa uma cultura presente na vida de estudantes com deficiência, é pouco expressivo o número destes que chega à educação superior. Historicamente esse fato foi encarado como natural e pouco se problematizou essa ausência”.

Também Segundo Chard & Couch (1998, *in* Fernandes & Almeida, 2007: 7-8) “embora os estudantes com deficiência no Ensino Superior sejam uma minoria (...) o número oficial de estudantes com tais características inscritos poderá ser inferior ao real, na medida em que alguns estudantes, para defesa da auto-estima e para evitarem o estigma da deficiência, ainda frequente e marcante na sociedade dos nossos dias, recusam essa auto-sinalização junto dos serviços académicos disponíveis”.

Assim, dos 45 questionários enviados, conseguimos obter retorno de 24 questionários, dos quais os mesmos 24 foram produtores de dados.

## **PARTE III – ANÁLISE E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO**

## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **1. RESULTADOS DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS**

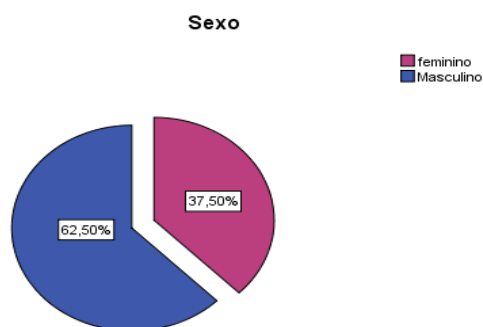
Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos na sequência da aplicação dos procedimentos delineados no capítulo anterior.

O questionário foi enviado via *internet*, a 40 estudantes do ensino superior com PC. Recebemos 24 respostas, o que representa uma taxa de 60% reprodutora de dados. Segundo Ghiglione e Matalon (1992), o principal inconveniente dos inquéritos postais consiste na extremamente reduzida taxa de respostas, que pode rondar apenas 10%, dependendo do interesse do questionário e da população, salientamos assim que a taxa de respostas obtidas foi acima do esperado.

Consideradas as diversas fases de recolha de dados, iremos proceder à análise dos mesmos em duas etapas distintas: a primeira relativa aos questionários e a segunda, às entrevistas. Quanto à primeira etapa analisaremos as respostas obtidas, recorrendo à estruturação de tabelas e gráficos sistematizados, de modo a permitir uma leitura mais imediata e clara dos dados. Relativamente à segunda etapa procuraremos, através da análise das entrevistas, onde estas foram organizadas numa tabela para facilitar e proporcionar uma melhor leitura, conhecer as opiniões de cada um dos entrevistados.

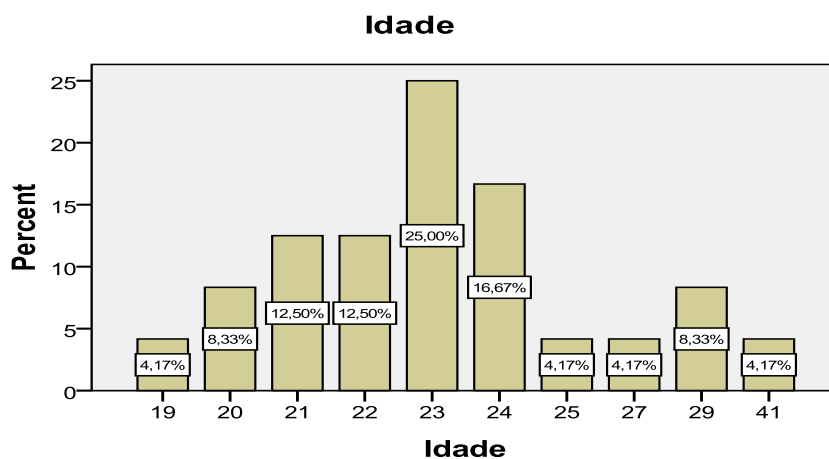
Assim e começando pela análise dos dados sociométricos, como se pode observar no gráfico 1, trata-se sobretudo de uma população predominantemente masculina com 62,50% e 37,50% do sexo feminino.

Gráfico 1 – Género dos inquiridos



Na distribuição dos estudantes segundo a idade, podemos observar no quadro seguinte, que grande parte se situa entre os 21 e 24 anos (66,7%). No mesmo gráfico podemos ainda observar as idades que têm o menor número de estudantes (19, 25, 27 e 41 anos de idade). A média e a moda são de 23 anos.

Gráfico 2 – Idade dos inquiridos



No que se refere a graduação académica das mães e pais dos estudantes, a maioria das mães (45,8%) dos estudantes inquiridos, tem apenas o 4.º ano de escolaridade. Por outro lado, 41,7% têm níveis de qualificação mais elevados, tendo concluído o ensino médio (41,7%) ou superior (12,5%).

O nível de escolaridade dos pais é superior ao nível apresentado pelas mães, sendo que um terço dos pais (25%) tem apenas o 4.º ano de

escolaridade. A grande maioria, 59,3% dos pais dos inquiridos têm níveis de qualificação mais elevados, tendo concluído o ensino médio e 16,7% tem o superior.

**Quadro 6 - Distribuição das frequências relativamente ao nível de escolaridade das mães e dos pais dos estudantes do ensino superior com PC**

Nível de escolaridade da mãe					Nível de escolaridade do pai						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4º ano	11	45,8	45,8	45,8	Valid	4º ano	6	25,0	25,0	25,0
	6º ano	3	12,5	12,5	58,3		6º ano	8	33,3	33,3	58,3
	12º ano	7	29,2	29,2	87,5		9º ano	2	8,3	8,3	66,7
	Licenciatura	3	12,5	12,5	100,0		12º ano	4	16,7	16,7	83,3
	Total	24	100,0	100,0			Licenciatura	3	12,5	12,5	95,8
							mestrado	1	4,2	4,2	100,0
							Total	24	100,0	100,0	

No que se refere ao curso que os estudantes frequentavam, as respostas apontam para uma diversidade: Engenharia Informática, Ciências da Informação, Gestão Hoteleira, Biblioteconomia, Educação Social, Educação Básica, Ciências do Meio Aquático, Contabilidade e Administração, Economia, Sociologia, Teologia, Engenharia de Computadores e Telemática, Direito, Ciências Empresariais, Marketing e Informática.

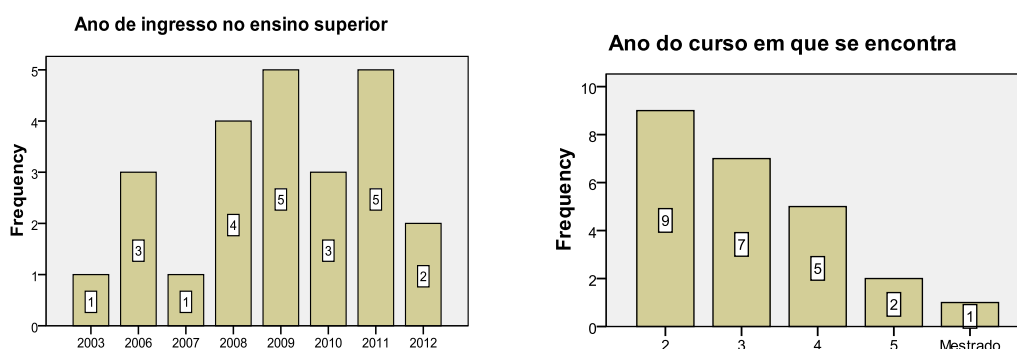
**Quadro 7- Distribuição das frequências relativamente ao curso frequentado pelos estudantes do ensino superior com PC**

Curso que o inquirido frequenta					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Eng. Informática	2	8,3	8,3	8,3
	Ciências da Informação	1	4,2	4,2	12,5
	Gestão Hoteleira	2	8,3	8,3	20,8
	Biblioteconomia	1	4,2	4,2	25,0
	Educação Social	1	4,2	4,2	29,2
	Ciência do meio Aquático	1	4,2	4,2	33,3
	Contabilidade e Administração	3	12,5	12,5	45,8
	Economia	2	8,3	8,3	54,2
	Sociologia	2	8,3	8,3	62,5
	Teologia	1	4,2	4,2	66,7
	Eng. computadores e Telemática	1	4,2	4,2	70,8
	Direito	1	4,2	4,2	75,0
	Ciências Empresariais	1	4,2	4,2	79,2
	Marketing	1	4,2	4,2	83,3
	Ed. Básica	1	4,2	4,2	87,5
	Mestrado em Sociologia	1	4,2	4,2	91,7
	Informática	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Sobre o ano de ingresso dos estudantes com PC no ensino superior, as respostas apontam para, 41% dos estudantes ingressaram no ensino superior nos anos de 2009 e de 2011, seguindo-se de 17% no ano de 2008, 25% que ingressou no ano de 2006 e no ano de 2010. Os restantes inquiridos integraram o ensino superior em 2012 (8,5%) e outros 8,5% nos anos de 2003 e de 2007.

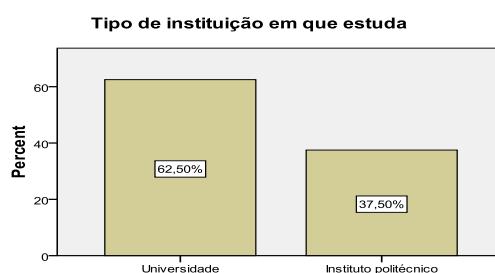
A grande maioria dos estudantes no ano de 2012/2013 frequentava o Mestrado (37,5%), o 2.º ano (29%), o 3.º ano (25%) e em menor percentagem (8,5%) frequentavam o 1.º ano.

**Quadro 8** - Distribuição das frequências relativamente ao ano de ingresso e de término dos estudantes do ensino superior com PC



No que respeita à tipologia das instituições do ensino superior, a maior percentagem dos respondentes frequenta a Universidade (62,5%) e o menor número frequenta o Instituto Politécnico (37,5%).

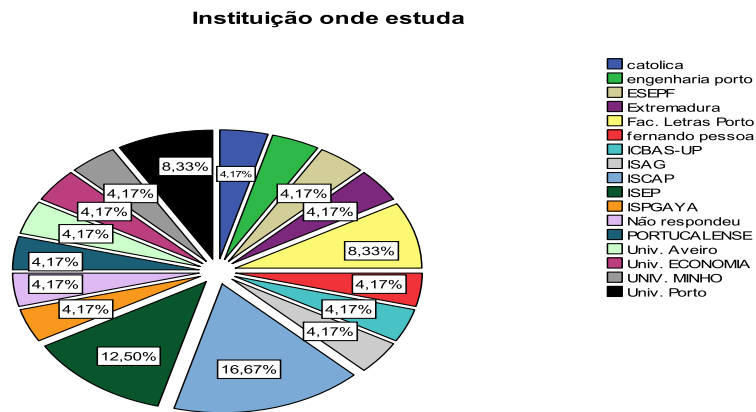
**Quadro 9**- Distribuição das frequências relativamente à instituição onde estudam os estudantes do ensino superior com PC





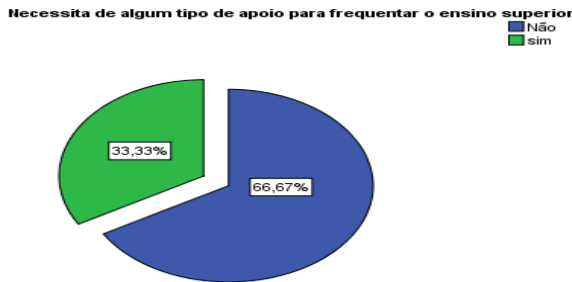
Relativamente às instituições que frequentavam, as respostas apontaram para os seguintes resultados: 25% de estudantes da Universidade do Porto; 50% de estudantes do Instituto Politécnico do Porto; 12,5% frequentavam Universidades Privadas no Porto (4,2% da Universidade Católica, 4,2% da Universidade Fernando Pessoa e 4,2% da Universidade Portucalense); 12,5% da Universidade do Minho (4,2%), Aveiro (4,2%) e Extremadura – Espanha (4,2%).

**Gráfico 3 - Instituição que frequentam/estudam**



Relativamente à *necessidade de algum tipo de apoio para frequentar o ensino superior*, podemos observar no gráfico seguinte, que a grande maioria (66,7%) dos estudantes responderam que não e 33,3% responderam que *sim*.

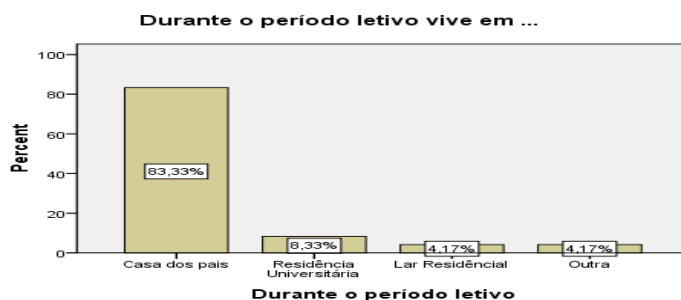
**Gráfico 4 - Necessidade de algum tipo de apoio para frequentar o ensino superior**



Dos 33,3% de estudantes que afirmaram necessitar de algum tipo de apoio no ensino superior, referem como especificidades dos mesmos: a necessidade de terem mais tempo para realizar testes e exames; terem apoio pedagógico; utilizarem computador nas aulas; terem bolsa de estudo; terem transporte adaptado; e apoio de 3.<sup>a</sup> pessoa insuficiente para realizarem as atividades de vida diária, de dia e de noite.

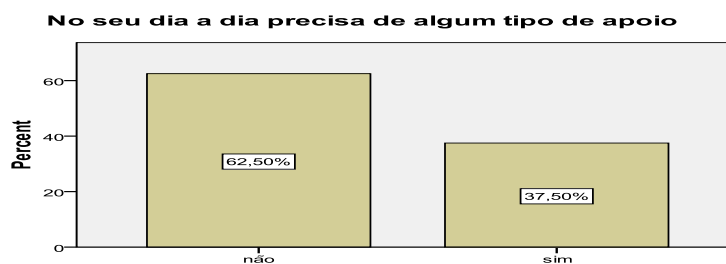
Sobre as condições de habitabilidade dos estudantes, nomeadamente o alojamento durante o ano letivo, as respostas indicam-nos que a esmagadora maioria (83,3%) vivia com o seu agregado familiar. Dos restantes, 4,2% viviam em residência universitária e Lar Residencial; e 4,2% em apartamentos alugados, sendo que do total dos estudantes deslocados (8,3%), regressam a casa do agregado familiar durante o fim-de-semana.

**Quadro 10** - Distribuição das frequências relativamente ao local onde residem os estudantes do ensino superior com PC durante o ano letivo



Relativamente à *necessidade de algum tipo de apoio no seu dia-a-dia*, podemos observar no quadro seguinte que a maioria dos estudantes (62,5%) não necessita de nenhum tipo de apoio e, 37,5% responderam que sim.

**Quadro 11** - Necessidade de algum tipo de apoio no seu dia-a-dia



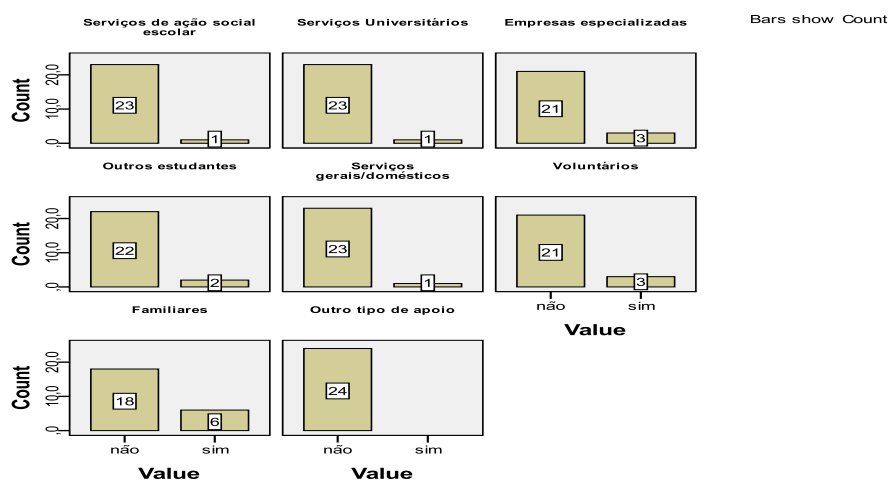
Do total de 37,5% de estudantes que necessitam de apoio no dia-a-dia, somente 8,3% referem necessitar de apoio no vestir/despir, na higiene pessoal, nas deslocações diárias e outras<sup>2</sup>. Ressalva-se o facto de os estudantes não necessitarem de apoio nas compras. É de salientar que nenhum estudante discriminou o que entende por outro tipo de apoio.

**Quadro 12** - Distribuição das frequências relativamente aos tipos de apoios dos estudantes do ensino superior com PC

Vestir/despir					compras						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	22	91,7	91,7	91,7	Valid	não	24	100,0	100,0	100,0
	sim	2	8,3	8,3	100,0						
Total		24	100,0	100,0							

Pretendíamos ainda saber *quem presta o apoio* de que necessitam os estudantes do ensino superior com PC. Do total de 24 estudantes, 29% não necessita de qualquer apoio. Existem 25% que necessitam de apoio no dia-a-dia por parte de familiares, 12,5% têm apoio de empresas especializadas e 12,5% de voluntários, 8,4% tem apoio de outros estudantes, sendo que os restantes 4,2% têm apoio dos serviços de ação social, 4,2% dos serviços universitários e 4,2% dos serviços gerais/domésticos.

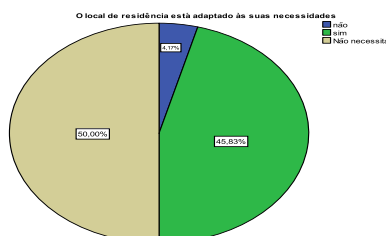
**Quadro 13** - Distribuição das frequências relativamente a quem lhes presta o tipo de apoio de que necessitam



<sup>2</sup> - Os quadros dos itens Vestir/despir, higiene pessoal, deslocações diárias e outras apresentam os mesmos valores

Relativamente ao facto do *local de residência, durante o ano letivo, se encontrar adaptado às suas necessidades*, podemos observar no gráfico seguinte que somente 4,2% de residências não necessitam de adaptação.

Gráfico 5 – Adaptação do local de residência



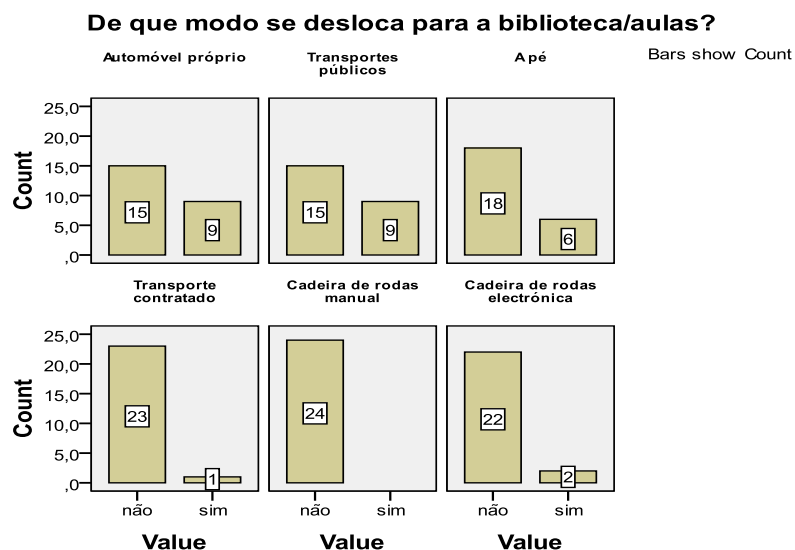
É assinalável, como observamos no gráfico seguinte, que 8,3% dos inquiridos não possui adaptações adequadas às suas necessidades no seu local de residência. Destacamos porém, situações concretas existentes no espaço do campus universitário, referidas pelos inquiridos, sendo estas: “não consigo entrar na residência autonomamente, porque as portas não foram feitas para serem utilizadas por alguém que tem mobilidade condicionada”; “o bar de convívio dos estudantes tem um degrau à entrada, que me impede de usufruir dele a não ser à custa da solidariedade alheia”; “o meu quarto, apesar de ser um pouco maior do que os restantes e ser considerado adaptado, não me dá espaço para dar a volta com a cadeira de rodas e abrir a porta do interior para o exterior”; a entrada para residentes que chegam depois das 22h é um lance de escadas enorme – partiram do pressuposto que pessoas com deficiência se deitam até às 22h, porque depois dessa hora a nossa entrada autónoma é impossível”.

Gráfico 6 – Adaptações no local de residência



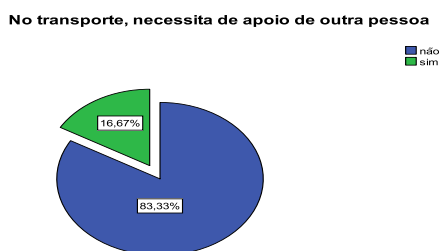
Com a questão n.º 15 pretendíamos saber de que modo os estudantes se deslocavam para as aulas. Como poderemos observar no quadro seguinte, as respostas apontam para uma diversidade de opções, demonstrando que um grande número desloca-se em viatura própria, de transportes públicos e a pé.

Quadro 14 - Distribuição das frequências relativamente ao modo como se desloca para as aulas



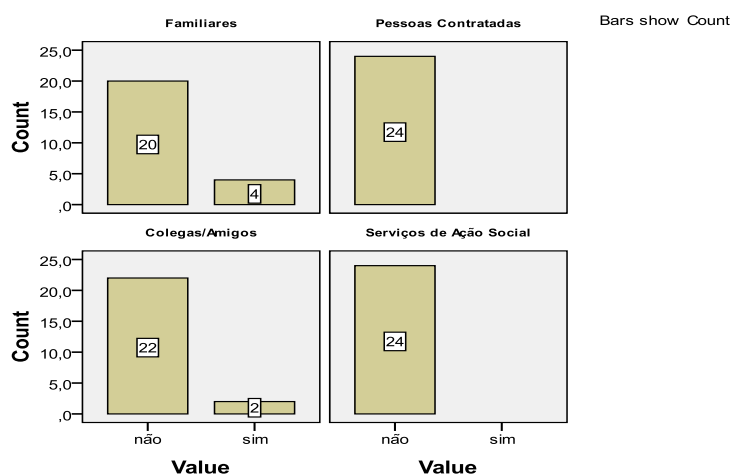
Em seguida, inquirimos se os estudantes, no transporte necessitariam do apoio de outra pessoa, e de acordo com o gráfico seguinte, obteve-se 16,7% de respostas afirmativas.

Gráfico 7 – Necessidade de apoio nos transportes



No quadro seguinte, também poderemos verificar que quem presta apoio são maioritariamente familiares, seguindo-se de colegas e/ou amigos.

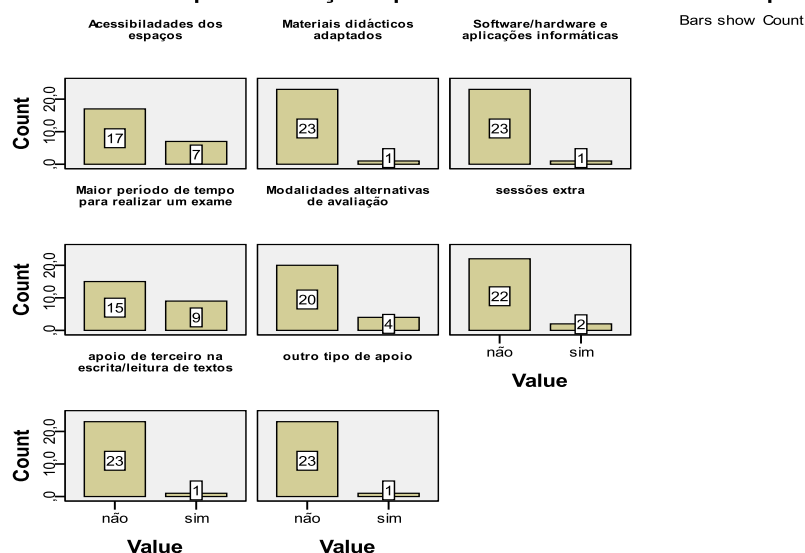
Quadro 15 - Distribuição das frequências relativamente a quem lhes dá apoio nos transportes



Em seguida, inquirimos os estudantes acerca dos apoios/condições que consideravam necessitar. Face às respostas indicadas, tal como se observa no gráfico seguinte, ficamos a saber que a maioria dos estudantes destaca: maior período de tempo para realizar um exame, a acessibilidade dos espaços e as modalidades alternativas de avaliação.

Quadro 16 - Distribuição das frequências relativamente aos apoios/condições que consideram necessitar

Assinale todos os apoios/condições que considere serem necessários para si



Inquirimos também os estudantes acerca dos níveis de prontidão com que recebem os apoios/adaptações que consideravam necessitar (questão n.º

19). Face às respostas indicadas, tal como se observa nos quadros seguintes, ficamos a saber que a maioria dos estudantes destaca com uma menor eficácia na resposta o serviço de ação social escolar (12,5%) e a reitoria (8,3%). Os restantes itens apontam para valores de ineficácia de 4,2% (direção da universidade/instituto, gabinete do aluno, professores e funcionários).

**Quadro 17** - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte da Reitoria

		Reitoria			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ineficaz	2	8,3	8,3	8,3
	eficaz	11	45,8	45,8	54,2
	bastante eficaz	6	25,0	25,0	79,2
	Muito eficaz	5	20,8	20,8	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 23** - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte da Direção da Universidade

		Direção da Universidade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ineficaz	1	4,2	4,2	4,2
	eficaz	17	70,8	70,8	75,0
	bastante eficaz	3	12,5	12,5	87,5
	Muito eficaz	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 19** - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte do Serviço de Ação Social Escolar

		Serviço de ação social escolar			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ineficaz	3	12,5	12,5	12,5
	eficaz	15	62,5	62,5	75,0
	bastante eficaz	1	4,2	4,2	79,2
	Muito eficaz	5	20,8	20,8	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 20** - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte do Gabinete do Aluno

		Gabinete do aluno			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco ineficaz	1	4,2	4,2	4,2
	eficaz	9	37,5	37,5	41,7
	bastante eficaz	5	20,8	20,8	62,5
	Muito eficaz	9	37,5	37,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 21** - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte dos Professores

		Professores			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ineficaz	1	4,2	4,2	4,2
	pouco ineficaz	1	4,2	4,2	8,3
	eficaz	10	41,7	41,7	50,0
	bastante eficaz	6	25,0	25,0	75,0
	Muito eficaz	6	25,0	25,0	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 22** - Distribuição das frequências relativamente aos níveis de prontidão com que recebem os apoios/condições que consideram necessitar da parte dos Funcionários

		Funcionários			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ineficaz	1	4,2	4,2	4,2
	eficaz	17	70,8	70,8	75,0
	bastante eficaz	4	16,7	16,7	91,7
	Muito eficaz	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Inquirimos também os estudantes acerca do *grau de satisfação* relativamente à reitoria, direção da universidade/instituto, serviço da ação social escolar, gabinete do aluno, professores, funcionários e outros. Pelas respostas indicadas, como podemos observar nos quadros seguintes, a maioria dos estudantes destacam os professores e outros (95,8%), seguindo-se a direção da universidade/instituto e o gabinete do aluno (92,7%) e, por fim os funcionários e a reitoria (87,5%).

Os inquiridos referem uma *maior insatisfação*, da parte da reitoria e dos funcionários (12,5%), direção da universidade/instituto e do gabinete do aluno (8,3%), seguindo-se os professores, o serviço de ação social e outros (4,2%).

Relativamente à insatisfação sentida em relação aos outros, os estudantes referiram: “em caso de necessitar de ajuda nem todos os colegas tem sensibilidade para o fazer”; e, “o serviço de apoio ao estudante da Universidade do Porto”.



**Quadro 23 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente à Reitoria**

		<b>Reitoria</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada Satisfeito	3	12,5	12,5	12,5
	Satisfeito	12	50,0	50,0	62,5
	bastante satisfeito	5	20,8	20,8	83,3
	Muito Satisfeito	4	16,7	16,7	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 24 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente à Direção da Universidade**

		<b>Direção da universidade</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada Satisfeito	2	8,3	8,3	8,3
	Satisfeito	10	41,7	41,7	50,0
	bastante satisfeito	4	16,7	16,7	66,7
	Muito Satisfeito	8	33,3	33,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 25 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente ao Serviço de Ação Social Escolar**

		<b>Serviço de ação social escolar</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco Satisfeito	1	4,2	4,2	4,2
	Satisfeito	16	66,7	66,7	70,8
	bastante satisfeito	4	16,7	16,7	87,5
	Muito Satisfeito	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 26 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente ao Gabinete do Aluno**

		<b>Gabinete do aluno</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada Satisfeito	2	8,3	8,3	8,3
	Satisfeito	16	66,7	66,7	75,0
	bastante satisfeito	1	4,2	4,2	79,2
	Muito Satisfeito	5	20,8	20,8	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**Quadro 27 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente aos Professores**

		<b>Professores</b>			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco Satisfeito	1	4,2	4,3	4,3
	Satisfeito	9	37,5	39,1	43,5
	bastante satisfeito	5	20,8	21,7	65,2
	Muito Satisfeito	8	33,3	34,8	100,0
	Total	23	95,8	100,0	
Missing	System	1	4,2		
Total		24	100,0		

Quadro 28 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente aos Funcionários

		Funcionários			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada Satisfeito	1	4,2	4,2	4,2
	Pouco Satisfeito	2	8,3	8,3	12,5
	Satisfeito	8	33,3	33,3	45,8
	bastante satisfeito	6	25,0	25,0	70,8
	Muito Satisfeito	7	29,2	29,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Quadro 29 - Distribuição das frequências da satisfação relativamente a Outro

		Outro			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada Satisfeito	1	4,2	4,2	4,2
	Satisfeito	20	83,3	83,3	87,5
	bastante satisfeito	1	4,2	4,2	91,7
	Muito Satisfeito	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Quando inquirimos os estudantes sobre se *algum dos organismos ignorou o seu pedido*, observamos que somente 4,2% refere que o organismo ignorou o seu pedido (questão n.º 21), justificando que “não conseguiu melhorar os acessos à faculdade” (questão n.º 22).

Quadro 30 - Distribuição das frequências relativamente aos organismos que ignoraram o pedido

		Algum dos organismos ignorou o seu pedido			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	23	95,8	95,8	95,8
	sim	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Em seguida, inquirimos os estudantes se conheciam os *critérios de atribuição de bolsa de estudo*. Face às respostas indicadas, tal como se observa no quadro seguinte, ficamos a saber que a maioria dos estudantes (58,3%) conheciam essa possibilidade.

Quadro 31 - Distribuição das frequências relativamente ao conhecimento dos critérios de atribuição de bolsa

		Conhece os critérios de atribuição de bolsa			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	10	41,7	41,7	41,7
	Sim	14	58,3	58,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

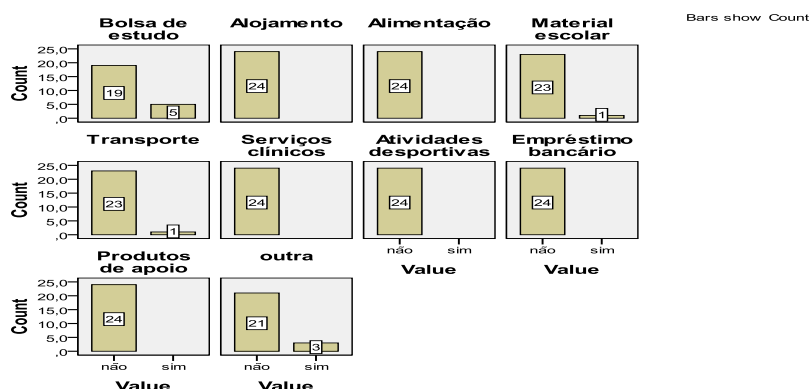
Após inquirirmos se os estudantes conheciam os critérios de atribuição de bolsa de estudo, questionamos se *alguma vez se tinham candidatado a este benefício*. Das respostas indicadas, somente 41,7%, efetivou uma candidatura, apesar de na questão anterior, 58,3% de estudantes indicar que conheciam essa possibilidade (questão n.º 23).

Quadro 32 - Distribuição das frequências relativamente a se alguma vez se candidatou a bolsa de estudo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	14	58,3	58,3	58,3
	Sim	10	41,7	41,7	100,0
Total		24	100,0	100,0	

Com a pergunta número 25 pretendíamos saber quais os *tipos de apoio que o estudante recebe/usufrui*. As respostas, como podemos verificar no quadro seguinte, indicaram que cerca 21% estudantes recebem bolsa de estudo, 12,5% tem outro tipo de apoios e somente 4,2% beneficia de transporte e de material escolar.

Quadro 33 - Distribuição das frequências relativamente aos tipos de apoio que recebe/usufrui



Perguntámos também aos estudantes, se teriam frequentado na mesma o Ensino Superior, caso não lhes tivesse sido atribuída bolsa de estudo.

A maioria (87,5%) concordou, mas devemos sublinhar que a percentagem daqueles que discordam é significativa (12,5%).

**Quadro 34** - Distribuição das frequências relativamente ao abandono escolar por não usufruir de bolsa de estudo

**Se não fosse beneficiário de bolsa de estudo, estaria a frequentar o ensino superior**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	3	12,5	12,5	12,5
Sim	21	87,5	87,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Inquirimos também aos estudantes *se convivem com os colegas nas pausas/intervalos das aulas*.

A maioria (70,8%) concordou, mas devemos destacar a percentagem daqueles que responderam não (29,2%) como sendo um valor muito elevado.

**Quadro 35** – Distribuição das frequências relativamente se convive com os colegas nas pausas/intervalos das aulas

**Convive com os colegas nas pausas/intervalos das aulas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	7	29,2	29,2	29,2
Sim	17	70,8	70,8	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Perguntámos também aos estudantes *se os colegas lhe prestam apoio*.

A maioria (58,3%) concordou que sim, mas devemos sublinhar que a percentagem daqueles que discordam é também bastante elevada (41,7%).

**Quadro 36** – Distribuição das frequências relativamente ao apoio prestado pelos colegas

**Os colegas prestam apoio**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	10	41,7	41,7	41,7
Sim	14	58,3	58,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Perguntámos ainda aos estudantes se os colegas os *integram nos grupos de trabalho*.

A maioria (62,5%) respondeu que sim, mas devemos sublinhar que a percentagem daqueles que discordam é bastante elevada (37,5%).

**Quadro 37** – Distribuição das frequências relativamente a se os colegas o integram nos grupos de trabalho

**Os colegas integram-no nos grupos de trabalho**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	9	37,5	37,5	37,5
Sim	15	62,5	62,5	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Inquirimos os estudantes sobre a *frequência com que convivem com os seus colegas* no ensino superior.

A maioria (cerca de 63%) destaca-se quando refere que nunca, raramente ou poucas vezes convive com os seus colegas universitários. No entanto, sublinhamos que a percentagem daqueles que convivem com maior frequência com os seus colegas universitários também é significativa (cerca de 37%).

**Quadro 38** – Distribuição das frequências relativamente à frequência com que convive com os colegas no ensino superior

**Qual a Frequência com que convive com os seus colegas no ensino superior**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	1	4,2	4,2	4,2
Raramente	4	16,7	16,7	20,8
poucas vezes	10	41,7	41,7	62,5
Algumas vezes	5	20,8	20,8	83,3
Muitas vezes	4	16,7	16,7	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Os estudantes foram inquiridos sobre a *frequência com que participavam nas atividades académicas*.

A maioria (cerca de 75%) concordou que refere que nunca, raramente ou poucas vezes participaram, e a percentagem daqueles que participaram algumas ou muitas vezes é de cerca de um terço desta população (25%).

**Quadro 39** – Distribuição das frequências relativamente à frequência com que participa nas atividades académicas

**Qual a frequência com que participa nas atividades académicas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	3	12,5	12,5	12,5
Raramente	5	20,8	20,8	33,3
poucas vezes	10	41,7	41,7	75,0
Algumas vezes	4	16,7	16,7	91,7
Muitas vezes	2	8,3	8,3	100,0
Total	24	100,0	100,0	

Ao questionarmos se *alguma vez se sentiu discriminado durante o seu percurso académico*, 37,5% dos inquiridos respondeu que nunca e 62,5% responderam que raramente, poucas vezes ou algumas vezes.

**Quadro 40** – Distribuição das frequências relativamente a se alguma vez se sentiu discriminado durante o seu percurso académico

**Alguma vez se sentiu discriminado durante o seu percurso académico**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	9	37,5	37,5	37,5
Raramente	7	29,2	29,2	66,7
poucas vezes	7	29,2	29,2	95,8
Algumas vezes	1	4,2	4,2	100,0
Total	24	100,0	100,0	

## 2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

No sentido de melhor complementar esta investigação, numa perspetiva de metodologia combinada e complementar, e para podermos triangular alguns dados, realizamos ainda três entrevistas: a uma estudante do ensino superior

com PC, a um técnico de Ação Social do IPP e a uma Coordenadora de Delegados de Saúde de uma Unidade de Saúde Familiar.

Aqui, apenas daremos conta da informação mais relevante, sendo que as entrevistas, na sua íntegra, podem ser consultadas nos anexos 4, 6 e 8.

## **2.1 Entrevista à estudante com PC**

A estudante do ensino superior com PC entrevistada referiu não necessitar de apoio de terceiros e não beneficiar de procedimentos pedagógicos adaptados ao seu grau e tipo de deficiência. Tratou-se de uma estudante, com 29 anos de idade, de sexo feminino, com Paralisia Cerebral, que frequentava o 3º ano na Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto.

Um das questões que consideramos poder influenciar o percurso escolar dos estudantes do ensino superior com PC foram as habilitações literárias dos pais: “o meu pai tem o 4.º ano e a minha mãe acho que já tem o 9.º ano, não sei bem se é o RVCC,<sup>3</sup> é o outro que se faz em dois anos o EFA”.<sup>4</sup>

Em relação às mudanças operadas que poderiam influenciar o processo de inclusão no ensino superior, a entrevistada afirmou sobre os transportes/deslocação para a residência da estudante, que “vivo num Lar Universitário [...]. Isso compensa-me. Eu fico muito mais relaxada, não ando tão stressada e porque nós às vezes ficamos até às oito e isso já é incomportável nos horários para casa. [...] Vou para casa dos meus pais ao fim de semana”.

O tema relacionado com a nossa problemática: lidar com a mudança, conduziu também à questão da normalização, tendo a estudante afirmado que:

---

<sup>3</sup> “O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC), nas suas vertentes profissional e ou dual tem em vista a melhoria dos níveis de certificação dos adultos com 18 ou mais anos de idade que não possuem certificação na sua área profissional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Sempre que o adulto não possua o correspondente nível de escolaridade, deverá desenvolver um processo dual (profissional e escolar)” (IEFP, 2013), que reconhece as competências adquiridas ao longo da vida.

<sup>4</sup> Os cursos Educação e Formação de Adultos (EFA) “visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida”. (IEFP, 2013) e destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18anos.

“eu sou bastante autónoma [...], sou eu que trato dessas coisas [...], eu gosto de ser sempre eu a batalhar pelas minhas coisas”.

Refletimos sobre a possibilidade de os estudantes do ensino superior com PC necessitarem de apoios/benefícios da ação social e em relação às bolsas de estudo, a estudante entrevistada mencionou que “na altura, que eu concorri à bolsa e tive na altura. Lembro-me bem é que o processo é demoroso e chato. Questionavam sempre em todas as minhas candidaturas, todos os anos. Havia sempre algum problema. Então tinha que fazer novas provas de despesas de saúde”. [...] Em relação aos apoios da bolsa de mérito “eu tive duas bolsas de mérito até ao 9.º e no secundário”. [...] Outro benefício que permite o acesso ao ensino superior é o contingente especial: “estou orgulhosa, apesar de ter sido pelo contingente especial, acho que nós também devemos aproveitar estas oportunidades que nos dão [...] há cerca de seis anos entrei pelo contingente especial e depois foi normal até que desisti. Voltei agora”. [...] No apoio de 3.ª pessoa, “eu não preciso” [...] “Sei de quem precisa de apoio à 3.ª pessoa também pode conseguir”.

O apoio académico oferecido aos estudantes durante o seu percurso escolar no ensino básico e secundário foi similar, notando-se uma distinção no tipo de recursos e informação disponibilizados ao estudante do ensino superior.

Como recursos disponíveis no ensino básico e secundário a estudante referiu que “tinham-me recomendado o computador [...] mas ele só apareceu no secundário” [...] “Sei que há a bolsa, há um contingente especial para pessoas com deficiência e mais tempo para exames e eu já beneficieei dessa meia hora. Lembro-me naquela altura do liceu de ter aproveitado e ter precisado mesmo; também me autorizaram a usar o gravador nas aulas”. [...] “Eu não tinha que esperar nas filas para a cantina”. No ensino superior a estudante referiu: “não tenho nada”.

Sobre a interação social pedimos à entrevistada o seu parecer sobre o processo de integração social no ensino superior e podemos deduzir que, de uma maneira geral, a inquirida têm uma opinião favorável em termos de frequência escolar e nas relações humanas estabelecidas com a comunidade escolar. Neste parâmetro retiram-se como valores positivos, algumas



afirmações produzidas durante a entrevista: “nunca tive qualquer problema de integração” [...] “eles (colegas) tem uma grande curiosidade, eles, muitos dizem que não se apercebem, só com o convívio é que se aperceberam que eu tenho alguma coisa e ficam curiosos e perguntam o porquê e porque não e eu respondo. A minha atitude é que não, eu não me sinto diferente”.

A percepção da inclusão/adaptação na universidade da estudante inquirida pode resultar de um conjunto de fatores distintos que interagem entre si, como a disponibilização de apoios educativos, as vivências no mundo académico e as percepções que interiorizam relativamente a atitudes comportamentais dos colaboradores e colegas do ensino superior.

As condicionantes ao sucesso escolar detetadas e sentidas pela estudante, não influenciaram neste caso o seu investimento pessoal, quando referiu que “há sempre uns professores que acreditam mais e há outros que acreditam menos que nós conseguimos, mas isso nunca me impediu de fazer o percurso. Mas, nunca nenhum professor me disse o que é que estás aqui a fazer, nunca ninguém me disse, nunca ninguém me questionou a escolha”.

Outro parâmetro a contemplar, relacionado com as questões da integração social, é a estigmatização sentida pelas pessoas com deficiência – “Não esperava nas filas e passava à frente, mas eu nunca o fazia porque eu achava que isso é um estigma. [...] “Ir de ambulância, mas também a minha mãe achou que era outra forma de estigma. Tentou que fosse de táxi, mesmo assim já era uma forma de estigma não é, mas já facilitava”. [...] “Nunca senti nenhuma dificuldade. Eu sou uma pessoa muito comunicativa e acho que ajuda, mas também não acredito que seja pela deficiência, pela minha maneira de ser. Mas realmente tenho colegas que tem paralisia cerebral e que foram muito maltratados”.

As experiências académicas também permitiram um confronto pessoal positivo durante o período da praxe: “lembro-me de ter dito que queria ser praxada [...], eu digo que tenho paralisia cerebral [...] e a praxe foi feita, tudo aquilo que eu não podia fazer, não fazia e eles respeitavam sempre se não fazia, fazia outra coisa e também nunca me senti diferente por causa disso [...],

eles ficam sempre muito curiosos e depois, agora acredito que uns sejam muito mais abertos para a diferença do que outros”.

Através da participação social tentamos compreender como a estudante se sentiu, e qual a sua opinião perante os comportamentos e atitudes dos seus interlocutores na instituição, tendo referido: “como moro longe, ao fim de semana vou para casa dos meus pais, minha casa e só convivo com os meus colegas durante a semana [...], mas tenho colegas que dizem, que ninguém fala com eles”.

Da perceção da estudante sobre a sua atitude/comportamento face à sua dependência “sempre que tive dificuldades pedia aos meus colegas ou aos professores dizia: falem um bocadinho mais devagar e apanhava os apontamentos”.

Para a inquirida, as barreiras resultam da sua dificuldade no andar, “demoro mais tempo” e na escola chegaram a dizer que ia ter aulas no rés-do-chão, mas isso nunca aconteceu” (ensino secundário). “Tenho colegas que se queixam que tem que andar com a cadeira à chuva e os transportes não param à porta da universidade”.

A estudante usufruiu de bolsa de estudo, desistiu de estudar e quando reingressou no ensino superior, nunca foi informada por nenhum serviço acerca dos seus direitos, nem teve acesso a nenhum meio de informação (cartazes, *flyers*, etc.), bem como não esclareceu a sua situação junto dos serviços, pois como referiu: “eu não me candidatei porque como eu reprovei, eu acho que não tinha direito, perdi o acesso”.

No quotidiano, os estudantes do ensino superior com PC, com mobilidade reduzida, utilizadores ou não de cadeira de rodas, encontram barreiras que os impedem de aceder aos diferentes espaços.

## **2.2 Entrevista ao técnico de Ação Social do IPP**

O Técnico de Ação Social do IPP entrevistado, de sexo masculino, trabalha no Instituto Politécnico do Porto, exerce a profissão de Psicólogo e há 6 anos que trabalha no serviço de Ação Social, na atribuição de bolsas de estudo (apoio direto) e de apoios indiretos (alojamento e transporte).

De acordo com o guião semiestruturado da nossa entrevista, abordamos no decorrer da mesma a dimensão das representações acerca da PC, cujo texto que se segue, transcrevemos fiel e integralmente (Anexo 6): “são estudantes com necessidades educativas especiais, mas todos temos direito à educação e à integração no ensino superior e obviamente que sim, que vejo com bons olhos”.

Na dimensão dos apoios/benefícios, face à necessidade de verificarmos qual a efetiva necessidade do estudante do ensino superior com PC recorrer aos serviços de ação social, considerando a experiência do entrevistado na atribuição de bolsas de estudo a pessoas com PC/deficiência o mesmo mencionou: “tem que ser o estudante a fazer a candidatura e a reportar o problema que tem e o apoio que solicita”. [...] A bolsa de estudo é para custear as despesas com a frequência escolar do estudante. Fazemos a avaliação socioeconómica, depois realizamos entrevistas para confirmar. [...] Nos casos mais complicados vamos fazer uma visita domiciliária e se o valor atribuído ao estudante não é o mais adequado, podemos propor o aumento da bolsa de estudo. [...] Nós temos um artigo muito próprio dos estudantes com necessidades educativas especiais, que nos limita, porque o nosso apoio em termos genéricos, é financeiro. Temos que atribuir a bolsa de estudo proporcional à carência do estudante mas, podemos também atribuir um complemento de alojamento e um complemento de transporte [...] As escolas têm um fundo de reserva, para dar apoio ao estudante. [...] A qualquer altura pode haver uma alteração do agregado familiar, por exemplo: os pais ficarem desempregados e há uma diminuição de rendimento, fazemos uma nova reavaliação e podemos atribuir uma bolsa de estudo superior ao valor que está a receber. [...] Nunca me apareceu nenhum estudante a solicitar esse tipo de apoio, dos produtos de apoio. [...] Eles falam sempre muito na questão do transporte, necessidade de transporte especial. [...] Sei que o número de candidaturas a bolsa de estudo de estudantes deficientes são poucos. Não sei quantos analisei durante esses 6 anos, não tenho esses dados. Depois os que não tiveram o apoio, só houve um caso. Foi mais ou menos há 2 anos. Esse não teve devido aos rendimentos dos pais”.

O técnico do IPP abordou a questão da atribuição de bolsa de estudo, no que concerne a todos os estudantes com e sem deficiência, afirmando: “Já divulgamos o serviço junto das escolas, mas muitos estudantes não nos conhecem, não sabem o que é a ação social escolar. Eles não leem nada. Está lá escrito, mas eles não leem. [...] Podem aparecer aqui mais ao nível psicológico, alunos deslocados, longe da família, obviamente que nós não temos aqui um gabinete específico, mas podemos encaminhar para as estruturas de apoio ao estudante, nas escolas. Quando verificamos que efetivamente há uma grave carência económica, inclusive encaminhamos o agregado social para a Segurança Social, para o apoio da RSI”.

Para o inquirido, as barreiras físicas e humanas resultam do tipo de prestação do serviço de ação social, que como referiu: “Nós temos residências e temos uma residência que tem um quarto ou dois para alunos com deficiência que necessitam de apoio, portanto quando há mobilidade reduzida o quarto está adaptado, mas quando tem outro tipo de necessidades nós não temos lá ninguém que dê apoio, ou seja, temos lá um segurança, mas não podemos assegurar outras necessidades. Daí ter a possibilidade de em substituição darmos o complemento de alojamento. Se não conseguimos dar resposta ao alojamento, ou se vive numa instituição, nós custeamos essa despesa dentro desse limite. [...] Obviamente que pode ter mais limitações mas também cabe portanto, tanto a escola como aos serviços, adaptar-se à necessidade do estudante. [...] Deve ser a escola a adaptar-se e encontrar a melhor forma para conseguir evitar o que pode acontecer, como o abandono escolar, o insucesso escolar, e se a gente conseguir minimizar isso logo no início da integração do estudante, isso é ótimo”.

## **2.3 Entrevista com a Coordenadora de Delegados de Saúde**

A coordenadora de Delegados de Saúde entrevistada, de sexo feminino, trabalha numa unidade de saúde pública, no centro do Porto, exerce a sua

profissão há 32 anos e há 23 anos que trabalha na área da avaliação das incapacidades.

De acordo com a nossa entrevista, abordamos as dimensões das representações acerca da PC, cujo texto que se segue, transcrevemos integralmente:

“A capacidade cognitiva envolve as habilidades mentais, cerebrais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo, o que implica a capacidade de pensar, raciocinar, a abstração, a criatividade, entre outras funções, habilidades ou, melhor dizendo, capacidades que não são dependentes da paralisia cerebral enquanto perturbação motora. A Paralisia Cerebral é consequente de uma lesão do sistema nervoso central que condiciona alterações motoras com consequente desordem no controlo dos movimentos e postura corporal mas não necessariamente tem repercussão na inteligência e capacidade na aquisição de conhecimentos e demais funções cognitivas”.

Com esta entrevista, queríamos confirmar que a capacidade de aprendizagem dos estudantes com PC não depende desta deficiência, essencialmente motora.

### **3. LIMITAÇÕES OU OBSTÁCULOS AO LONGO DA INVESTIGAÇÃO**

No decurso desta investigação encontrámos algumas dificuldades. A questão temporal influenciou a nossa amostra, dado que não tivemos possibilidade de solicitar apoio de outras estruturas que poderiam influenciar o número de respostas.

O maior número de estudantes do ensino superior com PC inquiridos, que responderam ao nosso inquérito, encontravam-se integrados nas universidades/institutos do Porto, o que nos faz refletir acerca da possibilidade dos nossos contactos telefónicos e por correio eletrónico influenciarem/aumentarem a eficácia da resposta. Os inquiridos, residentes em

Coimbra e Viseu só foram contactados por *email*, havendo uma taxa de respostas muito inferior.

As causas desta limitação, também relacionam-se com o número de alunos com PC a frequentar o ensino superior, sendo que apesar de serem uma percentagem reduzida de casos na população escolar, ainda não parecem ter as mesmas oportunidades para prosseguir os estudos, dadas as barreiras de acessibilidade que necessitam de ultrapassar para integrar o ensino superior e poderem concluir com sucesso esta etapa da sua vida.

Outra dificuldade com que nos deparamos resulta da limitada produção documental sobre a PC no ensino superior, bem como, não existirem muitos estudos de investigação nesta área temática, principalmente no nosso país. Existem alguns poucos estudos sobre a deficiência, mas incidem sobre os diferentes tipos de deficiência, com algumas conclusões bastante genéricas.

Salientamos a importância de investir na formação de todos os intervenientes do ensino superior. Consideramos que o sucesso de cada estudante será certamente o sucesso de cada professor e da própria comunidade. Cabe-nos aqui, afirmar que as pessoas podem passar a ser agentes ativos de ação, construção e transformação da sua comunidade, em interação permanente, se a universidade aceitar que o papel do *empowerment* comunitário pode determinar relações de igualdade, definindo-se como o poder que as pessoas, grupos ou comunidades têm sobre a sua própria vida, assumindo-se como parceiros. Neste caso, para nós, o sucesso do sistema educativo dependerá da aceitação de mudança através da experimentação.

“A criação de centros e de programas de apoio aos alunos portadores de deficiência nas instituições de ensino superior, à semelhança do que acontece noutros países (Morejón & Garcia, 2010, *in* Antunes & Faria, 2013:476), poderia ser uma mais-valia. Estes serviços como mediadores poderiam ativar e agilizar as respostas necessárias. Quem sabe até os próprios centros de recursos, que se encontram sob a alçada de Instituições Particulares de Solidariedade Social, que trabalham com esta população, poderiam assumir este papel, participando neste modelo de trabalho, dado estarem dotados de meios para efetuarem avaliações às pessoas com deficiência, porque quando o

estudante do ensino superior com PC terminar os seus estudos, será que conseguirá o seu primeiro emprego?

Seria interessante prosseguir os estudos com esta população e conjuntamente com este grupo reavaliar as respostas.

## **PARTE VI – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**



## **CAPÍTULO VI- PROJETO *ESTUDAR COM CIDADANIA***

### **1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO**

O presente trabalho enquadra-se no conteúdo programático do Mestrado em Intervenção Comunitário – Situações de Risco o qual incide sobre a elaboração de um projeto de intervenção comunitário.

Assim, elaboramos um projeto de intervenção comunitária, tendo como princípios basilares o despertar da participação ativa e da consciência crítica procurando desenvolver as capacidades do individuo; fomentar o trabalho em equipa, de modo a envolver todos os agentes da comunidade universitária, que devem participar na execução deste projeto e, assim, contribuir para a resolução dos problemas mais adiante apresentados pelos estudantes do ensino superior com PC.

De acordo com Menezes (2007:43), a intervenção comunitária visa “a participação ativa, a escolha e a auto-determinação dos participantes em qualquer intervenção”. Deste modo, esperamos contribuir para promover o *empowerment*, estimulando a participação e/ou incentivando uma participação mais ativa deste grupo.

Fredman afirma que o *empowerment* corresponde ao “processo através do qual as pessoas, organizações e grupos tomam consciência da forma como as relações de poder/subordinação operam nas suas vidas e desenvolvem capacidades e confiança para as desafiarem e alcançarem um maior nível de controlo das suas vidas” (Fredman, 1997:125).

É de salientar o contributo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Declaração de Salamanca, entre outros, como um dos pontos de partida, que criaram mecanismos de intervenção, defendendo os direitos e os deveres das pessoas com deficiência, reforçando a ideia da

educação para a cidadania e conseqüentemente para a construção da identidade e do desenvolvimento da consciência cívica dos estudantes com PC.

## **1.1. População-alvo**

A população-alvo desta intervenção num primeiro plano são os estudantes do ensino superior com PC da Universidade do Porto, assim como as universidades/institutos que estes frequentam e com quem interagem no quotidiano.

## **2. CLARIFICAÇÃO DOS OBJETIVOS DE AVALIAÇÃO**

A elaboração de um projeto numa primeira fase exige a identificação do problema. Para Guerra, “um bom diagnóstico é garante da adequabilidade das respostas às necessidades locais e é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projeto de intervenção” (Guerra, 2002:131). Tendo em conta esta questão, pudemos constatar que a maior parte dos estudantes identificaram as suas necessidades, demonstraram ter verdadeira consciência do motivo e/ou necessidade que esteve na base do seu pedido de apoio junto dos mais diversos serviços, bem como, tentarem e considerarem não ter conseguido resposta ao seu problema, porque o organismo onde se dirigiam, depende de instâncias superiores. Para contrariar estas situações, acreditamos que ao efetuarmos a deteção das necessidades os próprios sujeitos devem ser envolvidos, tomando conhecimento deste projeto desde a fase inicial, sendo captados para integrarem o mesmo como membros ativos.

A título de exemplo destacamos algumas das necessidades/problemas detetados, através da aplicação do inquérito por questionário e das entrevistas:

- Dificuldades com as metodologias de avaliação e estratégias pedagógicas de alguns docentes;

- Dificuldades financeiras;
- Falta de transporte adaptado;
- Falta de recursos humanos para o acesso a bens e serviços e realização de atividades do quotidiano (e atitudes de menor atenção à pessoa com PC);
- Barreiras arquitetónicas no acesso a bens e serviços.

Apesar disso, o grupo reconhece o ensino superior como um espaço que lhes proporciona aprendizagens a muitos níveis, onde lhes é possível ter um papel mais participante, reforçando verbalmente a ideia de que tem grupos de amigos/colegas com quem convivem normalmente. De acordo com a nossa observação, durante o ano letivo de 2012/2013, num dos bares da universidade do Porto é perceptível encontrar grupos de pessoas com deficiência que convivem com outros colegas com as mesmas características. As únicas pessoas sem deficiência com quem os vimos dialogar foram somente as suas cuidadoras, sendo estes contratados pelos serviços de ação social da própria universidade.

Nesta fase, e após a (re)análise dos nossos dados, detetamos um conjunto de problemas/informações que nos parecem, em certa medida, reveladores de perceções por parte dos estudantes do ensino superior com paralisia cerebral que nos permitiram traçar os seguintes objetivos gerais:

- Detetar as principais necessidades dos estudantes do ensino superior com paralisia cerebral;
- Conhecer os tipos de apoio facultados pelo ensino superior e perceber se esses respondem às necessidades do estudante com PC;
- Incentivar os estudantes do ensino superior com paralisia cerebral para a aproximação ao meio escolar, fomentando a participação-ação e o envolvimento;
- Desenvolver uma proposta de intervenção que pretenda contribuir para responder às necessidades dos estudantes com PC no ensino superior.

Assim, estabelecemos como metas a atingir:

- Desenvolver os deveres cívicos e o sentido de responsabilidade dos estudantes com a universidade;
- Desenvolver uma forte relação e sentimento de pertença que esta comunidade tem com o espaço educativo onde se insere;
- E, envolver os estudantes, apelando à sua participação e responsabilidade.

Uma das formas de irmos ao encontro de respostas/soluções aos problemas detetados pelos estudantes e visionados por nós, visa apostarmos num projeto de intervenção comunitária, que envolva os protagonistas do sistema educativo do ensino superior (estudantes, serviços educativos, associações, entre outros), pelo que se tornou fundamental, definir objetivos específicos, que permitam:

- Compreender a relação existente entre universidade/instituto-serviços-colaboradores-comunidade;
- Promover uma relação de cooperação entre estudante com paralisia cerebral e serviços;
- Promover a integração da pessoa com paralisia cerebral na Associação dos Estudantes;
- Melhorar a autoestima do grupo-alvo;
- Melhorar as condições de habitabilidade dos residentes universitários com deficiência;
- Divulgar o nosso projeto de intervenção perante todos os participantes e todas as universidades/institutos frequentadas pelos estudantes com paralisia cerebral no ano letivo de 2012/2013.

Esta primeira fase do trabalho designou-se de diagnóstico. Após identificarmos o nosso campo de ação, percebemos como já tivemos oportunidade de referir, que o caminho da intervenção exige (re)qualificar a relação entre estudante, universidade, serviços, colaboradores e comunidade, trabalhando competências do estudante com paralisia cerebral, para atingir o “sentido de comunidade” (Menezes, 2007:50). Assim, antes de apresentarmos os dados recolhidos na fase de diagnóstico que permitiram ter a noção do

contexto e das pessoas e comunidade alvo da intervenção, alertamos para o facto de verificarmos também a existência de problemas de transporte e dificuldades socioeconómicas, já referenciadas, que solicitarão uma maior atenção da parte da própria direção da Universidade, do gabinete de apoio ao estudante e da própria ação social escolar, no combate ao abandono escolar, dado o projeto de intervenção cobrir somente a questão das barreiras arquitetónicas e atitudinais no acesso a bens e serviços.

## **2.1 Definição de critérios e indicadores**

Como já referimos, dada a diversidade de problemas apresentados pelos estudantes com PC, poderíamos direccionar a nossa atuação em planos distintos e diversificados. Porém, teremos de nos cingir aquilo que consideramos ser um campo prioritário e reanalisar todos os recursos disponíveis. Antes de hierarquizarmos as nossas prioridades tendo em conta a dimensão, a natureza e o carácter reprodutivo que assume o problema analisamos e detetamos as potencialidades existentes:

- Efetivar parcerias com a Escola de Ciência e Tecnologia, Faculdade de Arquitetura, Universidade de Aveiro e/ou a Faculdade de Engenharia ou com associações de pessoas com deficiência, que poderão contribuir com a experiência dos seus profissionais, visando a eliminação de barreiras arquitetónicas físicas, através de criação de projetos comuns (desde a colocação de rampas de acesso, sistema de abertura de portas automático, entre outros); efetuar uma avaliação, de acordo com as necessidades de cada aluno de modo aos professores estarem informados, indo de encontro também à utilização de sistemas informáticos e outros meios de avaliação a considerar (mais tempo de realização de provas);
- Efetivar parcerias com a rede social do Porto, que possui uma lista de contactos de empresas de construção civil com responsabilidade social, que efetuem obras de eliminação de barreiras arquitetónicas,

graciosamente, ou ainda alterações do espaço como: deitar abaixo paredes;

- Efetivar parceria com a EAPN que dispõem de uma lista de formadores a título gracioso; a EAPN também pode colaborar na elaboração e execução de projetos de intervenção a título gracioso, à semelhança do trabalho que tem desenvolvido nos últimos anos;
- A existência de um regulamento;
- A existência de uma AE que pode promover atividades/jornadas de carácter desportivo, como o jogo de *Boccia*, dado ser uma modalidade desportiva adaptável às necessidades de todos os participantes;
- A existência de um gabinete de apoio ao estudante com deficiência, que integra também elementos com deficiência e que é um dos elementos da rede da GTAEDDES (2012).

e, definimos como estratégias de atuação:

- As estratégias são muito abrangentes e englobam os serviços de apoio ao estudante com deficiência da universidade do Porto, passando pelos serviços, pela AE e pela própria comunidade. Assim, para uma melhor compreensão destacamos aquelas que vão de encontro com a temática do trabalho em estudo, principalmente: envolvimento da comunidade educativa na identificação das situações de exclusão dos estudantes com deficiência; envolvimento dos estudantes de forma ativa e participante; cooperação com a Associação de Estudantes na organização de iniciativas;
- Voluntariado;
- Detetar as necessidades dos professores, colaboradores e outros;
- Parcerias com o objetivo de requalificar as residências de modo a que respondam às necessidades levantadas;
- E, um estudante portador de deficiência integrar a Associação de Estudantes.

### **3. IMPLEMENTAÇÃO**

Os métodos utilizados para a recolha de dados visaram técnicas mistas, de natureza qualitativa e quantitativa.

Na fase preliminar utilizamos a técnica de observação direta não participante (efetuados durante o ano letivo de 2012/2013, sempre que nos deslocávamos ao bar da Faculdade de Letras), a pesquisa documental, as entrevistas e o inquérito por questionário.

Como refere Duarte, T. (2009), na ausência de um método que responda melhor ao processo do conhecimento científico, a triangulação é uma via de investigação bastante proveitosa.

Os resultados obtidos permitiram-nos definir um conjunto de atividades a desenvolver que se direcionem para todos os intervenientes, através da dinamização de ações de formação dirigidas a todos os colaboradores e estudantes sem deficiência; e a criação de ações formativas/plano formativo para voluntários e/ou estudantes dispostos a prestar apoio às pessoas com deficiência; e, elaborar um plano formativo de suporte para todos os profissionais que contactam diretamente a pessoa com deficiência.

#### **3.1 Atividades Formativas**

Este plano de formação foi elaborado tendo na sua génese um diagnóstico de necessidades definido por estudantes do ensino superior.

Além dos objetivos anteriormente enunciados, prevemos a realização de ações formativas orientadas por formadores com experiência, na área da deficiência, da educação especial e da reabilitação.

O local destas ações será nas universidades/institutos, dado disporem de recursos físicos e materiais, sendo os horários a agendar de acordo com a disponibilidade do(s) formador(es) e dos participantes.

No seguinte quadro apresentamos as atividades propostas, os objetivos e recursos (humanos, físicos e materiais) fundamentais para a implementação

do projeto de intervenção, dirigido a colaboradores da universidade/instituto e à sua população em geral.

### 3.1.1. Plano de Formação

Quadro 41 – Plano de Formação

Atividades	Objetivos	Recursos		
		Humanos	Físicos	Materiais
1.Enquadramento Geral da Problemática	Combater ideias e preconceitos sobre a pessoa com deficiência através da aquisição de competências e saberes	1 Formador	Sala de formação	Mesas, cadeiras, projetor, computador
2.Intervenção e Boas Práticas	Melhorar a comunicação entre os intervenientes, normas de conduta	1 Formador	Sala de formação	Mesas, cadeiras, projetor, computador
3.Enquadramento Jurídico-Legal	Melhorar a qualidade do ensino através da atualização e aprofundamento de conhecimentos	1 Formador	Sala de formação	Mesas, cadeiras, projetor, computador
4.Recursos Disponíveis	Conhecer e utilizar todos os recursos	1 Formador	Sala de formação	Mesas, cadeiras, projetor, computador

Da análise documental e dos resultados do nosso questionário por inquérito que revelam as necessidades percecionadas pelos estudantes, elaboramos uma proposta de intervenção, que exige a colaboração e parceria dos estudantes com paralisia cerebral que frequentam o ensino superior, do gabinete de apoio ao estudante da Universidade do Porto e da Associação de Estudantes, realçando a participação do estudante do ensino superior com PC, tão defendida pela intervenção comunitária.



Esta proposta visa promover e regular a intervenção de estudantes do ensino superior com paralisia cerebral junto de diversos atores, sendo necessário definir as parcerias necessárias à execução do mesmo, que passaremos a apresentar no ponto seguinte.

A nossa estratégia visa junto da Associação de Estudantes disponibilizarem de uma verba que pague o apoio prestado à pessoa que preste o apoio nas atividades de vida diária. Concebemos que o ideal seria apoiar a formação de alguns colegas de turma, visando fomentar as relações sociais e prestar o apoio necessário. Tal como referia um aluno, necessitam de apoio de 3.<sup>a</sup> pessoa de dia e de noite e os horários são extremamente rígidos. Iríamos mais longe e diríamos, que a pessoa com deficiência não pode ter desejos nem vontades.

Dada a diversidade de necessidades apresentadas, consideramos de momento ser de extrema importância responder a todos os estudantes, razão pela qual optamos por divulgar os resultados do nosso projeto perante todos os estudantes que participaram no mesmo e as universidades/institutos frequentados pelo nosso grupo-alvo.

Perante esta decisão, passamos a apresentar parcerias que nos parecem ser fundamental estabelecer, para dar resposta a todos os estudantes com paralisia cerebral que referiram não possuir autonomia na residência universitária, devido aos obstáculos existentes no meio, que passamos a demonstrar:

### **3.1.2. Parcerias**

O envolvimento dos parceiros exige uma clarificação do papel de cada interveniente na prossecução dos objetivos comuns, reforçando a importância da sua colaboração para o cumprimento das metas definidas.

As parcerias prestam apoio financeiro e material proporcionando a realização de obras/alteração do espaço físico em infraestruturas existentes, alterando o traçado da unidade residencial, deitando abaixo uma parede para

aumentar o espaço, ou seja, de dois quartos, eliminar um quarto ficando o espaço mais amplo.

Estas parcerias devem disponibilizar recursos humanos, fundamentais para emitirem um parecer técnico, acerca dos espaços e das alterações a produzir no espaço físico.

As Empresas de construção para obras nas residências encontram-se referidas como entidades mecenas, conforme se poderá verificar no plano de atividades que prevê o seguinte orçamento no quadro seguinte:

### 3.1.3. Orçamento

Quadro 42 - Orçamento

Atividade	Investimento	
	Previsto	Entidades mecenas
Material de construção civil (cimentos, areia)	2000,00 Euros	Soares da Costa
Portas de abertura automática	2000,00 Euros	Faculdade de Engenharia ou Universidade de Aveiro
Materiais de pintura (tintas)	500,00 Euros	Tintas CIN
Recursos Humanos	3000,00 Euros	Todas as entidades referidas
Rampa de metal (acesso ao bar)	500,00 Euros	Auto Ribeiro
<b>Total</b>	8000,00 Euros	

## 4. COMUNICAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS

Na elaboração do plano de ação, prevemos que os estudantes com PC e as instituições educativas que frequentam tenham acesso aos resultados do nosso inquérito e simultaneamente ao projeto que elaboramos, que poderão adotá-lo como seu, pois, como refere Menezes (2007:50), “ a confrontação

dessas perceções e a sua devolução aos participantes perante a tomada de consciência, das discrepâncias entre o clima ideal e real, identificando processos de mudança”.

Este projeto deverá ser flexível, atendendo a uma monitorização constante, que permitirá rever e redefinir estratégias de intervenção.

O Plano de Ação tem como finalidade operacionalizar os objectivos e as estratégias definidas e tem uma periodicidade de oito meses.

O Plano de ação prevê também a execução de atividades, que passamos a apresentar no quadro seguinte:

## 4.1. Plano de atividades

Quadro 43 – Plano de atividades

Atividades/Ações	Calendarização	Público-alvo	Parcerias	Recursos	Indicadores
1. Contatos com Gabinete do Estudante e Associação de Estudantes/ Apresentação do projeto	Abril	Estudantes do ensino superior com PC; Comunidade educativa e comunidade geral	Gabinete do Estudante; Associação de Estudantes; Empresas; IPSS's; Faculdade de Engenharia ou Universidade de Aveiro.	Recursos técnicos de empresas de construção civil (Soares da Costa) e materiais (Tintas CIN e Auto Ribeiro), e Faculdade de Engenharia ou Universidade de Aveiro; recursos físicos e materiais da Universidade do Porto.	Taxa de cobertura do processo de divulgação; N.º de instituições envolvidas no processo; N.º de estudantes envolvidos;
2. Definição de metodologias de Intervenção	Abril				N.º de participantes envolvidos nas ações formativas
3. Contatos com empresas/Formalização de parcerias	Abril a Junho				
4. Processo de divulgação com o envolvimento das entidades	Maio a Dezembro				

O montante global de investimento previsto para implementação do plano de ação encontra-se previsto no orçamento.

A implementação no plano visa a realização das ações propostas, que se traduzem no Cronograma de calendarização das ações, que passamos a apresentar:

## 4.2. Cronograma

Quadro 44 – Cronograma

Ano 2014	Abril	Mai	Jun	Jul	Ag/ Set	Out	Nov	Dez
Contatos com Gabinete do Estudante e Associação de Estudantes/Apresentação do projeto								
Contatos com empresas/Formalização de parcerias								
Elaboração e execução do projeto (formação e obras)								
Avaliação								

## 5. AVALIAÇÃO DO PROJETO

Consideramos que este projeto terá sucesso se os objetivos por nós delineados se concretizarem. Para a monitorização durante a fase de acompanhamento do projeto, verificamos necessitar do apoio sistemático dos estudantes com PC para (re)avaliarmos a eficácia das ações e garantirmos o cumprimento dos objetivos, dado tratar-se de uma avaliação por objetivos. No entanto, só será possível avaliar o cumprimento dos objetivos propostos

inicialmente, se existir um acompanhamento após o final do mesmo. Assim, espera-se aplicar os conhecimentos e competências adquiridos no decorrer deste projeto. Para verificar se os objetivos foram atingidos os estudantes com PC deverão avaliar o seu grau de satisfação através do preenchimento de um inquérito de satisfação, de modo a determinarmos a medição dos objetivos.

As reuniões permitirão uma constante discussão, clarificação e monitorização dos objetivos.

Tal como refere Guerra (2002) a avaliação consiste num “conjunto de procedimentos para julgar os méritos de um programa sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, os seus impactos e os seus custos. Ela é um processo pelo qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações úteis, permitindo ajuizar as decisões possíveis e é um aviso sobre a eficácia de uma intervenção ou de um plano experimentado” (Guerra, 2002:185).

A avaliação pode ser entendida como um processo que nos permite verificar se os objetivos iniciais de uma intervenção estão a ser cumpridos, em termos de eficiência e eficácia, e qual o seu impacto nos destinatários. Outro objetivo da avaliação é verificar em que medida é que os objetivos originais continuam válidos. A avaliação aplica-se aos objetivos finais e aos intermédios.

Para Guerra (2002), a avaliação consiste sempre na comparação com um modelo e implica uma finalidade operativa que visa corrigir ou melhorar. O padrão ou modelo a partir do qual se avalia é, em última instância, um valor de referência que, numa situação de planeamento, se encontra geralmente fixado, a partir do diagnóstico da situação inicial, nos objetivos e metas fixadas.

Assim, delineamos no quadro seguinte o conjunto de atividades necessárias à prossecução dos nossos objetivos, pois consideramos ser necessário para o desenvolvimento do projeto ouvir todos os contributos e reflexões, promovendo uma discussão mais alargada para adotar novas estratégias de intervenção.

## 5.1 Avaliação/Monitorização

Quadro 45 – Avaliação/Monitorização

Atividades	Cronograma	Responsável	Parcerias	Recursos	Indicadores
1. Produção de instrumentos de avaliação	Abril	Equipa do Projeto e estudantes com PC	Associação Estudantes, Gabinete de apoio ao estudante	Gabinete ou sala de reuniões	N.º de reuniões produzidas;
2. Reunião para avaliação das ações	Mensal			Gabinete ou sala de reuniões	N.º de instrumentos utilizados.
3. Sessão de avaliação do Plano de Ação	Julho e Dezembro			Gabinete ou sala de reuniões	

Como podemos verificar no quadro anteriormente apresentado, a avaliação pode contribuir para estimular a participação dos estudantes com PC, e consequentemente o aprofundamento da democracia participativa, na medida em que prevemos organizar encontros de reflexão entre os parceiros sobre as causas dos problemas, a tomada de decisão e os resultados das ações. Estes espaços proporcionam a construção de opiniões e de livre intervenção, constituindo assim, estratégias de intervenção e de desenvolvimento de competências ao nível da cidadania e intervenção cívica e desempenham um papel para atingir os objetivos delineados.

Assim promovemos a cultura de diálogo, de partilha de ideias e de aprendizagem comum, estimulando a participação de todos. Deste modo, torna-se portanto um mecanismo de investigação-ação e de aprofundamento da democracia participativa através de uma ação coletiva.

Seguidamente passamos a apresentar os indicadores e os resultados que prevemos atingir, como se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro 46 – Indicadores

Indicadores	Resultados
Número de parcerias	4
Número de recursos humanos	6
Número de instalações	2
Número de ações de formação	2
Campanhas de sensibilização	2

Nesta fase prevê-se também desenvolver ações de divulgação, sendo para isso necessário escutar todos os contributos. As ações decorreriam durante todo o projeto de modo a dar conhecimento do impacto produzido.

## 5.2 Divulgação

Quadro 47 – Divulgação

Atividades	Cronograma	Responsável	Parcerias	Recursos	Indicadores
1. Elaboração e divulgação	Abril a Dezembro	Equipa do Projeto e estudantes da Universidade do Porto com PC	Associação Estudantes, Gabinete de apoio ao estudante	Local: universidades, Institutos e associações de estudantes	N.º de cartazes e de folhetos editados; N.º de notícias divulgadas; Taxa de cobertura atingida.
2. Elaboração de cartazes/folhetos					
3. Sessão de avaliação do Plano de Ação					

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegado o momento de sintetizar a investigação, iniciamos por relembrar que a Paralisia Cerebral (PC) é causada por uma lesão cerebral, que pode gerar vários défices, essencialmente os de envolvimento neuro motor.

As lesões podem ocorrer durante a gestação, o parto ou no período pós-parto, ou seja, durante o período de desenvolvimento do encéfalo, sendo de etiologia complexa. A pessoa com PC pode apresentar dificuldades do controlo da postura e movimento, o que torna difícil a avaliação, podendo apresentar dificuldades aos níveis da motricidade, da alimentação, dos cuidados de higiene e autonomia e da comunicação e linguagem

A PC pode ser causada por hemorragias, deficiência na circulação cerebral ou falta de oxigénio no cérebro, traumatismo, infeções, nascimento prematuro e icterícia grave neonatal. Para Andrada *et al* (2005) alguns fatores de risco importantes são as infeções gemelares, a fertilização *in vitro* e a gravidez gemelar.

Após abordarmos a questão essencial da PC, debruçamo-nos sobre os objetivos da investigação e na tentativa de responder à pergunta de partida, necessitamos de analisar os apoios/benefícios concedidos pela Ação Social e pelo Estado aos estudantes com PC. Assim, remetemo-nos às políticas redistributivas que tem contribuído para a manutenção de baixas pensões, que quando associadas a questões de acessibilidade psicológica, física e social, verificamos a forte influência na e para a integração e a inclusão deste grupo marginalizado ao longo dos séculos.

Até à década de 70, o sistema de ensino superior em Portugal dirigia-se a alunos oriundos das classes mais abastadas e encontrava-se desajustamento face às necessidades de desenvolvimento económico e social do País.

O Estado delega a ação social escolar e a assistência social e sanitária, às instituições particulares de assistência e às famílias, assumindo uma função meramente supletiva ou subsidiária e protetora. Os apoios sociais, como a



alimentação, alojamento, reduções e isenções de propinas escolares e bolsas de estudo são atribuídos a um número reduzido de estudantes.

A concessão destes benefícios sociais surge, até ao início, da década de 70 associada ao mérito dos estudantes. A Reforma Veiga Simão define novas linhas de ação, prevendo um sistema de ação social mais abrangente e inclusivo, procurando que a educação chegue a todos os portugueses, distinguindo somente os estudantes que demonstram possuir capacidade e mérito.

Após 2005, com a implementação do Processo de Bolonha, Portugal necessitou de adotar medidas visando promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, nomeadamente: melhorar os processos de apoio aos estudantes, fomentar os níveis de participação e conclusão em programas de ensino superior, atrair novos públicos num contexto de aprendizagem ao longo da vida e garantir as qualificações dos cidadãos portugueses no espaço europeu. Deste modo, foi necessário alterar um conjunto de diplomas legais e políticas, dando lugar a uma profunda reforma legal do sistema de ensino superior, de forma a direcioná-lo para o Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior.

Neste contexto destacamos os serviços de apoio ao estudante na Europa e no mundo que possuem condições mais objetivas, indo de encontro às necessidades dos estudantes com PC, destacando-se o apoio dado a alunos que vão integrar um novo sistema, com diferentes regras.

Assim, na elaboração desta dissertação utilizamos o método misto metodológico que considerámos pertinente para estudar o tipo de apoios facultados pelo ensino superior e compreender quais as principais necessidades dos estudantes com PC no ensino superior. Como já tivemos a oportunidade de referir, utilizamos a pesquisa documental e a recolha de informação através da entrevista e do questionário.

De acordo com os resultados obtidos através do inquérito por questionário, este grupo de estudantes do ensino superior com PC parece estar adaptado ou em fase de adaptação à universidade/instituto. É possível que os estudantes tenham ingressado no ensino superior, mais tarde do que

habitual, pois se analisarmos a idade de ingresso no ensino superior (18 anos) e a média de idades, no ano de 2012/2013, de 23 anos, significaria que a grande maioria já deveria ter terminado a licenciatura. Como refere Brandt (2011), os obstáculos encontrados durante o percurso educativo, podem contribuir para os atrasos no ensino superior.

Firmino da Costa *et al.*, (2009) aponta para a diversificação das origens sociais dos estudantes do ensino superior, devido à progressiva abertura do ensino superior a todas as camadas sociais da população. Ao analisarmos as habilitações literárias dos pais e mães destes estudantes podemos inferir que as famílias e os estudantes inquiridos podem encarar o ensino superior como uma oportunidade de ascensão ou mobilidade social.

Para Saavedra, apesar de alguns progressos verificados em relação à igualdade de participação de mulheres e homens na educação e no trabalho (Saavedra *et al*, 2010), verificamos que a representatividade feminina em áreas tipicamente masculinas é baixa. De acordo com as nossas inquiridas, mostraram optar por cursos de Educação Social, Educação Básica, Ciências do Meio Aquático, Sociologia, Direito, Contabilidade e Gestão, tal como refere (Almeida *et al*, 2006), que predomina o género masculino nos cursos das engenharias e o feminino nos cursos das ciências sociais.

A grande maioria encontrava-se integrada na Universidade do Porto e um terço frequentava institutos. Tal não é surpreendente, pois tendo em conta a opinião de Urbano (2008: 9) citando Braga da Cruz, 1995), que afirma que um dos fatores de desencorajamento da frequência do ensino politécnico, é o facto de ele ter uma imagem menos positiva em termos de estatuto social e profissional. Segundo Almeida *et al* (2006:508), “o ensino superior não-universitário recebe, proporcionalmente, mais jovens oriundos dos estratos socioeconómicos menos favorecidos e com percursos escolares mais empobrecidos”, dado os jovens e as famílias terem que escolher o curso e a instituição mediante a média de acesso e os gastos financeiros que o agregado familiar pode suportar.

Rocha *et al* (s/d) diz que os principais obstáculos para a inclusão da pessoa com deficiência, são “a falta de acessibilidades, as condições didático-

pedagógicas do trabalho dos professores e a falta de tecnologias que operacionalizam o processo de aprendizagem”. Esta afirmação vai de encontro às necessidades traduzidas pelos estudantes com PC inquiridos, os que apresentam maior dependência motora revelaram necessitar de residências universitárias e acesso ao bar da universidade, de utilizar computador durante as sessões, sendo esta prática ainda não muito bem aceite por alguns professores. De um modo geral, os estudantes são unânimes no que se refere às modalidades alternativas de avaliação e de beneficiar de um período de tempo extra para realizar exames. No entanto, como investigações a este respeito têm mostrado, já há muitos docentes que entendem a fundamental importância do acesso à informação acerca da educação inclusiva, e a necessidade da adaptação metodológica (Correia *et al*, 2011).

Os estudantes revelam também a necessidade de terem bolsa de estudo e como refere Almeida (2006), “a antecipação de dificuldades económicas aparecem associadas aos alunos com notas de candidatura mais reduzidas e oriundos de famílias com menores índices de escolarização, [...] pode reflectir o maior desfasamento entre as suas condições anteriores e actuais de vida, assim como o facto de serem maioritariamente alunos de 1ª geração em termos de Ensino Superior, o que traduzirá, também, um maior desconhecimento do funcionamento das instituições e os seus contextos”.

As respostas dos inquiridos são coincidentes com a entrevista ao técnico da Ação Social, revelando que mais de metade dos estudantes desconhecia a possibilidade de usufruir de apoios da ação social da segurança social e da ação social escolar. Uma possibilidade de colmatar esta lacuna, reside na distribuição de informação no ato da inscrição ou até durante o ensino secundário. Eventualmente, muitos estudantes não prosseguirão os estudos porque desconhecem estes benefícios sociais. Como o técnico da Ação Social que entrevistamos referiu “eles nunca leem nada, a informação está lá”.

A necessidade de transporte adaptado é uma lacuna a descoberto, dado o ensino superior atribuir um subsídio de transporte, cabendo ao estudante a responsabilidade de contratar um serviço e ao serviço de ação social o compromisso de atribuir esse benefício. Mais adiante iremos apresentar a

entrevista a uma aluna, da qual destacamos a sua opinião, quando afirmava que a contratação de um táxi pode ser sinónimo de estigma. Para os restantes estudantes, esta não é uma dificuldade, pois não necessitam de utilizar transportes públicos adaptados, podendo deslocar-se de viatura própria, a pé ou de transportes públicos.

Importa também reter, que a adaptação e a integração destes alunos ao ensino superior, também depende fundamentalmente da forma como são acolhidos pela instituição e do apoio de 3.<sup>a</sup> pessoa para realizarem as atividades de vida diária de dia e de noite.

De uma forma geral, parece-nos que o ensino superior já se preocupa em dar resposta a alguns tipos de problemáticas, dado o grau de satisfação apresentado. Os estudantes reconheceram a qualidade dos serviços e das estruturas existentes, apesar de não terem obtido sempre resposta, destacando menor eficácia da resposta por parte dos serviços de ação social, dos professores e da reitoria e um menor grau de satisfação em relação à reitoria, aos funcionários, à direção e ao gabinete do aluno.

Um grande número de alunos desconhece os apoios de que podem beneficiar, no momento da matrícula de ingresso ao ensino superior, sendo que a maioria dos inquiridos tinha conhecimento da possibilidade de solicitar apoios no momento da matrícula, mas menos de metade formalizaram o pedido. Os custos com a frequência do ensino superior representam um peso muito significativo para os agregados familiares que não poderão ser suportados sem o auxílio de apoios sociais.

No que respeita à relevância das bolsas de estudo e outras formas de apoio, alguns estudantes deixariam de estudar caso não tivessem direito a este benefício, outros estudantes referem que necessitam deste apoio, mas não foram consignados e outros ainda destacam o apoio de familiares.

A não adaptação social destes alunos pode ser um impeditivo de atingirem o sucesso escolar, se estes não se sentirem acolhidos pelos colegas. Os referidos jovens sentem que não tiveram grandes dificuldades de integração neste sistema de ensino e que, por parte da instituição, dos seus colaboradores e de alguns colegas, a experiência tem sido muito positiva. No entanto, sentem

que muitos colegas não lhes “dirigem a palavra”. Os estudantes com PC referem também que “alguns colegas não têm sensibilidade” para lhes prestar apoio. Também Masini e Mason (2005), através dos seus estudos, afirmam que “os estudantes com paralisia cerebral sentiam-se excluídos, queixando-se da falta de auxílio oferecido pelos colegas”.

As pessoas que menos se relacionam com os pares são normalmente, pessoas que se encontram mais isoladas socialmente, devido às dificuldades de comunicação e conseqüentemente menos adaptados.

O tipo de PC pode influenciar os hábitos de vida, fazendo com que a sua aceitação varie de indivíduo para indivíduo. A incapacidade pode ser um obstáculo à autonomia, impedindo a pessoa de se deslocar sozinha ou alterar a vida social mantida até então, que passa pelo convívio com os colegas e pelas saídas noturnas.

A maioria destaca-se quando refere que nunca, raramente ou poucas vezes convive com os seus colegas universitários, levando-nos a confirmar as nossas percepções. No entanto, sublinhamos que somente um terço convive com maior frequência com os seus colegas universitários. Segundo Masini e Mason, (2005) “frente a esses dados cabe assinalar a maior dificuldade das pessoas com PC para sair. (...) Os estudantes com paralisia cerebral sentiam-se excluídos, queixando-se (...) da dificuldade de relacionamento, não saindo com colega algum da faculdade para divertir-se”.

No que diz respeito à adaptação académica, é interessante observar que a maioria normalmente não participa nas atividades académicas e, alguns estudantes gostariam de vivenciar a experiência da praxe, mas os colegas referiram que “não podia por ser frágil”. Como afirma Melo e Martins (2004), “é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados inicialmente pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também ideias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam”.

Para Heller (2000), o preconceito é um traço característico da vida e está presente na comunidade em geral, incluindo os portadores de deficiência, não

sendo de admirar que a maioria das pessoas com PC tenha sido, algumas vezes, alvo de discriminação.

Considerando as dificuldades que os estudantes têm tentado ultrapassar pode-se questionar até que ponto o ensino superior tem capacidade, ou está disponível para responder de imediato às necessidades desta população? E, qual será a capacidade de resiliência deste grupo, pois um número significativo frequentava o mestrado, não tendo desistido dos estudos?

Deste modo, verificamos que o processo de integração dos estudantes do ensino superior com PC depende do tipo de acolhimento institucional, das condições de acessibilidade física, das condições pedagógicas que cubram as suas necessidades e das relações interpessoais encetadas.

De um modo geral, a entrevista feita à estudante do ensino superior com PC, conduziu-nos a algumas considerações:

- As questões que exigiram a mudança foram encaradas como necessárias, tendo a estudante adotado as mesmas de um modo natural;
- Relativamente aos apoios/benefícios, o ensino superior não proporciona os mesmos apoios dos ensinos básico e secundário, nem disponibiliza/agiliza a informação;
- Os parâmetros da integração social e da participação social conduzem-nos à questão de que há estudantes do ensino superior com PC que sentem dificuldades nestas áreas;
- A questão da dependência/autonomia do estudante do ensino superior com PC pode interferir.

Resumindo, a escola inclusiva deve ter consciência da necessidade de algumas adaptações. Ao considerarmos as necessidades específicas identificadas pela inquirida através da entrevista, verificamos que a sua satisfação pode passar pela colaboração/intervenção dos órgãos de gestão escolar, no incremento do seu bem-estar; na eliminação das barreiras físicas nos diferentes locais de acesso ao estabelecimento de ensino, inclusive na via pública; na divulgação de informação; na facilitação do transporte que atenua

as dificuldades sentidas pelo aluno; na procura de recursos humanos que melhor se adequem a trabalhar com este grupo-alvo.

No quotidiano, dada a sua experiência de atribuição de apoios diretos e indiretos a todos os estudantes do ensino superior que frequentam institutos politécnicos do Porto encontramos algumas barreiras que impedem os estudantes de aceder aos diferentes benefícios/apoios. A entrevista com o Técnico de Ação Social do IPP, conduziu-nos às seguintes conclusões:

- O técnico do IPP encara o estudante com deficiência, com naturalidade;
- As escolas devem criar as condições necessárias, para irem de encontro às necessidades dos estudantes com e sem deficiência de modo a combater o abandono e o insucesso escolar;
- Relativamente aos apoios/benefícios, o ensino superior proporciona apoios diretos e indiretos a todos os estudantes; sendo que a bolsa de estudo, os transportes e o alojamento são atribuídos através de uma prestação pecuniária à pessoa com deficiência; e, o apoio residencial para as pessoas com deficiência, normalmente são fornecidos através de prestação pecuniária, dado não haver recursos humanos que prestem apoio direto, sendo esse apoio dado pelos institutos/universidades;
- A informação é disponibilizada aos estudantes, mas estes não a procuram e/ou desconhecem a existência deste serviço; e, o apoio social é limitado ao previsto na legislação procedendo-se a uma articulação e ao encaminhamento com outras estruturas, como a Segurança Social;
- A pessoa com deficiência nunca pediu apoio de produtos de apoio.

O ensino superior inclusivo deve proporcionar adaptações necessárias, almejando o sucesso dos seus estudantes. Ao considerarmos as necessidades identificadas pelo inquirido, verificamos que a sua satisfação pode passar pela maior proximidade dos serviços de ação social e pela divulgação de informação junto dos estudantes, nomeadamente dar a conhecer o apoio que podem beneficiar em matéria de produtos de apoio; na eliminação das barreiras

humanas; na facilitação do transporte que atenua as dificuldades sentidas pelo aluno.

Neste contexto, consideramos que existem várias estratégias de intervenção que façam as pessoas sentirem-se valorizadas, através da capacitação e participação mais ativa e de envolvimento social nos problemas que lhe dizem respeito; de promoção de espírito crítico; e, de promoção de autonomia que este projeto assenta a sua funcionalidade. Razões estas, que nos conduziram à elaboração de um projeto de intervenção designado *Projeto Estudar com Cidadania*, onde o estudante com PC do ensino superior tem um papel participativo e será envolvido, de modo a sentir-se um sujeito único e indispensável.

A falta de tempo não nos permitiu desenvolver, executar e reavaliar cada passo deste projeto, o que para nós se traduz em alguma frustração de expectativas, nomeadamente acerca do impacto que este projeto possa causar no ensino superior, e no processo de inclusão das pessoas com paralisia cerebral.

No entanto, fica em aberto e referimos que para a execução deste projeto é necessário a revisão constante dos objetivos, garantindo a sua exequibilidade através dos encontros realizados entre todos os intervenientes e nos momentos de avaliação, circunscritos na avaliação da satisfação.

No final deste trabalho, não podemos deixar de partilhar a opinião de Glat (1995), quando refere que a mudança de atitude dos professores e de toda a comunidade escolar deveria ser uma condição essencial para quebrar preconceitos e aceitar as diferenças, tal como a escola inclusiva preconiza. Mas, Glat (1995:16) expõe, que “embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças com deficiência [...], não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes”, levando-nos a refletir sobre as nossas práticas de intervenção e a imaginar como será a escola do futuro.



# **BIBLIOGRAFIA**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATPED. (2009). *Histórico de ATPED: Apoio técnico-pedagógico a estudantes com deficiência*. Coimbra. Consultado em 11 de Fevereiro de 2013 em [http://www.uc.pt/depacad/atped/historico\\_atped/](http://www.uc.pt/depacad/atped/historico_atped/)
- ALMEIDA, J. F. *et al*, (1992). *Exclusão Social. Fatores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras, Celta Editora.
- ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A., SOARES, A. P., SAAVEDRA, L. (2006). *Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos*. Universidade do Minho, Braga, Portugal e Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha. *Revista de Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 507-514.
- AMADOR, M. D. (2010). *Tipos de Métodos Científicos*. Fundação Minerva. Cultura, Ensino e Investigação Científica. Lisboa. Consultado em 13 de Dezembro de 2013 em [http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/disciplinas/PhD%20Didactica%20LE/tipos\\_met\\_cientificos.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/disciplinas/PhD%20Didactica%20LE/tipos_met_cientificos.pdf)
- ANDRADA, M. G. *et al*. (2005). *Estudo europeu da etiologia da paralisia cerebral: Região de Lisboa. Estudo multicêntrico europeu*. Lisboa : APPC – Instituto Científico de Formação e Investigação e Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian. Lisboa
- ANDRADA, M. G. *et al*. (2010). *Paralisia Cerebral aos 5 anos de idade em Portugal – Crianças com Paralisia Cerebral nascidas em 2001*. Lisboa: Federação das Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral.
- ANTUNES, H. (2008). *Metodologias em Ciências Sociais: uma análise reflexiva*. III Congresso Português de Sociologia: Práticas e Processos da Mudança Social. Oeiras: Associação Portuguesa de Sociologia.
- ARANHA, M. S. F. (1995). *Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica*. *Temas em Psicologia*, número 2, pp. 63-70. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia.
- ARROTEIA, J.C. (1998). *Análise Social e Ação Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARBOUR, R., KITZINGER, J., (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- BATANERO, J. M. (2004, Julio-Septiembre). *Necesidades Educativas Especiales en el Contexto Universitario Español*. *Revista de la Educación Superior*, 33(131). Sevilla: ANUIES.

- BAX, M., GOLDSTEIN, M., ROSENBAUM, P., LEVITON, A., & PANETH, N. (2005). *Proposed definition and classification of cerebral palsy*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, n.º 47, pp. 571-576. London, UK: Imperial College.
- BEATON, D.E., BOMBARDIER, C., GUILLEMIN, F. & FERRAZ, M.B. (2000). *Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures*. *Spine, Volume 25 (24)*, 3186-3191. Toronto, Canada: Lippincott Williams & Wilkins, Inc.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRANDÃO, I. (2010). *Guia de Acessibilidades do Ensino Superior - Serviço de informação da Agência Europeia para as Necessidades Especiais em Educação*. II Seminário da GTAEDES: “As Acessibilidades e os Desafios para a Promoção do Ensino Superior Inclusivo”. Lisboa: GTAEDES.
- CAPUCHA, L. (2010, Maio a Agosto). *Inovação e Justiça Social: Políticas activas para a inclusão educativa*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63, pp. 25 – 50. Mem Martins: Publicações Europa – América.
- CARVALHOSA, S., DOMINGOS, A., SEQUEIRA, C. (2010). *Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções*. *Análise Psicológica*, 3 (XXVIII): 479-490. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- CASARIN, R., OLIVEIRA, M. (2008). *Incluir ou Excluir: A Educação para o Aluno com Necessidades Especiais chega ao Ensino Superior*. *Revista Travessias*, Vol. 2, n.º 1. Paraná: Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- CE. (1990). *O Conselho da Europa e o Desporto para Todos*. Conselho da Europa. Desporto e Sociedade, nº 7. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, Direcção-Geral dos Desportos.
- CE. (2000). *Programa de ação comunitário de luta contra a discriminação (2001 – 2006)*. Bruxelas: Conselho da Europa. Jornal oficial no. L 303 de 02/12/2000. P. 0023 – 0028.
- CERTIC - Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade (2013). *CERTIC - Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro. Consultado em 11 de Fevereiro de 2013 em [http://www.acessibilidade.net/certic\\_utad.php](http://www.acessibilidade.net/certic_utad.php)
- CESE (2011). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Conselho Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Bruxelas: Comité Económico e Social Europeu. COM(2010) 636 final.
- CESE (2012). *Jovens com deficiência: emprego, integração e participação na sociedade (parecer exploratório)*. Bruxelas: Comité Económico e Social Europeu. 2012/C 181/02) - JO C 181 de 21.6.2012, pp. 2 – 6.

- CHAUI, M. (2003, Set/Out/Nov/Dez). *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação – ANPED - n.º 24. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, pp. 5 - 15.
- CLUB, W. L.. (1962). *Little Club Clinics in Develoamental Medicine*. (3rd ed). London: William Heinemann Medical Books.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, B. A. (1998). *Exclusões Sociais*. Fundação Mário Soares. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- COSTA, A. F. (coord.), MARTINS, A., MAURITI, R. (2009). *Estudantes do Ensino Superior e Empréstimos com Garantia Mútua. Inquérito de 2009*. Lisboa: CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- CRESPO, A., CROCA, F., BREIA, G. & MICAELLO, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- CRUZ, M. R. D. F. (2009). *Paralisia Cerebral e dificuldades de comunicação: uma proposta de atividade com recurso a tecnologias de apoio*. Revista Saber e Educar/Cadernos de Estudo. Departamento de Educação Especial, ESE Paula Frassinetti.
- DGES (2013). Direcção Geral do Ensino Superior. Consultado em 10 de Fevereiro de 2013 em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/FHEQ/>
- CRESPO, A., CROCA, F., BREIA, G. & MICAELLO, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.
- CRUZ, M. R. D. F. (2009). *Paralisia Cerebral e dificuldades de comunicação: uma proposta de atividade com recurso a tecnologias de apoio*. Revista Saber e Educar/Cadernos de Estudo. Departamento de Educação Especial, ESE Paula Frassinetti.
- DGES (2013). Direcção Geral do Ensino Superior. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Consultado em 10 de Fevereiro de 2013 em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/FHEQ/>
- DSAS (2006). *Mais sobre estudar - Guia Prático para o Ensino Superior*. Lisboa: DSAS - Direcção de Serviços de Ação Social. Direcção-Geral do Ensino Superior. Consultado em 12 de Fevereiro de 2013 em

[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/C2284055-A07C-460E-BF13-E635ACCC87C9/541/manual\\_dges.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/C2284055-A07C-460E-BF13-E635ACCC87C9/541/manual_dges.pdf)

- DUARTE, A. B. S. (2007). *Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados*. Revista Informação & Sociedade: Est. João Pessoa, V. 17, n. 1, pp. 75-85.
- DUARTE, A., VELOSO, L., SEBASTIÃO, J., MARQUES, J. (2012). *Os Focus Group Dinâmicos na Sociologia da Educação: Virtudes e Potencialidades*. Porto: Universidade do Porto.
- DUARTE, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica) CIES e-Working Papers N.º 60. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. [cies@iscte.pt](mailto:cies@iscte.pt)
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. (2009). *Special Needs Education in Europe (Volume 2) - Provision in Post-Primary Education*. Consultado em 15 de Julho de 2013 em [www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europevolume-2/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europevolume-2/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education)
- FAPPC (n.d.). *A criança com paralisia cerebral. Guia para pais e profissionais de saúde e educação*. III edição revista em 2006. Federação das Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral. Lisboa.
- FIDU (2007). *University Sport: Sport Create Man, Man Develops Nationhood's*. Proceedings of the FISU Conference. Federação Internacional de Desporto Universitário. Bangkok, Tailand.
- FERNANDES, E. & ALMEIDA, L. (2007). *Estudantes com deficiência na Universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico*. Minho: Universidade do Minho. Revista de Educação Especial e Reabilitação, Vol. 14, pp. 7-14.
- FERREIRA, M.C.T, PONTE, M.N., AZEVEDO, L.M.F. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- GAED. (2013). *Gabinete de Apoio ao Estudante Deficiente*. Minho. Consultado em 12 de Fevereiro de 2013 em <http://www.uminho.pt/Default.aspx?tabid=29&pageid=458&lang=pt-PT>
- GALEGO, C. & GOMES, A. (2005) *Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação*. Revista Lusófona de Educação (Vol 5, pp. 173-184). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- GAO (2009). *Higher Education and Disability - Education Needs a Coordinated Approach to Improve its Assistance to Schools in Supporting Students*. United States: United States Government Accountability Office. Consultado em 13 de Fevereiro de 2013 em <http://www.gao.gov/new.items/d1033.pdf>

- GAPsi - Gabinete de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2013). *Apresentação da valência "Alunos com Necessidades Educativas Especiais" do Gabinete de Apoio Psicopedagógico*. Lisboa. Consultado em 13 de Fevereiro de 2013 em <http://www.fc.ul.pt/pt/pagina/1503/alunos-com-necessidades-educativas-especiais>
- GÓMEZ, M. P. M. (2012, enero-diciembre) – *Trabajo Social en la defensa de los derechos sociales de las personas con discapacidad*. Trabajo Social n.º 14, pp. 93 – 104.
- GPUA (2013). *Apresentação de "alunos com necessidades educativas especiais" do Gabinete Pedagógico*. Aveiro. Consultado em 11 de Fevereiro de 2013 em <http://www.ua.pt/pedagogico/PageText.aspx?id=1762>
- GREENBAUM, T. L. (2001). *Online focus groups are no substitute for the real thing*. Quirk's Marketing Research Review. Groups Plus. Consultado em 18 de Setembro de 2013, em <http://www.groupsplus.com/>
- GREENBAUM, T. L. (2008). *The case against internet focus groups*. Groups Plus. MRA Alert Newsletter. Consultado em 18 de Setembro de 2013, em <http://www.groupsplus.com/>
- GUERRA, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia da Ação: O Planeamento em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Estoril: Principia. Cap. 7 e 8, pp. 125 – 229.
- HANCIAU, F. (2009). *Paralisia Cerebral*. Hospital Universitário Miguel Riet Corrêa. Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Cirurgia. Rio Grande, Brasil. Consultado em 9 de Janeiro de 2013 em <http://www.hanciau.net/arquivos/Microsoft%20Word%20%20PCCLASS%202009.pdf>
- HESPANHA, P., ALVES, A. (1995). *A construção da habitação em meio rural: Um domínio da Sociedade-Providência*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 42, pp. 125 – 129.
- HESPANHA, P., MOLLER, I. H. (2002). *Padrões de Exclusão e estratégias pessoais*. Revista crítica das ciências sociais, n.º 64, pp. 55 – 79.
- IMPERATORI, T., VIEIRA, J., & RENAULT, C. (2011). *A inclusão do estudante com necessidades especiais na Universidade de Brasília: a experiência do Programa de Tutoria Especial*. Educação: Saberes para o Século XXI. 3.º Congresso Internacional de Educação. Brasília.
- INE. (2011). *Beneficiárias/os de pensões de proteção social na invalidez por sexo*. Instituto Nacional de Estatística. Lisboa. Consultado em Setembro de 2013 em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0007514&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0007514&contexto=bd&selTab=tab2)

- INR. (2009). *Instituto Nacional de Reabilitação*. Lisboa. Consultado em 25 de Agosto de 2013 em <http://www.inr.pt/content/1/830/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-publicacao-oficial>
- JERÓNIMO, M. (2010). *O papel da Ação Social na igualdade de oportunidades de acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português. Extremadura: Universidad de Extremadura. Facultad de educación – departamento de ciências de la educación.*
- JIMÉNEZ, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- JUSTINO, E., PEREIRA, J. (2003). *Estratégia prospectiva para o financiamento da ação social no ensino superior*. FAE, Fevereiro. Lisboa Direção Geral do Ensino Superior.
- KANE, J. (2008). *Violence and school. Daphne Booklets: Issues and experiences in combating violence against children, young people and women*. Brussels: European Commission. Consultado em Junho de 2013 em [http://ec.europa.eu/justice\\_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/08\\_daphne\\_booklet\\_8\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/08_daphne_booklet_8_en.pdf)
- K'CIDADE (2007). *Roteiro de Acompanhamento e Avaliação de Projectos de Intervenção Comunitária (GPS). Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano. Fundação Aga Khan Portugal. Lisboa*
- KRUEGER, R. A. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. Minnesota: University of Minnesota
- LEVITT, S. (1996). *Tratamiento de la Paralisis Cerebral y del retraso motor*. Buenos Aires: Editorial Panamerica. Cap. 1, pp. 15 – 27.
- LIMA, C., FONSECA, L. (2004). *Paralisia Cerebral – Neurologia - Ortopedia – Reabilitação*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MADEIRA, M. J. (1995). *As Políticas Sociais, seu Reflexo na Ação Social e o Papel do Assistente Social*. Porto. Revista Investigação e Debate em Serviço Social, número 1, ano I, Maio.
- MAGALHÃES, A. M. (n.d). *Padrões de desenvolvimento do ensino superior na Europa*. Matosinhos: Portugal. CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (FUP). Consultado em 15 de Maio de 2013 em <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/> Bolonha\_Padrees DeservES\_Prof AntMagalhaes.pdf
- MASINI, E., BAZON, F. (2005). *A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: Brasil. Revista Psicologia da Educação n. 20. Consultado em 5 de Maio de 2013 em [http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt20/qt201195\\_int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt20/qt201195_int.rtf)

- MCTES. (2010). *Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Lisboa. Consultado em 10 de Maio de 2013 em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>
- MEIJER, C., SORIANO, V. & WATKINS, A. (2006). *Special Needs Education in Europe (Volume 2) Provision in Post-Primary Education Thematic Publication*. Consultado em 20 de Maio de 2013 em <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/56/60>
- MELO, F., MARTINS, L (2004, Janeiro/Abril). *O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. O aluno com paralisia cerebral na escola*. Relato de Pesquisa. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.10, n.1, p.75-92.
- MENDONÇA, A. (2006). *A problemática do Insucesso Escolar: a escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Sociologia da Educação apresentada à Universidade da Madeira. Madeira: Universidade da Madeira pp. 51 – 82.
- MILLER, G.; CLARK, G. D. (1998). *The cerebral palsies: Causes, Consequences, and Management*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- MONTEIRO, C. B. M. (2011). *Realidade virtual na paralisia cerebral*. São Paulo: Editora Plêiade. ISBN: 978-85-7651-179-3.
- MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. (2011). *Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143. Editora UFPR.
- NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante (2013). *Apresentação do "Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais" do Núcleo de Apoio ao Estudante*. Évora. Consultado em 11 de Fevereiro de 2013 em [http://www.estudar.uevora.pt/apoio\\_ao\\_estudante/NEE/Apoio-do-GAE-aos-Alunos-com-Necessidades-Educativas-Especiais-NEE](http://www.estudar.uevora.pt/apoio_ao_estudante/NEE/Apoio-do-GAE-aos-Alunos-com-Necessidades-Educativas-Especiais-NEE)
- NASCIMENTO, J. (1991, Março). *Desporto Universitário Qual o Futuro?* Revista Notícias SS UTL, 21, pp. 15-17.
- OCDE. (2003). *Disability in higher education*. Paris: OECD.
- OCDE. (2012, fevereiro). *Indicadores Educacionais em foco*. Consultado em 13 de Março de 2013 em <http://www.oecd.org/edu/skillsbeyondschool/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B02.pdf>
- OMS. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health - Children & Youth Version*. WHO Press: OMS.
- OMS, São Paulo, Governo do Estado (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Organização Mundial de Saúde e Governo do Estado de São Paulo.



- OMS (2012). *Datos estadísticos da la Organización Mundial de la Salud*. Espanha: OMS. Consultado em 15 de Fevereiro de 2013 em <http://www.who.int/countries>
- ONU. (2000). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geneva, United Nations. Consultado em 10 de Agosto de 2013 em <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- OSÓRIO, A. (2007). *A Ação Social no Ensino Superior e seu enquadramento na 1/2003, de 6 de Janeiro*. Consultado em 20 de Janeiro de 2013 em [www.aeiscal.pt/index.php/documentos/doc\\_download/5-accao-social/](http://www.aeiscal.pt/index.php/documentos/doc_download/5-accao-social/).
- PARENTE, F. (2011). *Oferta e procura desportiva dos estudantes do ensino superior - Estudo realizado com os alunos do 1o ano da Universidade do Minho*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Área de Especialização em Educação Física e Lazer. Minho: Universidade do Minho. Consultado em 5 de Julho de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20182/1/Fernando%20Manuel%20Silva%20Parente.pdf>
- PASEP. (2013). *Programa de Apoio Social a Estudantes através de atividades de tempo parcial* Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra. Coimbra: PASEP. Consultado em 15 de Março de 2013, em [http://www.uc.pt/sasuc/Pesquisa\\_Rapida/PASEP](http://www.uc.pt/sasuc/Pesquisa_Rapida/PASEP)
- PATRÍCIO, M. I. (2003/04, Maio/Dezembro e Janeiro/Dezembro). *Ensino Superior - que políticas de inclusão para estudantes com NEE?* Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Revista Integrar (21 e 22), pp. 39-46. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.
- PEDRO, R. M. C. (2008). *O Estado Novo e a Ação Social no Ensino Superior*. Tese de Mestrado em Administração Pública apresentada à Universidade do Minho através da Escola de Economia e Gestão. Minho: Universidade do Minho, pp. 13-32.
- PEREIRA, A. (2004). *SPSS - Guia Prático de Utilização: Análise de dados para as Ciências Sociais e Psicologia* (5.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- PEREIRA, M. M. (2006, Abril). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior*. Unirevista, 1 (2), 1-6. Rio Grande do Sul: Brasil.
- PEREIRA, V. (2009). *Emigração e desenvolvimento da previdência social em Portugal*. Revista Análise Social, Volume XLIV (192), pp. 471-510. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- PESSOTTI, I. (1984). *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: Quatroz/EDUSP.
- PIECZKOWSKI, T. (2011). *Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e o impacto na aula universitária*. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba.

- PINHEIRO, A. & SILVA, B. (2004). *A Estruturação do Processo de Recolha de Dados On-Line*. In Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos. Braga: Psiquilíbrios Edições, pp. 522-529.
- PINHEIRO, P. S. (2006). *Relatório do especialista independente sobre o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças*. Apresentado de acordo com a resolução 60/231 da Assembleia Geral das Nações Unidas. ONU. Consultado em 1 de Agosto de 2013 em [http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo\\_PSP\\_Portuques.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portuques.pdf)
- PUBLIC LAW 94-142. (1975). *Education for all Handicapped Children*. Act of 1975, 94<sup>th</sup> Congress, First Session.
- QUINN, G. & DEGENER, T. *et al* (Eds.). (2002). *Human rights and disability: The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. New York and Geneva: Office of the United Nations Commissioner for Human Rights.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT. L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- REZABEK, R. J. (2000, January). *Grupos Focais Online: Discussões eletrônicas para Investigação*. Fórum Aqualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research, 1 (1). Berlin. Consultada em 19 de dezembro, 2013, em <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00rezabek-e.pdf>
- RIDDELL, S., TINKLIN, T. & WILSON, A. (2005a). *Disabled students in higher education: perspectives on widening access and changing policy*. London: Routledge.
- RIDDELL, S., TINKLIN, T. & WILSON, A. (2004). *Disabled students and multiple policy innovations in higher education*. Final report to ESRC, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh. Consultado em 11 de Maio de 2013 em [www.ed.ac.uk/ces/Disability/publications.htm](http://www.ed.ac.uk/ces/Disability/publications.htm)
- ROCHA, T., MIRANDA, T. (n. d.) *A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência*. pp. 27 – 37. Scielo books. Consultado em 11 de agosto de 2013 em <http://books.scielo.org/id/rp6qk/03>
- RODRIGUES, D. (2004). *A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva*. Cadernos de Educação, n.º 23. Consultado em 11 de Agosto de 2013 em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm>
- RODRIGUES, D. (2008). Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-316. Consultado em 18 de agosto de 2013 em [http://books.google.pt/books?id=SOfpNok80skC&pg=PA299&lpg=PA299&dq=Dez+ideias+\(mal\)+feitas+sobre+Educação+Inclusiva&source=bl&ots=eblJaWSc9&sig=8asBVf53Yho2l1mel0P56w2VXM&hl=ptPT&sa=X&ei=JPKEUpzaLsaO7Ab48IDoBA&ved=0CDEQ6AEwA](http://books.google.pt/books?id=SOfpNok80skC&pg=PA299&lpg=PA299&dq=Dez+ideias+(mal)+feitas+sobre+Educação+Inclusiva&source=bl&ots=eblJaWSc9&sig=8asBVf53Yho2l1mel0P56w2VXM&hl=ptPT&sa=X&ei=JPKEUpzaLsaO7Ab48IDoBA&ved=0CDEQ6AEwA)

- RODRIGUES, D., NOGUEIRA, J. (2011). *Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 17, n.º 1. Marília, janeiro/abril. Consultado em 17 de Agosto de 2013 em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- RUIZ, O. R. (2005). *La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales*. Madri+d - Revista un lugar para la ciência y la tecnologia. Madrid.
- ROULSTONE, A.; THOMAS, P.; BALDERSTON, S. (2011). *Between hate and vulnerability: unpacking the British criminal justice system's construction of disablist hate crime*. Disability & Society, 26(3), pp. 351-364.
- SAAVEDRA, L., TAVEIRA, M.C., SILVA, A.D. (2010). *A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: Fatores explicativos e pistas para a intervenção*. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Vol. 11, n.º 1, São Paulo.
- SAED - Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente (2013). *Apresentação do Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente*. Consultado em 16 de Fevereiro de 2013 em <http://sdi.letras.up.pt/default.aspx?pg=saedup02.ascx&m=11>
- SANCHES, I., TEODORO, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, n.º 8, pp. 63 – 83. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal.
- SANTOS, C. (2013). *Políticas de acesso e permanência dos alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas*. VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina. Consultado em 2 de Dezembro de 2013 em <http://www.uel.br/eventos/congresso-multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-006.pdf>
- SANTOS, J. R., SILVA, C. (2012). *Um Focus Group em Webconferência*. II Congresso Internacional TIC e Educação. pp. 2551-2566.
- SOUSA, J. (coord.) et al., (2007). *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades. Uma Estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia e ISCTE.
- SUTER, E. A. (2004). *Focus Group in Ethnography of Communication: Expanding Topics of Inquiry Beyond Participant Observation*. Consultado em 26 de julho, 2013, em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter.html>
- TETZCHNER, S. V., MARTINSEN, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto Editora. 2
- TREVISAN, G. (2009). *Intervenção comunitária e inclusão social: o educador e os actores*. Saber & Educar [Em linha].N.º14.
- UE. (2011). *Proposta de Directiva relativamente a vítimas de criminalidade*. Consultado em 11 Junho de 2013 em

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/585&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en> consultado a 11/06/2011.

- UL – Universidade de Lisboa (2004). *Protocolo de atuação dos Serviços de Apoio a estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior*. Faculdade de Letras de Lisboa. Consultado em 8 de Agosto de 2013 em <http://www.ulisboa.pt/home-page/estudar/necessidades-educativas-especiais/>
- UNESCO (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO. Consultado em 11 de Janeiro de 2013 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.
- UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Paris, 5 – 8 July.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in Education*. Paris, United Nations Educacional Internacional Telecommunication Union. Consultado em 15 de Junho de 2013 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UP – Universidade do Porto (2008/2009). *Guia para a Integração Académica na Universidade do Porto*. Consultado em 11 de Fevereiro de 2013 em [https://www.google.pt/search?q=Protocolo+de+actua%C3%A7%C3%A3o+dos+Servi%C3%A7os+de+Apoio+a+estudantes+com+necessidades+educativas+especiais+no+Ensino+Superior.&rlz=1C1GGGE\\_pt-PTPT560PT561&oq=](https://www.google.pt/search?q=Protocolo+de+actua%C3%A7%C3%A3o+dos+Servi%C3%A7os+de+Apoio+a+estudantes+com+necessidades+educativas+especiais+no+Ensino+Superior.&rlz=1C1GGGE_pt-PTPT560PT561&oq=)
- URBANO, C. V. (2008). *O Ensino Politécnico – (re)definição e (re)posicionamento no panorama da formação superior em Portugal*. VI Congresso Português de Sociologia Revista Mundos Sociais, Saberes e Práticas. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa.
- WALKER, M. (2006). *Makaton, la communication pour tous*. 8ième conférence: l'Association Isaac-francophone. Université de Bourgogne, Dijon, France.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

- Decreto 4847, de 23 de Setembro de 1918. Paços do Govêno da República n.º 1735. Secretaria de Estado de Instrução Pública – Repartição de Sanidade Escolar.
- Decreto nº 37029, de 25 de Agosto de 1948. Diário do Govêno nº 198 – I Série. Ministério da Educação Nacional.
- Decreto n.º 39001, de 20 de Novembro de 1952. Diário do Govêno nº 261 – I Série. Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei n.º 9223, de 6 de Novembro de 1923. Diário do Govêno nº 235/23 - I Série. Ministério da Instrução Pública - Secretaria Geral.
- Decreto-Lei n.º 31658, de 21 de Novembro de 1941. Diário do Govêno nº 272 - I Série. Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei n.º 32720, de 26 de Março de 1943. Diário do Govêno n.º 59 - I Série. Ministério da Educação Nacional - Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes
- Decreto-Lei nº38968, de 27 de Outubro de 1952. Diário do Govêno n.º 241 – Suplemento - I Série. Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei nº 38 969, de 27 de Outubro de 1952. Diário do Govêno n.º 241 – Supl. - I Série. Ministério da Educação Nacional.
- Decreto-Lei n.º 46667, de 24 de Novembro de 1965. Diário do Govêno n.º 267/65 - I Série. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes.
- Decreto-Lei n.º 46834, de 11 de Janeiro de 1966. Diário do Govêno nº 8 - I Série. Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro.
- Decreto-Lei n.º 47206, de 16 de Setembro de 1966. Diário do Govêno nº 216 - I Série. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes.
- Decreto-Lei n.º 47303, de 7 de Novembro de 1966. Diário do Govêno nº 258 - I Série. Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro.
- Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio. Diário do Govêno n.º 113 - I Série. Junta de Salvação Nacional.

- Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio de 1977. Diário do Governo n.º 101- I Série. Ministério da Educação e Investigação Científica.
- Decreto-Lei nº 538, de 1979, de 31 de Dezembro. Diário da República n.º 300 - I Série - 11º Suplemento. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 132/80, de 17 de Maio. Diário da República 114 - I Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 125/84, de 26 de Abril. Diário da República 97 - I Série. Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação
- Decreto-Lei nº 301/84, de 7 de Setembro. Diário da República 208 - I Série. Ministérios da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Diário da República n.º 193 - I Série Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de Abril. Diário da República n.º 94 – I-A Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 393-A/99, de 2 de Outubro. Diário da República n. 231 - I-A Série. Ministério da Educação.
- Decreto - Lei 205/2002, de 7 de Outubro. Diário da República nº 231 - I Série. Ministério da Ciência e do Ensino Superior
- Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República n.º 79 - I Série Ministério da Educação.
- Despacho nº 6/EAE, de 1983. Diário da República Nº 36- II Série, Ministério da Educação.
- Despacho nº 2331/98, de 6 de Fevereiro. Diário da República n.º 31 - II Série, Ministério da Educação.
- Despacho n.º 13531/2009, de 9 de Junho. Diário da República n.º 111 - 2.ª Série. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Gabinete do Ministro.
- Despacho n.º 8442-A2012, de 22 de junho de 2012. Diário da República n.º 120 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência
- Despacho Conjunto nº 437/99, de 5 de Maio Diário da República n. 122 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ministério da Saúde
- Lei n.º 821, de 8 de Setembro de 1917. Diário do Governo n.º 154 - I Série Ministério de Instrução Pública.
- Lei n.º 1751, de 23 de Fevereiro de 1925. Diário do Governo nº 41 - I Série. Ministério da Instrução Pública.

Lei n.º 1 941, de 11 de Abril de 1936. Diário do Govêrno - 1.º semestre de 1936. Ministério de Instrução Pública.

Lei n.º 3/71, de 16 de Agosto. Diário da República n.º 192 - I Série - 1º Suplemento. Presidência da República

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237 - I Série. Assembleia da República.

Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro. Diário da República n.º 205 - I Série. Assembleia da República.

Portaria n.º 260/72, de 10 de Maio. Diário da República n.º 110 - I Série. Ministério da Educação Nacional - Instituto de Acção Social Escolar.

Portaria n.º 760/81, de 4 de Setembro. Diário da República 203 - I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 853 – B/87, de 4 de Novembro. Diário da República n.º 254 - I Série. Ministério da Educação.

Regulamento n.º 315/2011, de 13 de Maio. Diário da República n.º 93 - II Série. Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro. Diário da República n.º 183 - I Série.

# **ANEXOS**



## Anexo 1 – Dimensões do questionário

“Dificuldades”

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Unidade Residencial/Transporte (Mobilidade/Acessibilidade)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caracterização dos espaços (condições, dimensões, acessibilidade, conforto, materiais, mobiliários);</li><li>• Acesso a bens e serviços (produtos de apoio entre outros).</li></ul>
Pecuniário	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prestações pecuniárias;</li><li>• Rendimentos;</li><li>• Pensões (invalidez entre outras);</li><li>• Bolsa de estudo.</li></ul>
Apoio 3ª Pessoa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contratar pessoa com experiência/ perfil do cuidador;</li><li>• Apoio financeiro para contratar;</li><li>• Grau de dependência;</li><li>• Disponibilidade para prestar apoio (24 horas).</li></ul>
Académico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Condições de igualdade de acesso ao Ensino Superior;</li><li>• Comportamento dos professores e outros colaboradores;</li><li>• Colaboradores com formação para dar apoio à pessoa com PC/perfil dos colaboradores;</li><li>• Interesse que os funcionários demonstram em ajudar a pessoa com PC;</li><li>• Informação em formato acessível/ que facilite a comunicação;</li><li>• Material escolar;</li><li>• Tecnologias assistidas regulares de ajuda e autonomia.</li></ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participação social em atividades académicas/na comunidade académica;</li><li>• Lazer e tempos livres;</li><li>• Nível de coesão social;</li><li>• Grupos de pertença/socialização com colegas, amigos e colaboradores.</li></ul>
Relacional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atitudes;</li><li>• Acolhimento Humanizado;</li><li>• Sentimentos de amizade;</li><li>• Sentimentos de confiança.</li></ul>
Geral	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipo de apoio necessário em todos os ambientes (ensino, transporte, residência...).</li></ul>

## **ANEXO 2 – Carta de apresentação da entrevista**

### **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI

Mestrado em Intervenção Comunitária – Área de Situação de Risco

Sara Manuela Barrote da Silva  
manuelasilva10x@gmail.com  
93xxxxxxx

No âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária – Área de Situação de Risco solicitamos a sua participação num estudo sobre os apoios que os estudantes do ensino superior com paralisia cerebral.

Por isso solicitávamos a sua colaboração respondendo a algumas questões.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos gostaríamos de proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento caso assim o considere.

Tudo o que disser será estritamente confidencial e anónimo.

Gostaríamos de saber se aceita participar nesta entrevista e se autoriza a gravação da mesma.

Gratos pela vossa colaboração

Março de 2013

## **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

### **ANEXO 3 - Guião da entrevista a estudante com paralisia cerebral**

#### **Parte I – Habilitações literárias dos pais**

1 – Quais as habilitações literárias dos seus pais?

#### **Parte II - Experiência escolar**

1 - Como poderia definir o seu percurso escolar. Teve obstáculos? Se sim, refira quais? Como os ultrapassou?

#### **Parte III – Perceções sobre a deficiência**

2 - Como vê a sua chegada ao ensino superior?

#### **Parte IV - Relação com colegas, amigos e professores**

3 - Considera que no seu caso, houve uma verdadeira integração social? Porquê?

#### **Parte V - Situação financeira/apoios**

4 - Que tipo de apoios/programas existem/conhece? De que modos contribuíram para a sua integração no ensino superior?

5 - Em que medida a falta desses apoios condicionaria a sua frequência no ensino superior?

Mais uma vez agradecemos pelo seu tempo e pela partilha da informação.

## **ANEXO 4 - ENTREVISTA 1**

Síntese de entrevista da estudante

### **CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Na entrevista 1, recolheu-se a opinião de uma estudante do ensino superior com paralisia cerebral de género feminino.

Este sujeito frequenta a Escola de Tecnologia da Saúde e encontra-se a frequentar o 3.º ano do curso de Terapia Ocupacional.

### **CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

A entrevista durou cerca de 30 minutos. Foi combinada anteriormente através de correio eletrónico. Foi realizada em Maio de 2013, tendo sido autorizada a sua gravação em áudio.

O sujeito 1 mostrou uma participação colaborante, discorrendo com naturalidade, facilidade e desenvoltura sobre as suas experiências. A transcrição procurou ser fiel ao discurso oral, tal como foi produzido. Omitimos contudo, a referência explícita a nomes das pessoas, locais e ou instituições, de acordo com a informação transmitida à entrevistada.

Iniciámos a entrevista contextualizando o estudo e informando, novamente, que os dados recolhidos se destinam única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito da investigação.

Assumimos respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade da entrevistada, apesar de esta nos autorizar divulgar os dados.

### **Transcrição da entrevista**

**Entrevistadora - Quais as habilitações literárias dos seus pais?**

Entrevistada – “O meu pai tem o 4.º ano e a minha mãe acho que já tem o 9.º ano, não sei bem se é o RVCC, é o outro que se faz em dois anos o EFA”.

**Entrevistadora - Como poderia definir o seu percurso escolar?**

Entrevistada – Foi normal até à faculdade. Há cerca de 6 anos entrei pelo contingente especial, e depois foi normal até que desisti. Estava no 3.º ano da faculdade, depois desisti, agora retomei novamente. Passados seis anos. Voltei agora.

**Entrevistadora – Teve obstáculos?**

Entrevistada - Se quiser posso lhe dizer que lembro-me que no 1.º ano a APPC ter ido à minha escola porque eles fazem aquelas visitas às escolas. Não, eu lembro-me de ter uma segunda professora, mas não sei se era do ensino especial ou porque motivo era. Mas, eu nunca precisei. Mas, sempre estive sinalizada, digamos assim, mas nunca precisei de ensino especial nem desse tipo de apoio. Tinham-me recomendado o computador. Escrita por computador, mas ele só apareceu no secundário, por isso eu já tinha adquirido competências por isso nem, nem utilizei o computador. E muitas vezes utilizava aquela meia hora que nós temos direito ou tínhamos, não sei se agora continuamos a ter aquela meia hora extra, às vezes utilizava. E às vezes tínhamos redução de turmas e eu nunca tive a não ser na escola, na escola secundária. Também acho que foi, mas mesmo assim tinha turmas enormes.

**Entrevistadora – Como é que vê a sua chegada ao ensino superior?**

Entrevistada - Com orgulho. Foi um trabalho com muita gente. Sempre fui muito empenhada porque sempre achei que a escola era um veículo para o conhecimento e que é isso que me vai dar ferramentas para o futuro e sempre gostei de estudar por isso foi um percurso não achei difícil, achei que fui e foi com orgulho e sei que foi com o meu trabalho que fui conquistando e fazendo esforço. Estou orgulhosa, apesar de ter sido pelo contingente especial, acho que nós também devemos aproveitar estas oportunidades que nos dão. Fiquei mais facilitada, mas com orgulho.

**Entrevistadora – Considera que no seu caso houve uma verdadeira integração social? Porquê?**

Entrevistada – Eu nunca senti dificuldade. Lembro-me na altura, por exemplo: a minha irmã gémea, por isso o meu percurso escolar sempre foi acompanhada por ela, sempre tive o apoio dela, mas lembro-me que no 7.º ano nós fomos de turmas diferentes porque eu fiz a opção de francês e ela a opção de tecnologia. Não sei bem qual foi a opção dela. Sei que fomos de turmas diferentes e nunca tive qualquer problema de integração. Lembro-me de ter chegado ao ensino superior e ter tido uma fase um bocadinho complicada no início porque fui a única da minha escola mesmo, a única que não entrei com nenhum amigo nem com companheiro algum. Era a única mesmo e lembro-me de ter, pronto, de sentir um bocadinho sozinha, pronto, mas foi só assim o primeiro mês. Depois integrei-me com os colegas de turma e foi um percurso normal. E agora aconteceu o mesmo. Andei ali um mês, um mês e meio complicado, agora no reingresso. Ainda por cima eles já se conheciam porque apanhei-os no 3.º ano. Tive que integrar um grupo, mas agora também já não há problema nenhum. Já me sinto totalmente integrada.

**Entrevistadora – Que tipo de apoios conhece ou programas para as pessoas com deficiência?**

Entrevistada – Por acaso não conheço nenhum. Não. Sei .... Sei que há a bolsa, sempre é geral não é a bolsa? É geral. Benefícios. Sei que há a bolsa, há um contingente especial para pessoas com deficiência e mais tempo para exames e eu já beneficiei dessa meia hora. Lembro-me naquela altura do liceu de ter aproveitado e ter precisado mesmo, mas agora não tenho nada; também me autorizaram a usar o gravador nas aulas. Agora é banal, mas na altura que eu entrei não era assim tão banal. Mas, não sei muito bem quais as regalias e sei que quando entrei para a faculdade o que eu acho que tinha esse estatuto, mas agora acho que não tem, mas eu também, nunca soube muito bem acho que é meia hora, acho que sim porque eu já beneficiei dessa meia hora. Lembro-me, é meia nos exames ou nas frequências e não me lembro assim de mais nada. Sei que quem precisa, mas por outros colegas com deficiência. Sei de quem precisa de apoio à 3.ª pessoa também pode conseguir. E não me lembro de mais nada. Só aquela meia hora. O contingente especial e aquela meia hora. Lembro-me naquela altura de ter aproveitado e ter precisado mesmo. Também na altura podia usar o computador, só que eu acho-me muito mais competente e funcional à mão do que a computador e depois sempre que nos apontamentos, sempre que tive dificuldades pedia aos meus colegas e não tive problemas. Sempre que tive dificuldades pedia aos meus colegas ou aos professores dizia: “falem um bocadinho mais devagar e apanhava os apontamentos”.

**Entrevistadora – Em que medida a falta desses apoios condicionam a sua frequência no ensino superior?**

Entrevistada – Na altura, que eu concorri à bolsa e tive na altura. Lembro-me bem é que o processo é demoroso e chato. Questionavam sempre em todas as minhas candidaturas, todos os anos. Havia sempre algum problema. Então tinha que fazer novas provas de despesas de

saúde. É assim o dinheiro! Todo o dinheiro é bom, mas é sempre pouco não é e acho que deveriam ter em conta. Não sei se tem, mas se nós provamos que temos mais despesas por causa da deficiência, temos uma bonificação por isso. Mas, isso ajuda na aquisição de material na faculdade, portanto acho que devia haver uma bonificação. Até agora não tem condicionado. As coisas estão muito complicadas no mercado de trabalho e o meu pai, a situação laboral dele está muito complicada na empresa. Claro que penso nisso com mais frequência, é aquilo que eu vou tentar fazer, eu estou a tentar fazer este ano. Para o ano conseguir a redução de propina, porque só vou ter duas ou três unidades curriculares para fazer, então vou tentar, pedir sei que existe o pedido de redução de propina. É isso que eu vou tentar fazer.

**Entrevistadora – Alguma vez teve falta de materiais, sentiu falta de algum apoio?**

Entrevistada – Eu, é assim, aconteceu uma coisa muito... aconteceu uma coisa que é assim, eles fizeram o pedido do computador desde o meu 1.º ano de escolaridade e eu não me lembro de ser conhecedora, eu posso até ter sido, mas eu não me lembro. Ele só apareceu no secundário, ou seja, eu não me lembro e só me apareceu no secundário, eu acho que já muito desadequado. Se realmente não me conseguisse readaptar, ia ter graves problemas, não ia conseguir acompanhar a turma. Graças a Deus, as minhas limitações motoras, se me prescreveram um computador foi por algum motivo, acredito, é porque faço mais esforço a nível do membro superior quando escrevo, mas fui-me sempre adaptando e conseguindo. Ou através dos apontamentos das outras pessoas, ou a dizer aos professores para falarem mais devagar.

**Entrevistadora – E porque é que agora não se candidatou à bolsa?**

Entrevistada – Eu não me candidatei porque como eu reprovei, eu acho que não tinha direito, perdi o acesso. Agora pago de propinas 950 euros por ano.

Não foi por falta de apoio monetário que eu desisti na altura foi por outros motivos. Mas fui sempre conjugando, com ajudas. A minha avó ajuda-me. Eu não sei se li, se fui ao *site* ler as regras, a legislação. Mas também depois lembro-me de pensar assim: tenho de ligar para lá para perceber se existe outro tipo de apoio quer na alimentação, mas depois acabei por não ligar.

**Entrevistadora – Sabe que tipo de deficiência tem?**

Entrevistada – Sim. Diplegia espástica. Eu sou bastante autónoma.

**Entrevistadora – É independente em todas as tarefas que realiza?**

Entrevistada – Todas. É porque lá está, eu fui-me adaptando, mas também se não me adaptasse é porque realmente, é desadequado é porque o meu computador foi pedido no primeiro ano e só o consigo dez anos depois, é um tempo de espera enorme. Por acaso consegui adaptar-me. Se não conseguisse isso iria condicionar.

**Entrevistadora - Estamos a falar de situações que ocorriam há cerca de vinte anos atrás, não é?**

Entrevistada – Sim. Eu tenho 29. Lembrei-me também dos acessos. Não sei se pediram também para por acessos mais facilitados, físicos, barreiras. Como se diz?

**Entrevistadora – Rampas?**

Entrevistada – Sim, mas também nunca o consegui, nunca, principalmente na escola da primeira classe, primária, só depois é que foi um miúdo com cadeira de rodas e ... outra adaptação, vou-me lembrando, já foi há muito tempo que é, eu não tinha que esperar nas filas para a cantina, também tentaram que as minhas aulas fossem no rés-do-chão, mas sempre tive lá em cima e sempre fui funcional. Também pensaram na redução de turma, mas nunca o conseguiram fazer. Não esperava nas filas e passava à frente, mas eu nunca o fazia porque eu achava que isso é um estigma. Eu sentia uma forma de estigma. Ah! Sabe, como eu conseguia fazer, esperava e, também era uma forma de esperar pelos meus colegas não é. Agora há casos que até é funcional fazerem isso, mas eu sentia uma forma de estigma. E há outra adaptação que foi o transporte. A minha mãe não tinha carro e eles disseram-me para ir de ambulância, mas também a minha mãe achou que era outra forma de estigma. Tentou que fosse de táxi, mesmo assim já era uma forma de estigma não é, mas já facilitava. Era o transporte, foi da minha primária não, porque a minha escola era mesmo ao lado de casa. O que acontece, não, eu pertencia a uma escola que ficava mais longe. Era mesmo longe da escola lá de casa. Então a minha mãe andou até eu ficar na escola ao lado de casa. E outra coisa foi o transporte para o secundário e para o terceiro ciclo que já ficava distante de casa e os meus pais não tinham transporte, então ela conseguiu. Ela pagava x de táxi e o Estado

pagava outro x de táxi. No secundário lembro-me que era a Câmara Municipal que ia-me buscar numa carrinha e eu não sei se a minha mãe tinha alguma participação aí. Sei que era a carrinha da Câmara, ou seja a Câmara tinha algum ... Já não me lembrava, as coisas que me está a fazer recordar. Foram tipo... as bolsas e as bolsas de estudo normais, eu e os meus irmãos.

**Entrevistadora – Desde sempre?**

Entrevistada – Sou eu que trato dessas coisas. A minha mãe sempre me apoiou que às vezes, houve sempre muitos problemas na bolsa. Até receber, eu lembro-me de pedir à minha mãe: “Vai, vai lá tu”, mas sempre que podia era sempre eu. Eu gosto de ser sempre eu a batalhar pelas minhas coisas.

**Entrevistadora – Quando efetuou a candidatura para o pedido de bolsa na faculdade, fizeram-lhe entrevista?**

Entrevistada – Não. Pediram-me posteriormente para levar os papéis, depois de ter levado os papéis nunca pediram a entrevista. Pediram é novos documentos... Comprovativos. Sim, depois a minha mãe quis porque depois eu lembro-me de apanharmos uma assistente social, ela vinha com perguntas que não tinham nada a ver com a bolsa. Eram assim perguntas mesmo desadequadas e a minha mãe ainda se chateou um bocado, mas sempre consegui, isso é que importa. Eu lembro-me de outra coisa, não sei se, entretanto nestes sete anos eu quis tirar um CET lembrei-me agora e também pedi bolsa e também consegui e também não me lembro de terem pedido entrevista nenhuma. Foi, foi e a net agora, meti os papéis e obtive os resultados. Eu ia dizer, é engraçado, eu tive duas bolsas de mérito até ao 9.º e no secundário e essas bolsas com alguma ajuda dos meus pais, estão-me a permitir que eu faça agora, que eu termine agora os meus estudos sabe, senão também não conseguia. Agora vou tentar trabalhar nas férias. Agora não agarrei a oportunidade na altura. Vou fazer este esforço e até se o meu pai conseguir aguentar no emprego, ainda vou conseguindo se não conseguir tento a bolsa. Se não conseguir tenho que desistir novamente. Mas, não foi por falta de apoio monetário que eu desisti na altura foi por outros motivos. Ah, lembrei-me agora que na altura que tinha a bolsa, os almoços eram mais reduzidos.

**Entrevistadora – Como mora longe alguma vez pensou em solicitar apoio para alojamento?**

Entrevistada – Mas eu vim. Não sei se tinha essa ajuda. Eu vim porque eu não estava a conseguir. Mesmo sendo perto, eu demoro muito tempo, eu demoro 2 horas a chegar aqui, ou seja, quatro horas por dia. Para mim era muito complicado. O horário, para mim o horário é muito complicado o nosso horário era extenso e ainda é. Eu lembro-me, nós já estivemos na R. dos Bragas na minha entrada para a faculdade e eu fiquei na R. do Breyner, que é uma rua perto, fica ali transversal a Cedofeita. Vivi num Lar de irmãs, agora vivo num Lar Universitário, porque o valor que eu dava para os transportes é praticamente o valor que dava pela casa, e já com despesas de água e luz. Isso compensa-me. Eu fico muito mais relaxada, não ando tão stressada e porque nós às vezes ficamos até às 8 e isso já é incomportável nos horários para casa. Eu não conduzo, a nível de transportes públicos é horrível. Na altura tínhamos x, dependendo dos quilómetros, daquela, tínhamos x, já não me lembro se na altura tinha esse x. Se calhar não tinha. Não me lembro. Mas lembro-me que a minha mãe, também o preço que eu pago eu posso-lhe dizer que era praticamente 200 Euros agora e é o preço que eu pago por estar já com água e luz. Por isso compensa e depois a nível psicológico não é, tudo se conjuga. Optamos por isso. Optei. As decisões todas que eu tomo, tomo em conjunto com os meus pais, porque são eles os grandes responsáveis economicamente de todas as questões porque são eles estão sempre envolvidos nas minhas decisões. Mas é sempre uma decisão conjunta. Por isso é que eu opto por ficar cá e não estou nada arrependida.

**Entrevistadora – Como acha que os seus colegas do ensino superior a veem?**

Entrevistada – Aquilo que eu sinto é, eles tem uma grande curiosidade, eles, muitos dizem que não se apercebem, só com o convívio é que se aperceberam que eu tenho alguma coisa e ficam curiosos e perguntam o porquê e porque não e eu respondo. A minha atitude é que não eu não me sinto diferente”.

“Nunca senti nenhuma dificuldade. Eu sou uma pessoa muito comunicativa e acho que ajuda mas também não acredito que seja pela deficiência, pela minha maneira de ser. Mas realmente tenho colegas que tem paralisia cerebral e que foram muito maltratados. Posso indicar-lhe os nomes deles”. Lembro-me sempre que por exemplo, mas isso acontece com toda a gente nem acho que eu fiquei mais amiga daquele grupo do que daquele. Mas isso é

normal. Agora aquela dificuldade que eu disse que senti no início não foi pela deficiência até porque eu lembro-me que eu estava com uma grande ansiedade da praxe, como é que ia ser ainda por cima com estas dificuldades físicas como é que ia ser, ou as histórias que se houve não é, então eu lembro-me que de ter chegado à comissão, foi no dia da inscrição na faculdade e de ter chegado e de ter-me inscrito, depois de inscritos tínhamos que ir à comissão de praxe

Lembro-me de ter dito que queria de ser praxada, mas eu digo sempre, eu não tenho problema e eu digo que tenho paralisia cerebral, mas isso não é problema de ter uma deficiência e a praxe foi feita, tudo aquilo que eu não podia fazer, não fazia e eles respeitavam sempre se não fazia, fazia outra coisa e também nunca me senti diferente por causa disso eu acho, eu não me lembro de ter dito, eles ficam sempre muito curiosos e depois, agora acredito que uns sejam muito mais abertos para a diferença do que outros mas a mim nunca foi, quer a nível de professores há sempre uns professores que acreditam mais e há outros que acreditam menos que nós consigamos, mas isso nunca me impediu de fazer o percurso. Mas nunca nenhum professor me disse o que é que estás aqui a fazer, nunca ninguém me disse, nunca ninguém me questionou a escolha.

**Entrevistadora – Como referiu, teve bolsas de mérito, porque teve bons resultados escolares. Acha...**

Entrevistada – Sim. Ah, eu nunca senti nenhuma dificuldade. Eu sou uma pessoa muito comunicativa e acho que ajuda e há quem goste de mim e há quem não goste, mas também não acredito que seja pela deficiência, pela minha maneira de ser. Eu graças a Deus não me lembro, nunca tive qualquer problema de integração

**Entrevistadora – Não sei se tem mais alguma questão...**

Entrevistada – Não. Lembro-me na altura, mas foi na adolescência, mas isso eram questões que eu própria tinha que resolver. Depois de resolver também estava, nunca me senti desintegrada realmente, nem aquilo do *bullying*, eu graças a deus não senti nada disso porque eu fui sempre muito respeitada, eu acho que foi porque era boa aluna eu sei que agora isso não acontece. Eu sei que é motivo de chacota não é? Eu sempre fui muito boa aluna. Eu acho que como eu respeito. Eu punha sempre as minhas opiniões nunca fui submissa, então eu acho que isso ajudou eu era respeitada por isso e como todos respeitavam ninguém, também nunca fui desrespeitada. É claro que para aquelas pessoas competir entre turmas nós eramos sempre: “Tu és esta. Tu és aquela”. É claro que vinha tu és manca, mas isso nunca me afetou. Eu realmente sou, não, mas isso realmente foi na adolescência, agora não acontece. Mas realmente tenho colegas que tiveram algumas, que eu tenho com deficiência que realmente... Não sei se respondi às suas questões, mas não me lembro de mais nada.

**Entrevistadora –** Respondeu a todas as questões que lhe coloquei. Como já tinha referido, iremos pedir a colaboração para responder ao inquérito que vamos elaborar e depois gostaríamos de contar com a sua participação. Se concordar iremos enviar-lhe o inquérito por *email*.

Entrevistada – Se é para ajudar eu estou disponível. Pode contar comigo.

**Entrevistadora –** Então resta dizer, que mais uma vez agradecemos pelo seu tempo. Muito obrigado pela sua colaboração.



## **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

### **ANEXO 5 - Guião da entrevista a funcionário do serviço da ação social do Instituto Politécnico do Porto**

#### **Parte I - Experiência profissional**

- 1 - Há quanto tempo exerce a sua profissão?
- 2 - Há quantos anos trabalha neste serviço?
- 3 - Em que consiste o seu trabalho?
- 4 - Há quanto tempo atende pessoas com deficiência?

#### **Parte II – Perceções sobre a deficiência**

- 5 - Como vê a chegada ao ensino superior de estudantes com paralisia cerebral?

#### **Parte III – Apoios sociais**

- 6 - Em que consiste o sistema de apoios sociais? De que modo responde às necessidades da pessoa com paralisia cerebral?
- 7 - Que tipo de apoios mais carece o estudante com paralisia cerebral? Qual a sua opinião. Considera que são suficientes?
- 8 - No seu entender, acha que estes apoios para as pessoas com deficiência respondem às necessidades detetadas/solicitadas?
- 9 - Qual lhe parece ser o apoio mais solicitado?
- 10 - Sabe se todas as pessoas com paralisia cerebral inscritas no ensino superior pediram apoio nos vossos serviços?
- 11 - Dada a sua experiência, recorda-se de algumas pessoas com paralisia cerebral que não tiveram nenhum apoio? Quais as razões?

Mais uma vez agradecemos pelo seu tempo e pelo seu contributo.

## **ANEXO 6 - ENTREVISTA 2**

Síntese de entrevista ao técnico de AS do IPP

### **CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Na entrevista 2, recolheu-se a opinião de um Técnico Superior do IPP, que analisa e avalia pedidos de bolsas de estudo.

Este sujeito é licenciado em psicologia e exerce funções de técnico de Ação Social Escolar trabalhando neste local há 6 anos.

Acompanha os pedidos de bolsas de estudo de jovens com deficiência, faz análise técnica, acompanhamento e supervisão dos candidatos à bolsa de estudo.

### **CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

A entrevista durou cerca de 30 minutos. Foi combinada anteriormente através de correio eletrónico. Foi realizada em Março de 2013 no gabinete de atendimento ao público do IPP, onde o entrevistado exerce funções, tendo sido combinada anteriormente e autorizada a sua gravação em áudio.

O sujeito 2 mostrou uma participação colaborante, discorrendo com naturalidade, facilidade e desenvoltura sobre as temáticas discutidas. O seu discurso revela conhecimento das temáticas em estudo e formulação de juízos fundamentados pela experiência. A transcrição procura ser fiel ao discurso oral, tal como foi produzido. Omitimos contudo, a referência explícita a nomes das pessoas, locais e ou instituições, de acordo com a informação transmitida ao entrevistado, apesar da autorização dada pelo entrevistado.

### **Transcrição da entrevista**

**Entrevistadora - Há quanto tempo exerce a sua profissão? Há quantos anos trabalha neste serviço?**

Entrevistado - Eu trabalho nesta área desde 2007. Eu trabalho nesta profissão há seis anos. Sou técnico do serviço de ação social escolar, ou seja sou Licenciado em psicologia, mas concretamente dou apoio ao aluno e à equipa da ação social escolar há sensivelmente 6

anos.

**Entrevistadora - Em que consiste o seu trabalho?**

Entrevistado - Depois em que consiste o nosso trabalho: uma análise técnica, um acompanhamento e supervisão dos candidatos à bolsa de estudo, ou seja, é perceber as necessidades do estudante, tentamos ter uma posição de proximidade com o estudante perceber efetivamente qual são as carências do agregado, do estudante, as necessidades, portanto estar recetivo ao apoio, ao pedido exato que o estudante solicita.

**Entrevistadora - Por exemplo, normalmente além do pedido, vocês quando detetam alguma situação que acham que deveria ter outro tipo de apoios vocês dizem isso ao estudante?**

Entrevistado - Sim. O que é que nós fazemos obviamente numa primeira instância tem que ser o estudante, a fazer a candidatura e a reportar o problema que tem e o apoio que solicita. Obviamente que nós tentamos através do nosso *site* ou através das escolas, em parceria com a Associação de Estudantes, dar-nos a conhecer, ou seja, saber que o serviço ação social existem há montes de estudantes que isso é uma coisa que integram o ensino superior, portanto o primeiro ano e desconhecem o que é a ASE e obviamente que juntamente com a Associação de Estudantes tentar divulgar e dizer o que é que nós somos, onde é que estamos. Em que é que podemos ajudar o estudante, exatamente e o tipo de apoio em que podemos estar disponível para eles. Já fizemos inclusive postos de atendimento no local das escolas, estar mais próxima do aluno. Nós sabemos que o aluno tem dificuldades em deslocar-se aqui ao gabinete e assim somos nós que se estivermos ali ao lado do estudante e dizer assim: Oh! Só vou lá fazer uma pergunta.

**Entrevistadora - Em que consiste o sistema de apoios sociais? De que modo responde às necessidades da pessoa com paralisia cerebral?**

Entrevistado - Há muitos casos verificamos que efetivamente tem grave carência económica, pronto isto foge um bocadinho, mas só para lhe dar um exemplo: nós quando verificamos que efetivamente há uma grave carência económica inclusive encaminhamos o agregado social para a Segurança Social, para o apoio da RSI por exemplo: fizemos muitas vezes isso. A bolsa de estudo é para custear as despesas com a frequência escolar do estudante. Fazemos a avaliação socioeconómica, depois realizamos entrevistas para confirmar. Uma das questões que efetivamente verificamos que há uma carência económica grave fazemos uma entrevista. Depois há uma série de apoios ao nível da Segurança Social.

**Entrevistadora - Mas somente nesses casos?**

Entrevistado - Ah. É assim numa primeira instância numa primeira análise sim, mas depois temos as fases seguintes: a supervisão, ou seja, nós aqui quando temos dúvidas beneficiamos sempre o aluno. Portanto há situações que nos aparecem aqui os pais, não tem rendimento de trabalho declarado. Isso acontece muitas vezes e tem algum receio em declarar. Nós damos total abertura através da declaração sob compromisso de honra, mas fazemos a supervisão não é. Agora a supervisão. O que é que fazemos numa primeira análise? Aqueles casos mais graves, fazemos logo a entrevista, depois de estarem todos os processos concluídos e os estudantes estarem a receber bolsa de estudo, aqueles que têm carência económica, passamos a fase da supervisão, em que fazemos visitas domiciliárias. Nos casos mais complicados vamos fazer uma visita domiciliária e se o valor atribuído ao estudante não é o mais adequado, podemos propor o aumento da bolsa de estudo. Mas, o contrário também se passa, não é, nós damos oportunidade ao estudante no princípio da boa-fé. O estudante declara, mas não declara tudo, por vezes chegamos lá e a realidade é outra, tem que haver consequências.

**Entrevistadora - Mas só fazem essas visitas naqueles casos que suscitam dúvidas. Ou podem fazer a todos?**

Entrevistado - Pois é. Obviamente que há os critérios. Obviamente que as bolsas de estudo

mais altas são logo o primeiro filtro, digamos assim. Não fazemos a todas, temos seis mil e tal candidaturas, mas mesmo numa fase de análise quando temos dúvidas, podemos fazer uma visita domiciliária pontual para ver a realidade, no terreno é mais confortável para nós fazermos uma proposta, mais adequada ao estudante. Mas o estudante também sabe disso. Ou seja, o estudante sabe que as regras aqui são transparentes. Numa entrevista se o estudante se candidatou a uma bolsa de estudo e está aqui é porque precisa e eu apenas sou um facilitador para o estudante encontrar o melhor apoio, não é, para desenvolver a sua atividade escolar e desenvolve-la de uma forma que a parte financeira pelo menos custear as despesas escolares não o preocupe, não é, portanto o apoio é dele, não somos nós que atribuímos nada, é um direito dele, apenas cabe-me a mim, digamos assim, fazer de mediador. Pronto, depois há situações que nos podem aparecer aqui mais ao nível psicológico, alunos deslocados, longe da família, obviamente que nós não temos aqui um gabinete específico, mas podemos encaminhar para as estruturas de apoio ao estudante, nas escolas. Quando verificamos que efetivamente há uma grave carência económica, inclusive encaminhamos o agregado social para a Segurança Social, para o apoio da RSI.

**Entrevistadora - Alguma vez apareceram pessoas com deficiência que residiam longe? Ou se todas as pessoas com paralisia cerebral inscritas no ensino superior pediram apoio nos vossos serviços?**

Entrevistado - Longe. Deslocado. Repare a minha dificuldade em responder não é porque os processos das pessoas com deficiência são residuais, digamos assim, são muito poucos. Só para lhe dar um exemplo: eu lembro-me por exemplo este ano eu analisei dois processos. Agora se existem mais no ensino superior não recorrem à Ação Social. Desconhecemos. Aquilo que lhe posso dizer é que quando um estudante recorre aos serviços tem todo o tipo de necessidades. Obviamente que estamos sempre, e sentimos e que tentamos fazer contatar as pessoas que estão à volta do estudante, que ajudam mesmo no processo de integração da escola, seja eles pais, seja a instituição, seja mesmo professores, para efetivamente perceber não é que necessidades é que aquele estudante precisa. Isso porquê? Que nós podemos, podemos dividir em três tipos de apoio, digamos assim, eu até lhe posso dar isto, se calhar até já deve ter conhecido, ter conhecimento, porque nós temos um artigo muito próprio dos estudantes com necessidades educativas especiais, que nos limita, porque o nosso apoio em termos genéricos, é financeiro. Então podemos atribuir a bolsa de estudo ao estudante mediante aquilo que apuramos, a condição financeira, ou seja, os pais, ou mesmo uma situação do agregado familiar unipessoal. Há estudantes que estão numa instituição, a maior parte deles por vezes tem já a pensão de invalidez, não é? Ou subsídio, perceber efetivamente qual é o rendimento mensal dele. Temos que atribuir a bolsa de estudo proporcional à carência do estudante mas, podemos também atribuir um complemento de alojamento e um complemento de transporte. O complemento de alojamento para os estudantes que estão numa instituição que tem um custo mensal e nós aí o que é que fazemos articulamos com a instituição, com a pessoa responsável perante a instituição e perceber quais as despesas que o estudante tem, e paga e diante lá está tem essa limitação. Podemos também intervir um complemento no alojamento e o complemento de transporte. Quase todos os estudantes necessitam de um transporte especial ou é dos bombeiros, ou de uma instituição. Também entramos em contato com essa instituição. Temos de pedir os comprovativos necessários e também podemos atribuir bolsa de estudo que ajuda a custear a propina, material escolar, outro tipo de despesa que o estudante tem e depois há aqueles dois apoios muito específicos que é o alojamento e o transporte. Isso posso lhe dizer que os processos que analisei até hoje, em todos os processos foram atribuídos, esses três apoios. Depois não posso dizer se o estudante já sabia ou não desse tipo de apoio que podíamos atribuir. Não tenho presente todos. Neste ano letivo, os casos que eu analisei, os estudantes que solicitaram já sabiam que podiam pedir esses três tipos de apoio da bolsa de estudo e

solicitaram-nos. Pronto, há que tempo atendo pessoas com deficiência e portanto é desde o início que estou no ensino superior.

**Entrevistadora – Como vê a chegada ao ensino superior de estudantes com paralisia cerebral?**

Entrevistado - Portanto se concordo com a integração do estudante com deficiência no ensino superior é claro que sim, são estudantes com necessidades educativas especiais, mas todos temos direito à educação e à integração no ensino superior e obviamente que sim, que vejo com bons olhos, não é e obviamente que pode ter mais limitações mas também cabe portanto, tanto a escola como aos serviços, adaptar-se à necessidade do estudante. A escola existe, a escola está lá para o estudante, se o estudante ingressou no ensino superior, deve ser a escola a adaptar-se e encontrar a melhor forma para conseguir evitar o que pode acontecer, como o abandono escolar, o insucesso escolar, e se a gente conseguir minimizar isso logo no início da integração do estudante isso é ótimo.

**Entrevistadora – Mas, está a falar de todos os estudantes ou somente daqueles que tem deficiência? Também fazem parte desse grupo do abandono escolar, o insucesso...**

Entrevistado - Obviamente que há alguns que são deslocados, chegaram aqui e encontraram uma realidade totalmente nova que sentem-se desacompanhados e mediante isso levaram ao insucesso escolar e a desistirem. Mais concretamente estudantes com paralisia cerebral, obviamente que temos que estar disponíveis para ele e através dos apoios que há, por acaso hoje tentei saber mas não consegui, porque há uns anos atrás tínhamos uma estudante que solicitou esses apoios. Fizemos uma reunião com uma pessoa responsável, e havia um gabinete, em que inclusive foi nomeada uma pessoa que auxiliava no dia-a-dia e era a escola que custeava esse tipo de despesas e se ainda há esse apoio nós não sabemos.

**Entrevistadora - Então o apoio de 3 pessoa terá que se solicitar na própria escola?**

Entrevistado - Isso é uma verba própria da escola que pagava um auxiliar em que acompanhava a estudante que tinha uma incapacidade de 90% e necessitava desse tipo de apoio. As escolas têm um fundo de reserva, para dar apoio ao estudante. As escolas têm esse fundo de reserva. Sim, havia um apoio, em que o estudante poderia solicita-lo na escola e designava, contratava, digamos assim, não me quero enganar mas isso foi há 4 ou 5 anos através do Centro de Emprego, contrataram uma auxiliar. E pagavam-lhe o ordenado mensal e a função dessa pessoa era estar na escola desde manhã à noite. Portanto a acompanhar a estudante não é, em todas as tarefas que ela necessitava ida a casa de banho, na alimentação. Lá está mais uma vez a articulação com a instituição, pronto encontramos a melhor forma pelo menos aquela que dentro da legislação, temos essa possibilidade esse apoio. Já agora a nível da legislação não podemos ultrapassar há um valor, um teto máximo, que tem o valor de referência da bolsa de estudo, que pode andar na ordem de 540 por mês. Se efetivamente o aluno comprovar que tem essas necessidades e nós avaliamos, podemos atribuir esse valor mensal ao estudante.

**Entrevistadora - Já implica alojamento, transporte e a bolsa de estudo?**

Entrevistado - Sim, Eu tenho um caso bem presente que conclui há pouco tempo que era uma estudante que efetivamente apresentou esse tipo de despesas e a bolsa de estudo era superior, não muito mas era superior nós aí não podemos atribuir. Se o estudante tem essa despesa mensal, de alojamento, portanto ali era um caso que estava comprovado, não há dúvida nenhuma. Se tem aquelas necessidades de transporte especiais nós sabemos, pelo menos pelos comprovativos que nos aparecem aqui, que são raros. E obviamente, que a despesa mensal aí não entra, que não podemos ultrapassar, porque há um limite, nós temos residências e temos uma residência que tem um quarto ou dois para alunos com deficiência que necessitam de apoio, portanto quando há mobilidade reduzida o quarto está adaptado, mas quando tem outro tipo de necessidades nós não temos lá ninguém que dê apoio, ou seja, temos lá um segurança, mas não podemos assegurar outras necessidades. Daí ter a

possibilidade de em substituição darmos o complemento de alojamento. Se não conseguimos dar resposta ao alojamento, ou se vive numa instituição, nós custeamos essa despesa dentro desse limite. Temos uma residência que é na Av. Valente que é perto daqui e está preparada.

**Entrevistadora - Qual lhe parece ser o apoio mais solicitado?**

Entrevistado – É assim, nós estamos a atribuir bolsa de estudo em função da carência do estudante, depois além disso mediante as despesas acrescidas com a frequência escolar podemos atribuir complementos que é o caso, transporte o aluno sem aquele transporte não consegue ir para a escola e a questão do alojamento. Portanto, se não conseguimos dar resposta a alojamento, ou se vive numa instituição nós custeamos essa despesa dentro desse limite. Acho que já disse, não foi? Nunca me apareceu nenhum estudante a solicitar esse tipo de apoio, dos produtos de apoio.

**Entrevistadora - Falou há pouco do apoio da segurança social. São vocês que acompanham esses processos ou é a segurança social?**

Entrevistado – Depende se por exemplo: se for 1 caso se o aluno for carenciado e se candidatou ao RSI nós demos a conhecer ao agregado familiar. Por vezes nós solicitamos ao estudante que os pais também se desloquem à entrevista. Se efetivamente o estudante for beneficiário de RSI então fazemos um acompanhamento para saber qual é o resultado, o que é que a segurança social também pode fazer para estarmos aqui em articulação para lá está atribuir o apoio mais justo, mais adequado ao estudante. O agregado familiar também vai fazer uma avaliação socioeconómica do agregado portanto trabalhamos os dois em conjunto, temos que nos ajudar mutuamente.

**Entrevistadora - Se for beneficiário do RSI já tem outros complementos, faz sentido vocês pedirem mais apoios? Ou acha que estes apoios para as pessoas com deficiência respondem às necessidades detetadas/solicitadas?**

Entrevistado - Sim, sim. Geralmente se há um apoio do RSI se a segurança social avalia e lhe atribui RSI é porque o aluno é mesmo carenciado. Agora quando é encaminhado para outras estruturas por vezes está encaminhado nomeadamente ao nível do apoio psicológico por exemplo para o gabinete do estudante nós encaminhamos, eles costumam encaminhar, nós não fechamos a porta ao estudante estamos aqui recetivos, mas a esse nível estamos mais limitados não é. Nós aqui quando atribuímos uma bolsa de estudo ao estudante o processo não cessa naquele momento, tanto para o estudante como para os serviços porque a qualquer altura pode haver uma alteração do agregado familiar, por exemplo: os pais ficarem desempregados e há uma diminuição de rendimento, fazemos uma nova reavaliação e podemos atribuir uma bolsa de estudo superior ao valor que está a receber. Isso pelo menos, obviamente eu não sei se todos os alunos tem conhecimento, se lessem a regra. Mas os alunos, eu acho que noventa e tal por cento não lêem. Agora quando estou em entrevista com os alunos tento pelo menos transmitir isso. É uma das situações que também pode levar à desistência do aluno no ensino superior, os pais perderem o emprego e o rendimento e pensam que por a bolsa de estudo já estar atribuída que cessou. Portanto durante o ano letivo sempre que haja uma alteração no agregado familiar, até um caso mais grave, morte de um familiar, de alguém, de um pai ou uma mãe e dentro lá está da legislação tentamos dar um apoio ao aluno a nível financeiro. Nós aqui infelizmente só financeiro.

**Entrevistadora – Relativamente aos produtos de apoio? Vocês tem dado algum apoio?**

Entrevistado - Num caso desses, também nunca me apareceu nenhum estudante a solicitar esse tipo de apoio, dos produtos de apoio mas sei que em tempos tivemos um estudante a desenvolver um computador adaptado para ele.

**Entrevistadora – Se um jovem tiver um problema com o Estado, qual o apoio que vocês dão?**

Entrevistado - Tendo dívida às finanças é impeditivo para pedir bolsa de estudo. Nós estamos logo limitados à partida. Porquê? Porque há uma divisão do Estado, não podemos atribuir

nenhum apoio. Se o pai tiver dívida à segurança social ou às finanças, quem perde a bolsa de estudo é o estudante, porque faz parte daquele agregado familiar. Podemos encaminhar o estudante fazê-lo entender se calhar através de um plano prestacional com as finanças ou com a segurança social, pagar em prestações, agora a legislação permite isso, pagar uma prestação para nós isso é quase como não dívida porque a segurança social comunica que está a ser regularizada. Deixa de haver dívida porque ele está a cumprir e continua com a bolsa de estudo. E o que fazemos, aliás até vamos mais longe um bocadinho, dizemos ao estudante: "Olhe se você regularizar, por mês tem essa bolsa de estudo". E se tivermos um contacto mais de entrevista presencial, se calhar até posso dizer mais ao estudante: "olhe se calhar tem uma dívida, se calhar vai pagar 100 euros por mês o seu pai, mas você vai receber 250 por mês de bolsa. Portanto, olhe faça a sua parte que nós ajudamos". Se depois o estudante perguntar: "Mas eu vou pagar a dívida. Tenho direito a bolsa de estudo"? Aliás a própria notificação, quando nós indeferimos na primeira instância, indeferimos no processo que o estudante não tem bolsa de estudo pelo facto de alguém ter dívida às finanças ou à ação social, depois vem lá bem claro que caso o estudante comprove que o agregado familiar deixou de ter dívida tem direito aquele valor. Portanto terá direito, mas se o estudante não comprovar que não tem dívida, nós aí não podemos fazer nada.

**Entrevistadora - Dada a sua experiência, recorda-se de algumas pessoas com paralisia cerebral que não tiveram nenhum apoio? Quais as razões?**

Entrevistado - Lembro-me de um caso há uns anos, não sei que tipo de deficiência é que tinha, mas o agregado familiar tinha, era, os pais eram empresários, o aluno frequentava o ensino superior, necessitava portanto de apoio de terceira pessoa. Só que os pais tinham uns rendimentos muito altos. O agregado familiar, não era carenciado. Mas há casos desses que nos aparecem não tratam do IRS, mesmo os pais às vezes tem uma situação pouco clara e depois pagam multa.

**Entrevistadora - Que tipo de apoios mais carece o estudante com paralisia cerebral? Qual a sua opinião. Considera que são suficientes?**

Entrevistado - Eles falam sempre muito na questão do transporte, necessidade de transporte especial. Pelas dificuldades não é, que tem que se deslocar da escola para a instituição, necessitam desse tipo de resposta. Agora, depois vem obviamente o complemento de alojamento. Se eles estão alojados numa instituição e tem a bolsa de estudo. Mas, o aluno quando se candidata à bolsa de estudo, nas observações quase sempre reporta essa situação. Diz as necessidades de transporte que tem e que são muito elevadas e essa é uma das razões que tem também e que está a pedir bolsa de estudo, para ajudar a custear. Lá está, fazendo assim uma análise ao processo, parece que o estudante não sabe que pode ter bolsa de estudo e o tal complemento que ajuda a custear as despesas de transporte. Isso cabe-nos a nós fazer a triagem. Agora se todas as pessoas recorrem aos nossos serviços, isso aí, não tenho dados que me permitam dizer isso. Lá está, o que posso dizer é que nós através dos canais normais, até mesmo em placards, nas escolas, no início do ano letivo já chegamos a divulgar os serviços da Ação Social, quase a dar um rosto. Não é dizer que estamos ali só para atribuir dinheiro, não, portanto dar-nos a conhecer. Agora se há os estudantes que estão no ensino superior, nomeadamente no IPP e não sabiam desse tipo de apoio, não solicitaram isso desconheço. O que lhe posso dizer é que dos estudantes que se candidataram à bolsa de estudo tiveram por nós a melhor atenção e atribuído o apoio que necessitavam nomeadamente das nossas habitações. Aliás, se me vai perguntar quantos estudantes que frequentam o IPP, isso não sei, Não tenho esses dados. Sei que o número de candidaturas a bolsa de estudo de estudantes deficientes são poucos. Não sei quantos analisei durante esses 6 anos, não tenho esses dados. Depois os que não tiveram o apoio, só houve um caso. Foi mais ou menos há 2 anos. Esse não teve, devido aos rendimentos dos pais, isso limita não é. Se não é carenciado, não podemos dar esse tipo de apoio. Isso é o

caso que eu me lembro. Agora os restantes penso que dentro das nossas limitações, tiveram sempre resposta. E algumas respostas que nós podemos dar, nomeadamente através do gabinete do estudante, isso sim, isso posso lhe dizer, agora relativamente à questão de candidato ao ensino superior e pedem esse apoio, isso aí, não tenho esses dados. O aluno quando chega já é via instituição. Pelo menos é assim, quando entramos em contacto com o estudante não é, por exemplo o caso que estivemos a falar há pouco. Entrei em contacto com a instituição e articulamos e demos a conhecer os serviços que o aluno pode disponibilizar da nossa parte. Mas a maior parte das vezes quando é a instituição, a instituição já sabe. Agora, neste caso cabe-lhes entregar os comprovativos que a legislação exige para atribuir aquele tipo de apoio. Uma das coisas que a legislação diz é que a bolsa de estudo, os documentos digamos assim, para tentar, explicar melhor, quando são, quando é uma análise socioeconómica do agregado familiar há documentos obrigatórios que nós temos que solicitar e um deles o IRS e tem que entregar. Depois temos os documentos complementares e dentro dos documentos complementares são pedidos os comprovativos das despesas de transporte especiais e do alojamento. Se o aluno não envia, digamos, a legislação não o obriga a fazer isso. O aluno pode ficar impedido de ter esse apoio por desconhecimento. Manda os documentos obrigatórios, nós analisamos a bolsa de estudo, é carenciado e se tem direito a bolsa de estudo. Se o aluno nos diz: "não tenho necessidade de transportes especiais", não solicita alojamento, nós não pedimos. Agora, nesses casos sabemos que maior parte dos alunos necessita, por isso é que entramos em contacto com a instituição. Na maior parte dos casos a instituição já sabe, pode enviar os comprovativos que a legislação exige, mas aí cabe-nos a nós dizer: "Olhe, tem que enviar assim".

**Entrevistadora - Pelo que eu percebi, então a escola, em termos de apoio direto da terceira pessoa, tem o poder de contratar alguém ou não. É ela que financia. Isso está previsto na legislação?**

Entrevistado - Não sei. É assim, relativamente à Ação Social sei que nós, não está previsto não é. O aluno, neste caso o agregado familiar é o aluno ou integrado no agregado familiar de origem – os pais ou os irmãos, é carenciado e tem uma bolsa de estudo. Ao dar a bolsa de estudo podemos atribuir por vias de despesas de acréscimo de frequência escolar o transporte que o aluno necessita mais o alojamento. Até tetos de valores de referência que é os cinco mil e seiscentos e tal euros ano. Depois relativamente a essa questão, se as escolas têm orçamento digamos assim para contratar alguém para dar apoio ao estudante, eu conheci um caso, mas isso foi em 2007 ou 2008, que eu lembro-me de ter uma reunião, depois aqui havia uma *nuance* que era para perceber se o estudante estava integrado ou não no agregado familiar. Quando nos deslocamos à reunião, percebi que havia esse tipo de apoio ao estudante. Foi através da escola, que em articulação com o centro de emprego, tinha uma auxiliar, a função da pessoa era auxiliar e comia lá e ajudava a estudante, ajudava a almoçar e também fazia um bocadinho de ligação entre a estudante e os professores da mesma instituição. Isso foi através do gabinete e havia o professor responsável. Agora, se me pergunta se continua ou não continua, não sei. Além disso, lá está, podemos encaminhar para outras estruturas e perceber outras necessidades. No fundo o que vocês também fazem. Não me lembro de mais nada.

**Entrevistadora –** Penso que respondeu a todas as questões que lhe coloquei. Temos que agradecer novamente o tempo que nos disponibilizou.

Entrevistado – Se necessitar de nos voltar a contactar, pode fazê-lo sempre que quiser. Agora, já nos conhece.



## **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

### **ANEXO 7 - Guião da entrevista a Coordenadora de Delegados de Saúde**

#### **Parte I - Experiência profissional**

- 1 - Há quanto tempo exerce a sua profissão?
- 2 - Há quantos anos trabalha neste serviço?

#### **Parte III – Avaliação da incapacidade**

- 3 - Considera que a pessoa com paralisia cerebral tem capacidade cognitiva para frequentar o ensino superior? Se sim, quais as razões?

Mais uma vez agradecemos pelo seu tempo e pelo seu contributo.

## **ANEXO 8 - ENTREVISTA 3**

### **CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA**

Na entrevista 2, recolheu-se a opinião de uma Coordenadora de Delegados de Saúde Pública, que desenvolve a sua prática profissional numa Unidade de Saúde Familiar.

Este sujeito é licenciado em medicina e exerce as suas funções de técnico de saúde pública há 23 anos e tem 32 anos de experiência profissional.

Entre outras tarefas efetua avaliações de incapacidade a pessoas com deficiência e/ou incapacidade.

### **CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

A entrevista durou cerca de 10 minutos. Foi combinada anteriormente através de correio eletrónico e telefonicamente. Foi realizada em Setembro de 2013 no gabinete de trabalho onde a entrevistada exerce funções. A entrevista foi combinada anteriormente e autorizada a sua gravação em áudio.

Tal como o sujeito 2, o sujeito 3 também mostrou uma participação colaborante discorrendo com naturalidade, facilidade e desenvoltura sobre as temáticas discutidas.

O seu discurso revela conhecimento das temáticas em estudo e formulação de juízos fundamentados pela experiência. A transcrição procura ser fiel ao discurso oral, tal como foi produzido. Como já referimos anteriormente, omitimos contudo, a referência explícita a nomes das pessoas, locais e ou instituições, de acordo com a informação transmitida ao entrevistado, apesar da autorização dada pela entrevistada.

#### **Entrevista**

**Entrevistador - Há quanto tempo exerce a sua profissão?**

Entrevistada - Há 32 anos.

**Entrevistador - Há quantos anos trabalha neste serviço?**

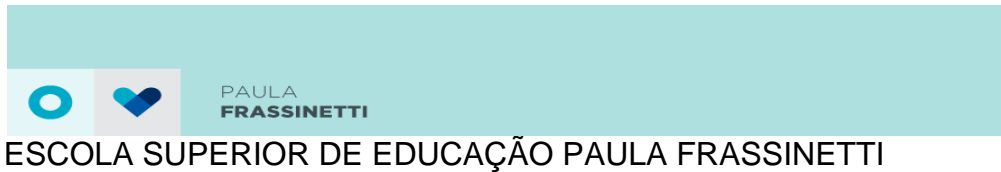
Entrevistada - Há 23 anos.

**Entrevistador - Considera que a pessoa com paralisia cerebral tem capacidade cognitiva**

**para frequentar o ensino superior? Se sim, quais as razões?**

Entrevistada - A capacidade cognitiva envolve as habilidades mentais, cerebrais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo, o que implica a capacidade de pensar, raciocinar, a abstração, a criatividade, entre outras funções, habilidades ou, melhor dizendo, capacidades que não são dependentes da paralisia cerebral enquanto perturbação motora. A Paralisia Cerebral é consequente de uma lesão do sistema nervoso central que condiciona alterações motoras com consequente desordem no controlo dos movimentos e postura corporal mas não necessariamente tem repercussão na inteligência e capacidade na aquisição de conhecimentos e demais funções cognitivas.

## **Anexo 9 - Carta enviada aos peritos**



Caríssimo(a) Dr.(a),

Agradeço, desde já, a sua colaboração e participação como “Perito” no processo de avaliação e validação do instrumento de recolha de dados elaborado para o trabalho a desenvolver e que passarei a apresentar.

Como aluno da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti do Porto, no âmbito do Mestrado de Intervenção Comunitária – Situações de Risco, eu, Sara Manuela Barrote da Silva pretendo desenvolver um trabalho, cujo tema é " *Em que medida as respostas sociais respondem às necessidades do estudante com paralisia cerebral no ensino superior?*", com a orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Paula Gomes.

Na literatura existem vários estudos que mostram as dificuldades de integração que a pessoa com paralisia cerebral, mas em Portugal não existe nenhum estudo direcionado especificamente para esta população.

Tendo em conta os objetivos do estudo, pretende-se efetuar um levantamento de dados nas universidades portuguesas através das Associações ou dos Centros de Reabilitação de Paralisia Cerebral do nosso país, relativamente aos alunos com paralisia cerebral que frequentam o ensino superior desde o ano de 2008. Para tal, foi solicitado apoio às Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral. Caso esta via não seja possível, solicitaremos o apoio das universidades portuguesas.

Foi elaborado um questionário de avaliação que envio em anexo, dirigido aos peritos para que o preencham e o enviem para o meu *e-mail*. No questionário encontram-se quatro blocos de questões e o objetivo é que classifiquem cada afirmação segundo uma escala com o máximo de 10 e um mínimo de 0”.

Existem também, espaços para que sejam colocados comentários e/ou sugestões, se assim o entender.

Estabeleceu-se como prazo limite para a receção das respostas por parte dos peritos o dia 8 de Setembro de 2013. Por favor, tente responder ao questionário até esta data limite. Muito obrigado.

Encontro-me ao seu inteiro dispor para o esclarecimento de quaisquer dúvidas ou fornecimento de informação adicional sobre o estudo de investigação em desenvolvimento, através do telemóvel 93xxxxxxx ou do *e-mail* manuelasilva10x@gmail.com.

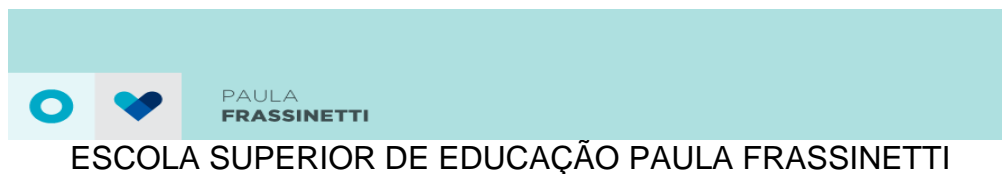
É um privilégio e um prazer poder contar com a sua contribuição e perícia. Muito obrigado pela sua atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,  
Sara Manuela Barrote da Silva

## Anexo 10 - Quadro de especialistas/peritos

Especialista	Área	Ocupação atual
Elisabete Roldão	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta Ocupacional no Hospital das Forças Armadas e Presidente da Associação Portuguesa de Terapeutas Ocupacionais
Filipa Santos	Terapeuta da Fala	Agrupamento de Escolas e Gabinetes/Clínicas na Maia e Vila Nova de Gaia
Helena Serra	Doutorada em Educação Especial	Docente na ESE Paula Frassinetti, Porto
Isabel Vieira	Médica Fisiatra e Especialista em Medicina Física e de Reabilitação	Diretora Técnica e de Serviços do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto e clínicas de Medicina Física e de Reabilitação
Joana Cardoso	Mestrada em Terapeuta Ocupacional	Docente na Escola Superior de Tecnologia da Saúde do IPP e Responsável Técnica pela Unidade Residencial Villa Urbana de Valbom da Associação do Porto de Paralisia Cerebral
João Teixeira Lopes	Licenciado em Sociologia; Mestre em Ciências Sociais; e, Doutoramento em Sociologia da Cultura e da Educação	Docente na Faculdade de Letras, Porto (FLUP); Membro dos conselhos Científico e Pedagógico da FLUP; Diretor do Curso de Sociologia da FLUP; Presidente do Departamento de Sociologia da FLUP e da Comissão de acompanhamento de Curso de Sociologia da FLUP; e, Vice-Presidente da Associação Portuguesa de Sociologia.
Lurdes Morim	Terapeuta da Fala	Técnica na Santa Casa de Misericórdia de Vila do Conde e na Associação de Pais e Amigos de Crianças de Barcelos
Maria da Graça Andrada	Doutorada em Pediatria, médica especialista em Pediatria/Reabilitação Pediátrica e do Desenvolvimento e especialista em Medicina Física e Reabilitação.	Presidente da Direção Nacional da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral
Rosa Gouveia	Pediatra do Desenvolvimento	Hospital de Santa Maria de Lisboa e Sociedade Portuguesa de Pediatria

## Anexo 11 – Processo de validação de questionário por peritos



### PROCESSO DE VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO POR PERITOS

Dr. Dra. \_\_\_\_\_

Por favor, após a leitura e análise do instrumento de recolha de dados, pontue quanto ao conteúdo e à redação de cada item se a informação é adequada e a redação estiver correta com a escala de um máximo de 10 e um mínimo de 0 em cada item, sua opinião ou sugestão por escrito se considerar oportuno (muito adequado 10, nada adequado 0).

VALIDAÇÃO		
TIPO DE APOIOS	A redação do item é acessível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. Considera necessitar de <b>algum tipo de apoio</b> para <b>frequentar o ensino superior</b> ?		
B. No seu <b>dia-a-dia</b> necessita de <b>algum tipo de apoio</b> ?		
C. Quem lhe presta o apoio de que necessita?		
D. A sua residência encontra-se adaptada para as suas necessidades?		
E. As adaptações da sua residência vão de encontro às suas necessidades?		
F. De que modo se desloca para a biblioteca/aulas (selecione todas as respostas que se apliquem)?		
G. No transporte, necessita do apoio de outra pessoa?		
SUGESTÕES:		

TIPO DE BENEFÍCIOS	A redação do item é acessível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. Conhece os critérios de Atribuição de Bolsas de estudo?		
B. Se sim, que tipo de benefício recebe/usufrui?		
C. Se não fosse beneficiário de bolsa de estudo, estaria a frequentar o ensino superior?		
SUGESTÕES:		

RELAÇÃO COM OS PARES/COLEGAS	A redação do item é acessível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. Na relação com os seus colegas, convive normalmente nas pausas das aulas?		
B. Os seus colegas prestam-lhe algum tipo de apoio?		
C. Os seus colegas integram-no facilmente num grupo de trabalho?		
SUGESTÕES:		

VIDA SOCIAL	A redação do item é acessível	O item é adequado para valorar o que se pretende
A. Com que frequência sai com os seus colegas do ensino superior?		
B. Com que frequência participa nas atividades académicas?		
C. Considera que o ensino superior deveria promover mais atividades para as pessoas com deficiência?		
D. Alguma vez sentiu-se discriminado durante o seu percurso académico?		
SUGESTÕES:		



### VALORAÇÃO GLOBAL DO QUESTIONÁRIO

	<b>ASPETOS</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PONTUE DE 1 A 10 OS SEGUINTE S ASPETOS (marque com um "x" a pontuação a que corresponde	Habilitação e importância dos diferentes blocos propostos										
	Clareza da linguagem utilizada no global										
	Dimensão do questionário no seu conjunto										
	Facilidade para complementar as respostas										
	Apresentação global do questionário										
OBSERVAÇÕES:											

Obrigado pela sua colaboração

## Anexo 12 - Base de dados - variáveis no SPSS

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure
1	Sexo	Numeric	8	0		{0, feminino}...	None	8	Right	Nominal
2	Esc_pai	Numeric	8	0	Nível de escolar...	None	None	8	Right	Nominal
3	Esc_mae	Numeric	8	0	Nível de escolar...	None	None	8	Right	Nominal
4	Curso	Numeric	8	0	Curso que o inq...	None	None	8	Right	Nominal
5	Ent_superior	Numeric	8	0	Ano de ingress...	None	None	8	Right	Scale
6	Ano_curso	Numeric	8	0	Ano do curso e...	None	None	8	Right	Nominal
7	Estuda	Numeric	8	0	Tipo de instituç...	{1, Universid...	None	8	Right	Nominal
8	Apoio	Numeric	8	0	Necessita de a...	{0, Não}...	None	8	Right	Nominal
9	Vive	Numeric	8	0	Durante o perío...	{1, Casa do...	None	8	Right	Nominal
10	dia_apoio	Numeric	8	0	No dia a dia pre...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
11	Vestir_despir	Numeric	8	0	Tipo de apoio n...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
12	Higiene_pes...	Numeric	8	0	Tipo de apoio n...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
13	Deslocacoes	Numeric	8	0	Tipo de apoio n...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
14	Compras	Numeric	8	0	Tipo de apoio n...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
15	Serviços	Numeric	8	0	Tipo de apoio n...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
16	outra	Numeric	8	0	Tipo de apoio n...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
17	Serv_social	Numeric	8	0	Quem lhe prest...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
18	Serv_univ	Numeric	8	0	Serviços Univer...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
19	Empresa	Numeric	8	0	Empresa espec...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
20	Outr_est	Numeric	8	0	Outros estudan...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
21	Serv	Numeric	8	0	Serviços gerais...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
22	Vol	Numeric	8	0	Voluntários	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
23	Familiares	Numeric	8	0	familiares	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
24	Outro_apoio	Numeric	8	0	Outro tipo de a...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
25	res_adap	Numeric	8	0	O local de resid...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
26	adap_necess	Numeric	8	0	Adaptações vá...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
27	Aut	Numeric	8	0	De que modo s...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
28	Transp	Numeric	8	0	Transportes pú...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
29	pe	Numeric	8	0	A pé	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
30	transp_cont	Numeric	8	0	Transporte cont...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
31	cad_rodas	Numeric	8	0	cadeira de roda...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
32	cad_rodas_...	Numeric	8	0	cadeira de roda...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure
33	out_tipo	Numeric	8	0	outro tipo	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
34	ajuda_tipo	Numeric	9	0	No transporte, ...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
35	quem_apoio...	Numeric	8	0	O apoio é dado...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
36	apoio_pess	Numeric	8	0	O apoio é dado...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
37	apoio_col	Numeric	8	0	O apoio é dado...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
38	apoio_serv	Numeric	8	0	O apoio é dado...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
39	apoio_outra	Numeric	8	0	O apoio é dado...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
40	apoio_access	Numeric	8	0	Acessibilidade...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
41	apoio_didatico	Numeric	8	0	Materiais didác...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
42	apoio_mater...	Numeric	8	0	Software/hardw...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
43	apoio_soft	Numeric	8	0	Maior período d...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
44	apoio_maior	Numeric	8	0	Modalidades alt...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
45	apoio_moda	Numeric	8	0	sessões extra...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
46	apoio_ter	Numeric	8	0	apoio de terceir...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
47	apoio_outro	Numeric	8	0	outro tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
48	pront_R	Numeric	8	0	Níveis de pronti...	{1, Ineficaz}...	None	8	Right	Ordinal
49	pront_D	Numeric	8	0	Níveis de pronti...	{1, Ineficaz}...	None	8	Right	Ordinal
50	pront_S	Numeric	8	0	Níveis de pronti...	{1, Ineficaz}...	None	8	Right	Ordinal
51	pront_G	Numeric	8	0	Níveis de pronti...	{1, Ineficaz}...	None	8	Right	Ordinal
52	pront_P	Numeric	8	0	Níveis de pronti...	{1, Ineficaz}...	None	8	Right	Ordinal
53	pront_F	Numeric	8	0	Níveis de pronti...	{1, Ineficaz}...	None	8	Right	Ordinal
54	pront_O	Numeric	8	0	Níveis de pronti...	{1, Ineficaz}...	None	8	Right	Ordinal
55	sat_R	Numeric	8	0	Grau de satisfa...	{1, Nada Sa...	None	8	Right	Ordinal
56	sat_D	Numeric	8	0	Grau de satisfa...	{1, Nada Sa...	None	8	Right	Ordinal
57	sat_S	Numeric	8	0	Grau de satisfa...	{1, Nada Sa...	None	8	Right	Ordinal
58	sat_G	Numeric	8	0	Grau de satisfa...	{1, Nada Sa...	None	8	Right	Ordinal
59	sat_P	Numeric	8	0	Grau de satisfa...	{1, Nada Sa...	None	8	Right	Ordinal
60	sat_F	Numeric	8	0	Grau de satisfa...	{1, Nada Sa...	None	8	Right	Ordinal
61	sat_O	Numeric	8	0	Grau de satisfa...	{1, Nada Sa...	None	8	Right	Ordinal
62	pedido	Numeric	8	0	Algum dos orga...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
63	con_crit	Numeric	8	0	conhece os crit...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
64	cand	Numeric	8	0	Alguma vez se ...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure
64	cand	Numeric	8	0	Alguma vez se ...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
65	receb_bolsa	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
66	receb_alo	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
67	receb_ali	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
68	receb_mat	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
69	receb_tran	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
70	receb_ser	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
71	receb_ativ	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
72	receb_empre	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
73	receb_prod	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
74	receb_outra	Numeric	8	0	Que tipo de ap...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
75	benef	Numeric	8	0	Se não fosse b...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
76	rel_col	Numeric	8	0	convive com os...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
77	col_apoio	Numeric	8	0	colegas presta...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
78	cole_int	Numeric	8	0	colegas integra...	{0, não}...	None	8	Right	Nominal
79	freq_conv	Numeric	8	0	Qual a Freqüên...	{1, Nunca}...	None	8	Right	Ordinal
80	freq_part	Numeric	8	0	Qual a freqüên...	{1, Nunca}...	None	8	Right	Ordinal
81	sent_discri	Numeric	8	0	Alguma vez se ...	{1, Nunca}...	None	8	Right	Ordinal

## Anexo 13 - Avaliação da fiabilidade do questionário

**Consistência interna das quatro dimensões do questionário das variáveis: tipo de apoios; tipo de benefícios; relação com os pares colegas; e, vida social**

**Escala: DIMENSÃO I – Tipo de apoios**

Item Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Considera necessitar de algum tipo de apoio para frequentar o ensino superior	8,89	2,028	9
No seu dia-a-dia necessita de algum tipo de apoio	8,89	2,028	9
Quem lhe presta o apoio de que necessita	8,56	2,068	9
A sua residência encontra-se adaptada para as suas necessidades	7,33	2,236	9
As adaptações da sua residência vão de encontro às suas necessidades	7,33	2,236	9
De que modo se desloca para a biblioteca/aulas (selecione todas as respostas que se apliquem)	7,89	2,369	9
No transporte, necessita do apoio de outra pessoa	9,00	2,000	9
Conhece os critérios de Atribuição de Bolsas de estudo	8,44	2,128	9
Se sim, que tipo de benefício recebe/usufrui	7,22	3,193	9
Se não fosse beneficiário de bolsa de estudo, estaria a frequentar o ensino superior?	7,89	3,408	9
Na relação com os seus colegas, convive normalmente nas pausas das aulas	7,11	2,205	9
Os seus colegas prestam-lhe algum tipo de apoio	8,44	2,351	9
Os seus colegas integram-no facilmente num grupo de trabalho	8,00	2,345	9
Com que frequência sai com os seus colegas do ensino superior	8,22	2,279	9
Com que frequência participa nas atividades académicas	8,00	2,398	9
Considera que o ensino superior deveria promover mais atividades para as pessoas com deficiência	7,56	2,963	9
Alguma vez sentiu-se discriminado durante o seu percurso académico	7,11	4,014	9

## 1- Dimensão: Tipo de Apoios

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,910	,914	7

**Tabela 2: Análise da fiabilidade de consistência interna da dimensão Tipo de apoio**

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Considera necessitar de algum tipo de apoio para frequentar o ensino superior	8,89	2,028	9
No seu dia-a-dia necessita de algum tipo de apoio	8,89	2,028	9
Quem lhe presta o apoio de que necessita	8,56	2,068	9
A sua residência encontra-se adaptada para as suas necessidades	7,33	2,236	9
As adaptações da sua residência vão de encontro às suas necessidades	7,33	2,236	9
De que modo se desloca para a biblioteca/aulas (selecione todas as respostas que se apliquem)	7,89	2,369	9
No transporte, necessita do apoio de outra pessoa	9,00	2,000	9

Inter-Item Correlation Matrix

	Considera necessitar de algum tipo de apoio para frequentar o ensino superior	No seu dia-a-dia necessita de algum tipo de apoio	Quem lhe presta o apoio de que necessita	A sua residência encontra-se adaptada para as suas necessidades	As adaptações da sua residência vão de encontro às suas necessidades	De que modo se desloca para a biblioteca/aulas (selecione todas as respostas que se apliquem)	No transporte, necessita do apoio de outra pessoa
Considera necessitar de algum tipo de apoio para frequentar o ensino superior	1,000	1,000	,762	,368	,368	,596	,925
No seu dia-a-dia necessita de algum tipo de apoio	1,000	1,000	,762	,368	,368	,596	,925
Quem lhe presta o apoio de que necessita	,762	,762	1,000	,333	,333	,627	,876
A sua residência encontra-se adaptada para as suas necessidades	,368	,368	,333	1,000	1,000	,433	,503
As adaptações da sua residência vão de encontro às suas necessidades	,368	,368	,333	1,000	1,000	,433	,503
De que modo se desloca para a biblioteca/aulas (selecione todas as respostas que se apliquem)	,596	,596	,627	,433	,433	1,000	,554
No transporte, necessita do apoio de outra pessoa	,925	,925	,876	,503	,503	,554	1,000

## Escala: DIMENSÃO II – Tipo de benefícios

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,942	,958	3

**Tabela 3: Análise da fiabilidade de consistência interna da dimensão Tipo de Benefícios**

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Conhece os critérios de Atribuição de Bolsas de estudo	8,44	2,128	9
Se sim, que tipo de benefício recebe/usufrui	7,22	3,193	9
Se não fosse beneficiário de bolsa de estudo, estaria a frequentar o ensino superior?	7,89	3,408	9

**Inter-Item Correlation Matrix**

	Conhece os critérios de Atribuição de Bolsas de estudo	Se sim, que tipo de benefício recebe/usufrui	Se não fosse beneficiário de bolsa de estudo, estaria a frequentar o ensino superior?
Conhece os critérios de Atribuição de Bolsas de estudo	1,000	,812	,921
Se sim, que tipo de benefício recebe/usufrui	,812	1,000	,922
Se não fosse beneficiário de bolsa de estudo, estaria a frequentar o ensino superior?	,921	,922	1,000

**Escala: DIMENSÃO III – Relação com os pares colegas**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,889	,890	3

**Tabela 4: Análise da fiabilidade de consistência interna da dimensão Relação com os pares/colegas**

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Na relação com os seus colegas, convive normalmente nas pausas das aulas	7,11	2,205	9
Os seus colegas prestam-lhe algum tipo de apoio	8,44	2,351	9
Os seus colegas integram-no facilmente num grupo de trabalho	8,00	2,345	9

**Inter-Item Correlation Matrix**

	Na relação com os seus colegas, convive normalmente nas pausas das aulas	Os seus colegas prestam-lhe algum tipo de apoio	Os seus colegas integram-no facilmente num grupo de trabalho
Na relação com os seus colegas, convive normalmente nas pausas das aulas	1,000	,640	,822
Os seus colegas prestam-lhe algum tipo de apoio	,640	1,000	,725
Os seus colegas integram-no facilmente num grupo de trabalho	,822	,725	1,000

**Escala: DIMENSÃO IV – Vida Social**

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,729	,753	4

**Tabela 5: Análise da fiabilidade de consistência interna da dimensão Vida Social**

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Com que frequência sai com os seus colegas do ensino superior	8,22	2,279	9
Com que frequência participa nas atividades académicas	8,00	2,398	9
Considera que o ensino superior deveria promover mais atividades para as pessoas com deficiência	7,56	2,963	9
Alguma vez sentiu-se discriminado durante o seu percurso académico	7,11	4,014	9



**Inter-Item Correlation Matrix**

	Com que frequência sai com os seus colegas do ensino superior	Com que frequência participa nas atividades académicas	Considera que o ensino superior deveria promover mais atividades para as pessoas com deficiência	Alguma vez sentiu-se discriminado durante o seu percurso académico
Com que frequência sai com os seus colegas do ensino superior	1,000	,778	,091	,598
Com que frequência participa nas atividades académicas	,778	1,000	,211	,494
Considera que o ensino superior deveria promover mais atividades para as pessoas com deficiência	,091	,211	1,000	,425
Alguma vez sentiu-se discriminado durante o seu percurso académico	,598	,494	,425	1,000

## Anexo 14 - Carta enviada aos estudantes do ensino superior com PC



Caríssimo(a) Aluno(a),

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e participação como “aluno do ensino superior” no processo de recolha de dados elaborado para o trabalho a desenvolver e que passarei a apresentar.

Como aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti do Porto, no âmbito do Mestrado de Intervenção Comunitária – Situações de Risco, pretendo desenvolver um trabalho, cujo tema é " *Em que medida as respostas sociais respondem às necessidades do estudante com paralisia cerebral no ensino superior?*", sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Paula Gomes.

Na literatura existem vários estudos que mostram as dificuldades de integração que a pessoa com paralisia cerebral, mas em Portugal não existe nenhum estudo direcionado especificamente para esta população.

Tendo em conta os objetivos do estudo, foi efetuado um levantamento de dados nas associações de paralisia cerebral e nos centros de reabilitação de paralisia cerebral do nosso país, relativamente aos alunos com paralisia cerebral que frequentaram o ensino superior no ano letivo de 2012/2013. Para tal, foi solicitado apoio às Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral. Assim, obtivemos resposta das Associações/Centros de Reabilitação de Coimbra, Porto e Viseu até ao momento, que nos enviou o seu contacto por correio eletrónico.

Foi elaborado um questionário de avaliação que lhe enviaremos de seguida via Google docs, para que o preencha e o envie por *e-mail ou pelo Google*. No questionário encontram-se 27 questões de resposta rápida, bem como 5 questões para classificarem cada questão segundo uma escala de Likert com o máximo de 5 e um mínimo de 1, como poderão verificar no questionário que vos irá ser enviado de através do Google docs. Existem também 2 questões com espaços, para que sejam colocados comentários e/ou sugestões, se assim o entender.

Encontramo-nos ao seu inteiro dispor para o esclarecimento de quaisquer dúvidas ou fornecimento de informação adicional sobre o estudo de investigação em desenvolvimento, através do telemóvel 93xxxxxxx ou do *e-mail* sarabarrote1@gmail.com.

É um privilégio e um prazer poder contar com a sua contribuição.

Muito obrigado pela sua atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Sara Barrote

## Anexo 15 – Questionário a estudantes do ensino superior com paralisia cerebral



### ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI

#### QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR COM PARALISIA CEREBRAL

No âmbito de um Mestrado que estamos a realizar na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, pretendemos recolher a opinião de estudantes do Ensino Superior com Paralisia Cerebral sobre questões relacionados com o tipo de apoio(s). As suas respostas são muito importantes para elaborar uma proposta de intervenção/melhoria. Por isso, pedíamos que respondessem com lealdade até ao fim do questionário. As respostas são anónimas e confidenciais.

Agradecemos desde já toda a sua colaboração.

Sara Barrote  
[sarabarrote1@gmail.com](mailto:sarabarrote1@gmail.com)

**Preenchimento: Por favor assinale apenas a(s) resposta(s) que se apliquem:**

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade

\_\_\_\_\_ anos

**3. Nível de escolaridade dos seus pais**

Pai:

4.º ano

6.º ano

9.º ano

12.º ano

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Mãe

- 4.º ano
- 6.º ano
- 12.º ano
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

**4. No seu caso, qual o curso que frequenta?**

**5. Qual o ano de ingresso no Ensino Superior?**

**6. Em que ano do curso se encontra atualmente?**

**7. Estuda:**

- Universidade
- Instituto Politécnico
- Outro (queira especificar por favor)?

Qual?

**8. Considera necessitar de algum tipo de apoio para frequentar o ensino superior?**

- Sim
- Não

**9. Se respondeu Sim à questão anterior, de que tipo?**

**10. Durante o período letivo vive:**

- Casa dos pais
- Alugou Temporariamente Apartamento
- Residência Universitária
- Lar residencial
- Outra:

**11. No seu dia-a-dia necessita de algum tipo de apoio?**

- Sim

Não

**Se respondeu que Não, passe por favor à questão n.º 14.**

**12. Se Sim, de que tipo?**

- Vestir/despir
- Higiene pessoal
- Deslocações diárias
- Compras
- Serviços gerais/domésticos
- Outra:

**13. Quem lhe presta o apoio de que necessita?**

- Serviços da Ação Social Escolar
- Serviços Universitários
- Empresas especializadas
- Outros estudantes
- Serviços gerais/domésticos
- Voluntários
- Familiares
- Outra:

**14. O local de residência, durante o período letivo, encontra-se adaptado às suas necessidades?**

- Sim
- Não
- Não necessita

**Se respondeu que Não Necessita, passe por favor à questão n.º 16.**

**15. As adaptações no local de residência vão ao encontro das suas necessidades?**

- Sim
- Não

**Se respondeu que Não, por favor indique qual (is) a (s) razão(ões)?**

**16. De que modo se desloca para a biblioteca/aulas ?**

- Automóvel próprio
- Transportes públicos
- A pé
- Transporte contratado (táxi, ambulância)
- Cadeira de rodas manual
- Cadeira de rodas eletrónica
- Outra:

**17. No transporte, necessita do apoio de outra pessoa?**

- Sim
- Não

**Se respondeu que Não, passe por favor à questão n.º 19.**

**18. Se respondeu que Sim, esse apoio é dado por quem?**

- Familiares
- Pessoas contratadas
- Colegas/Amigos
- Serviços de Ação Social
- Outra:

**19. Assinale todos os apoios/condições que considere serem necessários para si:**

- Acessibilidade dos espaços
- Materiais didáticos adaptados
- Software e hardware/aplicações informáticas
- Maior período de tempo para realizar um exame
- Modalidades alternativas de avaliação
- Sessões extra
- Apoio de terceiro na escrita/leitura de textos
- Outra:

**20. Pela sua experiência, gostaríamos que nos indicasse na escala de 1 a 5 (em que 1 será o valor menor (Ineficaz) e 5 será o valor maior (Muito Eficaz), quais os níveis de prontidão com que tem recebido os apoios/adaptações de que necessita por parte de:**

	1	2	3	4	5
Reitoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direção da universidade/Instituto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

Serviços de Ação Social Escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gabinete do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 será o valor menor (Nada Satisfeito) e 5 será o valor maior (Totalmente Satisfeito) diga qual o seu grau de satisfação, em relação a:

	1	2	3	4	5
Reitoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direção da universidade/Instituto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços de Ação Social Escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gabinete do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Se respondeu Outro, especifique por favor:

22. Algum(ns) dos organismos antes referidos (questão n.º 19/20) ignorou o seu pedido?

- Sim
- Não

23. Se sim, o que considera ter acontecido?



**24. Conhece os critérios de Atribuição de Bolsas de estudo, ao abrigo do Despacho n.º 8442-A/2012, de 22 de Junho de 2012?**

- Sim  
 Não

**25. Alguma vez candidatou-se?**

- Sim  
 Não

(Se respondeu que não, por favor passe para à questão n.º 27).


**26. Se Sim, que tipo de apoios recebe/usufrui?**

- Bolsa de estudo  
 Alojamento  
 Alimentação  
 Material Escolar  
 Transporte  
 Serviços clínicos  
 Atividades Desportivas  
 Empréstimo bancário  
 Produtos de Apoio  
 Outra:

**27. Se não fosse beneficiário de bolsa de estudo, estaria a frequentar o ensino superior?**

- Sim  
 Não

**Se respondeu não, diga por favor qual(is) a(s) razão(ões)?**



**28. Na relação com os seus colegas, convive nas pausas/intervalos das aulas?**



Sim

Não

29. Os seus colegas prestam-lhe algum tipo de apoio?

Sim

Não

30. Os seus colegas integram-no nos grupos de trabalho?

Sim

Não

31. Qual a frequência com que convive (fora da universidade) com os seus colegas do ensino superior? Responda, por favor, pontuando numa escala de 1 a 5 (onde 1 é o valor menor (Nunca) e 5 é o valor maior (Muitas Vezes)).

1    2    3    4    5

32. Qual a frequência com que participa nas atividades académicas? Responda, por favor, pontuando numa escala de 1 a 5 (onde 1 é o valor menor (Nunca) e 5 é o valor maior (Muitas Vezes)).

1    2    3    4    5

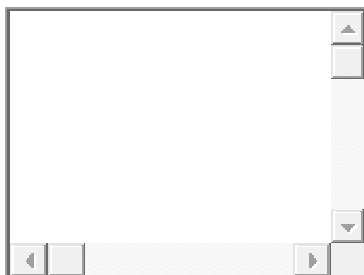
33. Alguma vez sentiu-se discriminado durante o seu percurso académico? Responda, por favor, pontuando numa escala de 1 a 5 (onde 1 é o valor menor (Nunca) e 5 é o valor maior (Muitas Vezes)).

1    2    3    4    5

34. Se aconteceu, queira especificar em que situação(ões)?

A text input field with a vertical scrollbar on the right and horizontal scrollbars at the bottom, intended for the user to specify situations where discrimination occurred.

35. Este espaço destina-se a registar sugestões que considere serem pertinentes. No seu caso, gostaríamos que nos indicasse quais os obstáculos e/ou facilitadores encontrados no seu quotidiano no ensino superior. A sua opinião é muito importante e irá contribuir para delinear um projeto de intervenção, bem como, de facilitar uma melhor compreensão acerca das suas necessidades.



**Muito obrigado pela sua participação.**

Mês	▼	Dia	▼	2013	▼
-----	---	-----	---	------	---

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

## **Anexo16 – Legislação**

### ***Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e à Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior***

- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto defere o acesso ao ensino superior aos maiores de 23 anos e altera o valor da propina.

### ***Apoios diretos e indiretos atribuídos a alunos economicamente carenciados visando de acordo com o Governo, o combate ao analfabetismo baseado no princípio da igualdade de oportunidades e na democratização do ensino***

- 1) O Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro de 1952 intitulado *Razões de Ser e finalidades do Plano de Ação*, com a finalidade de combater o analfabetismo determina que a Assistência Social Escolar prestada pelas cantinas e Caixas Escolares promovem o espírito de solidariedade e caridade entre os alunos, contribuindo para a sua educação e completando a ação formadora da escola.

De acordo o diploma supracitado, artigo IV, alínea 31, faz referência aos diplomas publicados desde 1870 e das reformas introduzidas, entre outras, que atribuíam às paróquias ou às autarquias a responsabilidade de angariar vestuário, livros e outros materiais, criação de prémios para os melhores alunos, financiar passeios, socorros médicos e medicamentos, organizar colónias de férias, entre outras destinadas a promover à frequência da criança no sistema educativo. Estas foram criando organismos consignados na legislação, tais como:

- A “*comissão escolar*” em 1870;
- As “*comissões promotoras de beneficência e ensino*” em 1878;
- O “*conselho de assistência escolar*” em 1911.

Estas tiveram como responsabilidade criar serviços, nomeadamente:

- As *caixas económicas* escolares em 1901;

- A construção de cantinas em 1917 e 1918 para alimentar os alunos mais carenciados, através do Mecenato (Lei n.º 821, de 8 de Setembro de 1917 e Decreto 4847 de 23 de Setembro de 1918, respetivamente);
  - Em 1918, o estabelecimento de escolas móveis oficiais onde não existissem escolas fixas (Mendonça, 2006);
  - As “*mutualidades escolares*” para a “*constituição de dotes infantis*”, com o objetivo de prestar “*auxílio em caso de emergência*” (Lei n.º 1751, de 23 de Fevereiro de 1925).
- 2) Decreto-Lei, de 16 de Abril de 1974;
  - 3) Decreto-Lei n.º 203/74, de 15 de Maio;
  - 4) Lei n.º 3/71 de 16 de Agosto.

#### **Atualização do valor das Bolsas de Estudo**

- Portaria n.º 853 – B/87, de 4 de Novembro no artigo 1.º, alínea 4 refere que o estudante que não tenha aproveitamento escolar por motivos de doença prolongada não perderá o direito a bolsa de estudo. Menciona também no artigo n.º 4 indica que os estudantes com filhos menores de 12 anos podem beneficiar de estudo especial. O art.º 6.º indica que o valor da bolsa a atribuir teria em conta o rendimento próprio e/ou do agregado familiar; o local de residência do aluno e a distância da instituição de ensino; as despesas com alimentação aos fins-de-semana e outras despesas: alojamento, transporte, material didático de índole cultural e vestuário; deveriam também ser tidos em conta outros fatores favoráveis ou desfavoráveis aos quais era atribuída uma pontuação;
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009, de 10 de Julho.

#### **Atribuição de bolsas de estudo e/ou isenção de propinas e emolumentos de secretaria**

- O Estatuto da Instrução Universitária é publicado em 1930, através do Decreto n.º 18717 de 2 de Agosto. Determina que os alunos que queiram frequentar o ensino superior, podiam “concorrer às bolsas de estudo os candidatos

aprovados com distinção nos exames de saída dos cursos complementares dos liceus e os alunos que tenham obtido média final não inferior a 14 valores” (artigo 72.º, n.º 2). Acrescenta o artigo 75.º que as bolsas de estudo concedidas cessam efeitos caso se registre falta de aproveitamento dos alunos, má conduta ou modificação favorável das condições económicas do estudante (alíneas a) a c));

- O Decreto-Lei n.º 32720, de 26 de Março de 1943 altera o *regime de atribuição de bolsas de estudo* e respetiva média, beneficiando os melhores alunos e a isenção de pagamento de propinas de 10% para 12% da população total de cada faculdade ou Escola;
- O Decreto n.º 39001, de 20 de Novembro de 1952 *regulamenta os serviços administrativos* das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto. Somente os alunos com aproveitamento escolar no ano letivo anterior ao da candidatura podem ficar isentos de propinas e de redução dos emolumentos de secretaria;
- Portaria nº 260/72 de 10 de Maio;
- Portaria n.º 760/81 de 4 de Setembro destaca a ideia de que nenhum aluno deve ser impedido de prosseguir os seus estudos superiores, por motivos sociais ou económicos, ter acesso a instrução ou a formação profissional;
- Despacho n.º 209/97, de 9 de Maio;
- Despacho n.º 10324-D/97, de 31 de Outubro define, no artigo 3.º, que a Bolsa de Estudo é uma prestação pecuniária, de valor variável, para compartilhar os encargos com a frequência de um curso de Ensino Superior, visando contribuir para custear despesas de alojamento, alimentação, transporte, material escolar e propina, sendo suportada integralmente pelo Estado, a fundo perdido;
- Despacho n.º 13766-A/98 de 7, de Agosto produz algumas alterações, entre outras: aumento da bolsa de transporte dos estudantes não deslocados para até 15% do Salário Mínimo Nacional; aumento de bolsa para alojamento dos estudantes deslocados a quem não tivesse vaga no alojamento nas residências para até 25% do Salário Mínimo Nacional; os estudantes que não tivessem tido aproveitamento já podem requerer bolsa;
- Despacho n.º 20768/99, de 3 de Novembro;
- Despacho n.º 7424/2002, de 10 de Abril;

- Despacho n.º 24386/2003, de 18 de Dezembro refere que o Estado assegura o pagamento integral da propina, alterando o valor da capitação média mensal do agregado familiar;
- Despacho n.º 4183/2007 de 6 de Março;
- Despacho n.º 22840/2009, de 28 de Agosto determina as *regras e procedimentos técnicos do processo de atribuição de bolsa de estudo* a estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior privado, bem como a estudantes com deficiência física ou sensorial, estudantes membros de ordens religiosas, e estudantes detidos em estabelecimentos prisionais; assim como de atribuição do benefício anual de transporte a estudantes deslocados; o Estudante com NEE deve comprovar a sua situação de deficiência, apresentando atestado de incapacidade passado pela junta médica, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %;
- O Despacho 14474/2010, de 3 de Setembro reforça o apoio aos estudantes mais carenciados e as condições de equidade social, bem como prevê que até à decisão final, o beneficiário continue a receber uma bolsa igual à que lhe foi paga no ano anterior, desde que mantenha o direito a prestações sociais e que o estudante esteja inscrito pelo menos num número mínimo de 30 ECTS. Este diploma refere que acentua a justiça social, ao excluir candidatos cujos agregados familiares sejam detentores de património mobiliário *ou de ativos financeiros de valor elevado*;
- Despacho 12780-B/2011, de 22 de Setembro, só tem direito a bolsa de estudo o estudante que tenha obtido aprovação a pelo menos 60 % do número de ECTS em que estava inscrito; ou a 36 ECTS, se estava inscrito em unidades curriculares que totalizavam menos de 60 ECTS; casos já frequentassem o ensino superior no ano letivo anterior àquele para o qual requer a bolsa; é também alterado o valor base do limiar de carência (artigo 5.º), passando a ter por base o valor do rendimento *per capita* do agregado familiar igual ou inferior a 14 vezes o indexante de apoios sociais (IAS) em vigor no início do ano letivo, acrescido do valor da propina máxima anualmente fixada para o 1.º ciclo de estudos do ensino superior público. A condição de recursos é também alterada de acordo com o artigo 6.º, caso o estudante pertença a um agregado familiar

que possua património mobiliário superior a 240 vezes o valor do indexante de apoios sociais (IAS);

- Despacho 4913/2012 de 28 de Março, os estudantes a quem o requerimento de atribuição de bolsa de estudo foi indeferido por força do disposto na alínea b) do n.º 1 do artigo 33.º do Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior, aprovado pelo Despacho 12780-B/2011, de 23 de Setembro podem solicitar a abertura de um novo processo de atribuição de bolsa de estudo desde que a situação tributária ou contributiva dos membros do seu agregado familiar *se encontre regularizada perante os serviços de segurança social e os serviços de finanças*;
- Despacho n.º 8442-A/2012, de 22 de junho, no Artigo 24.º, alínea 2, o estudante com NEE: o estatuto especial confere à entidade competente para decidir sobre o requerimento a possibilidade de:
  - 2.a) Atendendo à situação específica e às despesas que o estudante tenha que realizar, definir, até ao limite do valor da bolsa de referência, o valor da bolsa base anual a atribuir, bem como o valor dos eventuais complemento de alojamento e benefício anual de transporte; 2.b) Atribuir um complemento de bolsa para a aquisição de produtos de apoio indispensáveis da atividade escolar, até ao montante de três vezes o indexante dos apoios sociais por ano letivo;
  - alínea 3.a) - Em relação ao complemento a que se refere a alínea b) do número anterior, o diretor-geral do Ensino Superior fixa, por seu despacho: o tipo de produtos de apoio cuja aquisição pode ser apoiada;
- Despacho n.º 24386/2013, de 18 de Dezembro.

### ***Bolsas de estudo por mérito***

- Despacho n.º 2331/98, de 6 de Fevereiro;
- Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, para *estudantes* de estabelecimentos de ensino superior público.

### **Comprovação da situação de deficiência**

- O Despacho n.º 22840/2009, de 28 de Agosto define que o Estudante com NEE (alínea 1) é portador de deficiência física ou sensorial e destaca-se porque a pessoa com deficiência deve comprovar a sua situação de deficiência, apresentando atestado de incapacidade passado pela junta médica, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %; beneficiando assim de estatuto especial na atribuição de bolsa de estudo, a fixar pela entidade competente, caso a caso, uma vez analisada a sua situação. Na análise da sua situação (alínea 2), são consideradas as despesas acrescidas decorrentes da situação de deficiência, no âmbito do cálculo do rendimento anual do agregado familiar e no âmbito da fixação do montante da bolsa, podendo considerar complementos especiais;
- Despacho 12780-B/2011 de 22 de Setembro introduz uma novidade sendo obrigatório apresentar o Atestado Médico de Incapacidade Multiusos emitido pela Junta Médica da zona de residência do candidato. Destaca-se também a alínea 2, que refere que ao valor da bolsa de estudo a atribuir pode ser acrescido complementos de alojamento e transporte.

### **Escolaridade obrigatória e *dispensa de frequência de escolaridade para alunos com incapacidade física ou mental***

- No ano de 1952 surge o Decreto-Lei nº 38 969, de 27 de Outubro, que dispensava de frequentar o ensino primário “*os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental*”, exceto se existissem classes especiais para doentes ou anormais, a menos de 3 km;
- O Decreto-Lei nº 301/84, de 7 de Setembro *regulamentou o cumprimento da escolaridade obrigatória* e refere a dispensa de frequência da escolaridade para os alunos com incapacidade física ou mental, estando para isso sujeitos a uma avaliação das autoridades escolares e sanitárias de cada zona escolar.

### **Estabelecimento dos *princípios da Ação Social no ensino superior***

- Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de Abril. Este Decreto tem como objetivos a política de prestação de serviços e a concessão de apoio aos estudantes do



ensino superior, tais como: bolsas de estudo, alimentação em cantinas e bares, alojamentos, serviços de saúde, atividades desportivas e culturais, empréstimos, reprografias, livros e material escolar. Tem como novidade a possibilidade de os alunos prestarem serviços na sua instituição, mediante a remuneração adequada, com o objetivo de melhorar os rendimentos dos estudantes mais carenciados e em simultâneo, responsabiliza-los pela sua prestação; a criação de um Conselho Nacional que deve acompanhar a política de Ação Social no Ensino Superior. Como refere este Decreto, são criados em todas as instituições de Ensino Superior, Serviços de Ação Social dotados de autonomia administrativa e financeira.

### ***Integração dos serviços médico-sociais universitários nas próprias universidades***

- Portaria n.º 1027/81, de 28 de Novembro.

### ***Lei de Bases do Ensino Superior***

- Lei n.º 1 941, de 11 de Abril de 1936 na Base VII refere que serão concedidas *bolsas de estudo pecuniárias* a estudantes pobres de elevada capacidade moral e intelectual, rigorosamente comprovada, e serão instituídos prémios nacionais para os melhores estudantes, consistindo preferentemente em visitas aos monumentos históricos e viagens às colónias portuguesas.

### ***Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior***

- Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro fixou o conjunto de princípios a que se deve subordinar a atribuição de bolsas de estudo a estudantes carenciados. No artigo 17.º, destinado à Ação social escolar, na sua alínea 1, o Estado distingue apoios diretos e indiretos, sendo as modalidades de apoio social direto as Bolsas de estudo e o Auxílio de emergência (alínea 2, do mesmo artigo). Na alínea 3, define o apoio social indireto que pode ser prestado para cobrir despesas com alimentação e alojamento; com serviços de saúde; com atividades culturais e desportivas; e com outros apoios educativos. Este decreto cria uma alínea, mencionando que devem ser considerados apoios

especiais a conceder a estudantes deficientes (artigo 17.º, alínea 4); outra novidade deste diploma é o chamado o *Auxílio de Emergência*: o apoio excecional, em numerário ou em espécie, destinado a situações não previstas e de emergência; última novidade a criação do *Fundo de Apoio ao Estudante (FAE)*, organismo que tem a missão de afetar as verbas destinadas à Ação Social Escolar e promover e acompanhar o sistema de empréstimos.

### ***Medidas de apoio social às mães e pais estudantes de combate ao abandono e insucesso escolares***

- Lei n.º 90/2001, de 20 de Agosto define *medidas de apoio social às mães e pais estudantes*, concedendo-lhes certas regalias.

### ***Orgânica dos Serviços Sociais do Ensino Superior***

- Decreto-Lei n.º 132/80 de 17 de Maio que contém as bases fundamentais da estrutura dos Serviços de Ação Social do Ensino Superior. De acordo com a alínea a) do n.º 1 do artigo 20.º da Constituição o Governo decreta que os Serviços Sociais do Ensino Superior são pessoas coletivas de direito público, autónomas ao nível administrativo e financeiro e que têm como objetivo promover a execução da política de Ação Social Escolar no âmbito do Ensino Superior e, funcionam junto das instituições do ensino superior. Os serviços sociais do Ensino Superior são as seguintes (artigo 1.º, alínea 2) Universidades e Institutos: Coimbra; Lisboa; Porto; Técnica de Lisboa; Nova de Lisboa; Aveiro; Minho; Évora; Instituto Universitário dos Açores; Instituto Universitário da Beira Interior; Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro. De acordo com o artigo 21.º, alínea 1, os serviços sociais disporão de serviços operativos e de apoio, para o desempenho das suas funções nos seguintes serviços: alojamento; alimentação; bolsas e empréstimos; administração e serviços de aprovisionamento; poderão também ser criados os serviços de infantário, jardim-de-infância, seções de textos, livraria e material escolar (artigo 24.º, alínea 1), caso ainda não existam.

### ***Redução de Propinas***

- O diploma de 21 de Novembro de 1941, decreto-Lei n.º 31658, garante a *redução de propinas* aos alunos mais pobres que demonstrem capacidades de aprendizagem. Permite também que o Ensino Superior isente de propinas e de emolumentos até 10% dos seus alunos. Institui a atribuição de 100 bolsas a atribuir aos alunos mais pobres que tenham os melhores resultados académicos. Para os restantes alunos, o diploma determina o aumento das propinas.

### ***Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior***

- Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro refere que o Estado assegura a atribuição de Bolsas de Estudo de Mérito; a concessão de apoios a estudantes portadores de deficiência; e a promoção da concretização de um sistema de empréstimos visando a autonomização dos estudantes.

### ***Regulação da Ação Social***

- De acordo com o Decreto-Lei nº38968 de 27 de Outubro de 1952, a *Ação Social Escolar* no período do Estado Novo é da responsabilidade da *Obra das Mães pela Educação Nacional (OMEN)*, criada pelo Decreto-Lei. n.º 26 893 de 15 de Agosto de 1936, através do Ministro da Educação Nacional António Carneiro Pacheco, “resumindo-se a uma assistência pontual aos estudantes mais pobres. (...) As cantinas da responsabilidade da obra referida cingiram-se às cidades de Lisboa, Porto e Coimbra e só cessaram a sua atividade em 1974”.

### ***Regulação dos regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior***

- Decreto-Lei nº 393-A/99, de 2 de Outubro destinado a alunos que reúnem condições habilitacionais e pessoais específicas, como atletas de alta competição, funcionários em missão diplomática a residir no estrangeiro, funcionários das forças armadas e bolseiros de países africanos.

### **Regulação da atribuição de um benefício anual de transporte a Estudantes deslocados**

- Despacho n.º 1199/ 2005, de 19 de Janeiro atribui aos estudantes economicamente carenciados, com aproveitamento escolar residentes das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores no Continente uma passagem aérea anual, de ida e volta, aos estudantes residentes nas Regiões Autónomas dos Açores e Madeira ou aos estudantes do continente que se encontrem deslocados naquelas Regiões e que frequentem o Ensino Superior, para o aluno insular deslocado poder visitar a sua famílias, quando não houver curso idêntico na região onde reside habitualmente o agregado familiar do estudante.

### **Transporte gratuito e/ou alojamento visando a concretização da escolaridade obrigatória**

- Despacho n.º 36/EAE de 1983 visa que os alunos concretizassem a escolaridade obrigatória; o IASE deveria garantir transportes gratuitos, sempre que as distâncias e as condições das escolas o justificassem e assegurar alojamento quando não fosse possível a utilização do transporte escolar.

### **Transporte a preço reduzido**

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2009, de 10 de Julho. Alarga-se também aos estudantes, até aos 23 anos, o passe social de transportes garantindo um desconto de 50% do valor do mesmo, e passa a abranger também os estudantes do Ensino Superior.