

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

E

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA “FORO ITALICO”



LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL

**ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL
DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA:
perspectivas internacionais.**

**SÃO CARLOS
2013**

**ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL
DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA:
perspectivas internacionais.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

E

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA “FORO ITALICO”

LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL

**ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL
DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA:
perspectivas internacionais.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Educação Especial.

Orientação:

Prof^a. Lucia de Anna

(Università degli Studi di Roma “Foro Italico)

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes

(Universidade Federal de São Carlos)

**SÃO CARLOS
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C117oa

Cabral, Leonardo Santos Amâncio.

Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência : perspectivas internacionais / Leonardo Santos Amâncio Cabral. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

218 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Pessoas com deficiências. 3. Ensino superior. 4. Indicadores. 5. Mercado de trabalho. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "FORO ITALICO"

Piazza Lauro De Bosis 15, 00135 Roma - +39.0636733.501/599 - www.uniroma4.it

VERBALE DELLA RIUNIONE DELLA COMMISSIONE PER IL CONFERIMENTO DEL TITOLO DI DOTTORE DI RICERCA

DOTTORATO DI RICERCA IN *Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione* XXV CICLO

Alle ore 10:30 del giorno 29 gennaio 2013 nella Sala dos Conselhos Superiore dell'Università Federal do Stado de Rio de Janeiro (Brasile), si è riunita la Commissione Giudicatrice per il conferimento del titolo di Dottorato di Ricerca in *Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione* con sede amministrativa presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico".

La Commissione è così composta:

- Prof.ssa Lucia de Anna, Università degli studi di Roma "Foro Italico"
- Prof.ssa Enicéia Gonçalves Mendes, Università Federal de Sao Carlos (Brasile)
- Prof. Charles Gardou, Université Lumière Lyon 2 (Francia)
- Prof.ssa Sylvia Sastre i Riba, Universidad de la Rioja (Spagna)
- Prof.ssa Liliana Angel Vargas, Universidade Federal do Stado de Rio de Janeiro (Brasile)

La Commissione delibera all'unanimità che le funzioni di Presidente saranno svolte dalla Prof.ssa Liliana Angel Vargas, e che le funzioni di Segretario-Membro saranno esercitate dalla Prof.ssa Sylvia Sastre i Riba.

I Commissari, presa visione delle norme che regolano il conseguimento del titolo di Dottore di Ricerca e dell'elenco del candidato, dichiarano di non essere parenti od affini fino al 4° grado con il candidato e tra loro.

La Commissione procede all'identificazione del candidato – dal quale in precedenza ha ricevuto le tesi – in base al documento di riconoscimento compilando la scheda identificazione candidato (allegato A).

La Commissione rileva che risulta presente il dottore:

- 1) Leonardo Santos Amâncio Cabral.

Il candidato discute l'elaborato con i membri della Commissione, utilizzando la lingua italiana, francese, portoghese, inglese e castigliana.

Al termine dell'esposizione, la Commissione, presa visione della prevista presentazione del Collegio dei Docenti e delle relazioni dei due valutatori esterni per il Doctor Europaeus (allegati B e C), verificata la sussistenza dei requisiti relativi alla cotutela tra l'Università di Roma Foro Italico



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "FORO ITALICO"

Piazza Lauro De Bosis 15, 00135 Roma - +39.0636733.501/599 - www.uniroma4.it

(Italia) e l'Universidade Federal di Sao Carlos (Brasile), constatata l'originalità della tesi e la sua rilevanza nell'ambito della tematica del Dottorato, esprime il giudizio riportato nell'allegato 1.

La seduta è tolta alle ore 14,30.

Redatto, letto e sottoscritto.

LA COMMISSIONE

Il Presidente prof. Liliana Angel Vargas

Membro Lucia de Anna

Membro prof.ssa Enicéia Gonçalves Mendes

Membro prof. Charles GARDOU

Membro-Segretario prof.ssa Sylvia Sastre i Riba

.....
.....
.....
.....
.....



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "FORO ITALICO"

Piazza Lauro De Bosis 15, 00135 Roma - +39.0636733.501/599 - www.uniroma4.it

VERBALE DELLA RIUNIONE DELLA COMMISSIONE PER IL CONFERIMENTO DEL TITOLO DI DOTTORE DI RICERCA RELAZIONE FINALE

La Commissione Giudicatrice per il conferimento del titolo di Dottorato di Ricerca in

Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione

con sede amministrativa presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico" riunitasi il giorno 29 gennaio 2013 alle ore 10:30 nella Sala dos Conselhos Superiore dell'Università Federal do Stado de Rio de Janeiro (Brasile)

ha esaminato il seguente candidato:

1) Leonardo Santos Amâncio Cabral

esprimendo il giudizio riportato nel allegato 1.

Al termine dei lavori la Commissione, avendo constatato l'originalità dell'elaborato e la sua rilevanza nell'ambito della tematica del Dottorato e dopo aver ascoltato l'esposizione del candidato nelle lingua italiana, francese, portoghese, castigliana e inglese, propone al Rettore che sia conferito il titolo di:

a) Dottore di Ricerca al seguente Dottore:

1) Leonardo Santos Amâncio Cabral

b) Doctor Europaeus al seguente Dottore:

1) Leonardo Santos Amâncio Cabral

c) Il titolo di Tesi in Co-tutela tra l'Università di Roma Foro Italico e l'Universidade Federal de Sao Carlos (Brasile) al seguente Dottore:

1) Leonardo Santos Amâncio Cabral

Redatto, letto e sottoscritto.

LA COMMISSIONE

Il Presidente prof. Liliana Angel Vargas

Membro Lucia de Anna

Membro prof.ssa Enicéia Gonçalves Mendes

Membro prof. Charles GARDOU

Membro-Segretario prof.ssa Sylvia Sastre i Riba

The image shows five handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal dotted line. From top to bottom, the signatures correspond to: Liliana Angel Vargas, Lucia de Anna, Enicéia Gonçalves Mendes, Charles Gardou, and Sylvia Sastre i Riba.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "FORO ITALICO"

Piazza Lauro De Bosis 15, 00135 Roma - +39.06.36733.501/599 - www.uniroma4.it

Allegato 1

**GIUDIZIO DELLA COMMISSIONE PER IL CONFERIMENTO
DEL TITOLO DI DOTTORE DI RICERCA**

DOTTORATO DI RICERCA IN *Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione*
XXV CICLO

Il Dott. Leonardo Santos Amâncio Cabral ha discusso la tesi di Dottorato dal titolo:
“L’orientamento accademico e professionale degli studenti universitari con disabilità: prospettive internazionali”.

Le ricerche oggetto della tesi sono originali:

I risultati sono interessanti e analizzati con senso critico e prospettico in una dimensione interculturale e internazionale. La tesi si inserisce in una ampia attività internazionale e dei programmi di internazionalizzazione delle Università e di mobilità degli studenti nel quadro degli accordi stipulati.

Nel colloquio il candidato ha dimostrato una rilevante conoscenza delle problematiche trattate, con particolare riferimento alla situazione degli studenti universitari e di saper coniugare in modo eccellente conoscenze teoriche, metodologiche e pratiche e competenze espositive e argomentative.

La Commissione fa presente che la valutazione è stata particolarmente attenta e rigorosa nella verifica dei requisiti per l’acquisizione della menzione “Doctor Europeus” e del titolo in cotutela con l’Universidade Federal de São Carlos.

La Commissione, unanime, esprime giudizio positivo sul lavoro svolto e propone per il suddetto al Magnifico Rettore il conferimento del titolo di Dottore di Ricerca con valutazione OTTIMO.

Rio de Janeiro, 29 gennaio 2013



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "FORO ITALICO"

Piazza Lauro De Bosis 15, 00135 Roma - +39.0636733.501/599 - www.uniroma4.it

LA COMMISSIONE

Il Presidente prof. Liliana Angel Vargas

Liliana Angel Vargas

Membro Lucia de Anna

Lucia de Anna

Membro prof.ssa Enicéia Gonçalves Mendes

Enicéia Gonçalves Mendes

Membro prof. Charles GARDOU

Charles Gardou

Membro-Segretario prof.ssa Sylvia Sastre i Riba

Sylvia Sastre i Riba



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "FORO ITALICO"

Piazza Lauro De Bosis 15, 00135 Roma - +39.0636733.501/599 - www.uniroma4.it

ALLEGATO A

IDENTIFICAZIONE CANDIDATI

**COMMISSIONE PER IL CONFERIMENTO
DEL TITOLO DI DOTTORE DI RICERCA**

DOTTORATO DI RICERCA IN *Culture, disabilità e inclusione: educazione e formazione*
XXV CICLO

Dott. Leonardo Amâncio Santos Cabral identificata con il seguente documento
PATENTE N. 033.804.08151 rilasciato da
DETRAN MG (MINAS GERAIS) il 24-08-2008

Rio de Janeiro, 29 gennaio 2013

firma Leonardo f. Cabral



Sylvia Sastre i Riba, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Rioja (España), en calidad de miembro del Tribunal de Tesis doctoral del doctorando Don Leonardo Santos Amancio Cabral, titulada : *L'orientamento accademico e professionale degli studenti universitari com disabilità : prospettive e pratche internazionali*,

INFORMA que la Tesis aborda un tema altamente interesante dentro de la sociedad inclusiva e internacionalizada actual ya que compara la situación de los estudiantes universitarios con discapacidades en distintos países europeos : Italia, Francia, Inglaterra, Dinamarca e Irlanda.

La Tesis está organizada en seis partes: una introductoria sobre el estado de la cuestión, otra metodológica y la tercera, cuarta y quinta están dedicadas a la presentación de resultados empíricos en el caso de Italia, y comparativos en el resto contextualizados según la realidad recogida en las estancias del autor en Inglaterra, Francia, Dinamarca e Irlanda-

El objetivo de la Tesis está bien formulado, es parsimonioso, operativo y está dirigido a identificar las buenas prácticas en los países señalados que promueven al inclusión de las personas con discapacidad en el entorno universitario y profesional.

La revisión del estado de la cuestión es completa y actualizada, ofrece una visión de los cambios respecto a la participación y acceso de las personas con discapacidad al entorno universitario, revisando no sólo los fundamentos legales existentes sino también académica y de inserción laboral.

La metodología de estudio es sistemática, fiable y se ajusta a la consecución del objetivo formulado. Es de especial interés el estudio longitudinal realizado en Italia y la perspectiva comparativa con la descripción de la situación el resto de universidades estudiadas en Francia, Inglaterra, Irlanda y Dinamarca.

Los resultados obtenidos son significativamente sugerentes y ocupan un espacio necesario y poco conocido en nuestro contexto universitario actual. Sin duda, la comparación entre las prácticas universitarias inclusivas en distintos países, sus puntos fuertes y sus debilidades permiten resaltar y poner en valor las buenas con el fin de implantarlas, y poner en evidencia aquellas debilidades que deben necesariamente ser excluidas. La universidad

actual, además de los retos académicos debe ser responsable socialmente y con las personas que acuden a ella. Esta tesis contribuirá a conocer la realidad universitaria frente a la discapacidad, optimizando sus prácticas al respecto.

El doctorando muestra con la elaboración de esta Tesis su capacidad investigadora y su perspectiva internacional, acorde con el formato internacional de la Tesis.

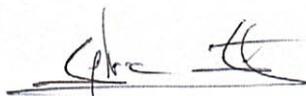
Logroño, 21 de enero de 2013



Fdo.: Sylvia Sastre i Riba

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dpto. Ciencias de la Educación. Universidad de La Rioja





THE UNIVERSITY OF
NORTHAMPTON
School of Education

Dr Cristina Devecchi
Senior Lecturer (SEN and Inclusion)
Deputy Research Leader
Centre for Education and Research
School of Education
University of Northampton

<http://www.northampton.ac.uk/people/cristina.devecchi>

This is my report on the Doctoral Thesis submitted by Leonardo Santos Amâncio Cabral and to be defended on January 29th 2013. The thesis investigates the transition from Higher Education to work and employment of people with disabilities and therefore deals with a timely and important topic. The thesis comprises six parts, which provide an overview of the theoretical underpinning of the study, a detailed empirical section, and a final set of recommendations for future research and practice. Worth of note is the comparative nature of the study, which provides a unique insight into policy and practice in different European countries, and in Brazil.

The thesis is well written, clearly structured, coherently argued, and informative. The candidate should be lauded for his language skills and abilities. The study addresses timely and relevant questions in relation to how Higher Education Institutions (HEI) and employers can work together to facilitate young people with disabilities' active participation in the workforce. In this relation, it raises questions about the fairness of equal opportunities, and challenges our views about the contribution that people with disabilities can have not only on the economy, but also in terms of social cohesion and justice.

The candidate's choice of case study methodology is well suited to the task. In doing so, the candidate makes use of both a descriptive and longitudinal, and an exploratory case study approach. The former focuses on the situation in Italy, while the latter provides data and analysis of the situation in four European countries: France, Denmark, Ireland and England. In both cases, the thesis is successful in providing a detailed and at the same time succinct report. The candidate shows very good skills of analysis and synthesis. Likewise, the thesis is evidence of the successful application of a variety of qualitative and quantitative methods of research.

I would have liked to hear the voices of the participants, and especially, the voices of the participants with disabilities more. However, this was not possible given the broad scope of the study. I suggest the candidate takes this comment as a way of planning future publications and dissemination of his research.

In relation to the originality of the study, the thesis has to be commended for the development of a framework showing the synergy and relationship between the different actors and practices involved in ensuring a successful transition to work and employment (see Fig. 08, p. 87 in the Italian version). I believe that this framework can have a positive impact on the life of people with disabilities, and help HEI to develop better services. The framework has the potential to lead to further research and the development of practice and policy.

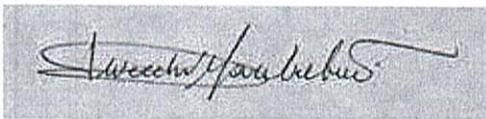
There is a minor correction I would like the candidate to make. On p. 114 of the Italian version, the candidate explains the structure of the English universities. He describes the structure of the University of Cambridge as 'Struttura divisa in Colleges, dove sono distribuiti i dipartimenti, le facoltà, le scuole e altre istituzioni'. This is only partially correct. Indeed the University of Cambridge is the result of collaboration between the colleges and the University, but it is erroneous to state that the colleges are the location of faculties, department and schools. As stated on the University of Cambridge website

'A college is where students live, eat and socialise. It is also the place where students receive small group teaching sessions, known as supervisions.

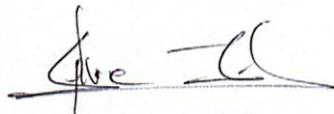
Each college is an independent institution with its own property and income. The colleges appoint their own staff and are responsible for selecting students, in accordance with University regulations. The teaching of students is shared between the Colleges and University departments. Degrees are awarded by the University' [<http://www.cam.ac.uk/univ/>].

Having read the thesis, I am assured that the candidate carried out a valuable, timely and well-designed study and I recommend him for the title of Doctor Europaeus.

Yours sincerely,



Dr Cristina Devecchi



*Penso na família e amigos,
Naqueles que estavam à minha volta e que um dia deixei,
Em todos os abraços trocados,
Nas várias partidas e adeus,
Que entre lágrimas e sorrisos,
Com pedaços do coração espalhados,
Sentiam uma alegria sincera de me ver voar,
de ir além
e conhecer o outro,
e viver o outro.
Na memória, as recordações ficaram,
Aqueles suaves pensamentos
Nos quais Deus esteve também sempre presente.
E mesmo com a incerteza
Que um dia ou outro poderei vos rever,
Uma coisa é certa:
De vocês, nunca vou me esquecer.*

Leonardo Cabral

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS.

RESUMO

O aumento exponencial de alunos com deficiência matriculados em universidades de diferentes países incitou tais instituições a ativar alguns serviços voltados à sua orientação, tanto a nível acadêmico, quanto profissional. No entanto, a literatura internacional mostra que tais iniciativas, em algumas realidades, ainda estão desconectadas do mais amplo contexto sócio-econômico. Isso pode inibir significativamente as oportunidades que permitiriam estudantes do ensino superior colocar em prática o seu profissionalismo em benefício da sociedade. A fim de encontrar possíveis soluções para este problema, em princípio identificado empiricamente no Brasil pelo pesquisador, o objetivo desta pesquisa foi o de explorar, em nível internacional, iniciativas relacionadas à orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência. Neste sentido foi realizado o presente estudo de caso de campo, cujos resultados foram apresentados em três partes, de acordo com as condições, os participantes, a temporalidade e os métodos adotados: a) estudo de caso longitudinal descritivo na Itália: durante três anos, em condições de *full immersion* junto ao Serviço para alunos com Deficiência da Universidade de Roma "Foro Italico", foi posto em prática uma proposta empírica de orientação acadêmica e profissional, a qual envolveu 20 alunos com deficiência, matriculados em três universidades italianas, utilizando-se de estratégias objetivas e ferramentas específicas de observação, avaliação e monitoramento, com a participação de quatro tutores acadêmicos e 20 tutores profissionais, b) estudo de caso exploratório na Inglaterra e na França: durante a mobilidade internacional de três meses, prevista pelo *Doctor Europeus*, foram realizadas atividades de observação e entrevistas aos tutores acadêmicos e profissionais de duas universidades francesas e duas universidades britânicas. c) estudo de caso exploratório na Dinamarca e na Irlanda: através da participação ativa no projeto *Univers'Emploi* do programa europeu Leonardo da Vinci, foram realizadas visitas técnicas presenciais e reuniões transnacionais com os responsáveis pelos Serviços para os alunos com deficiência das universidades dinamarquesas e irlandesas, permitindo a coleta de dados por meio de observação e diários de campo. A análise global dos resultados emersos desta pesquisa permitiu identificar, em uma perspectiva internacional, as boas práticas em cada realidade explorada. As reflexões sobre tais elementos direcionaram a proposição de indicadores que podem contribuir com a comunidade científica e universitária para eventual implementação, avaliação e acompanhamento de um programa de orientação acadêmica e profissional para estudantes universitários com deficiência.

Palavras-chave: inclusão, deficiência, orientação acadêmica; orientação profissional; indicadores; boas práticas.

ACADEMIC AND PROFESSIONAL GUIDANCE OF TERTIARY STUDENTS WITH DISABILITIES: INTERNATIONAL PERSPECTIVES.

ABSTRACT

The exponential increase of students with disabilities enrolled at universities of different countries has urged these institutions to enable some services geared to their guidance, both academic and professional level. However, the international literature shows that these initiatives, in some realities, are still disconnected from the broader socio-economic context. This can significantly inhibit opportunities which would allow tertiary students to put in practice their professionalism for the benefit of the society. In order to find possible solutions to this problem, in principle identified empirically in Brazil by the researcher, the objective of this research was to explore, in an international level, initiatives related to the academic and professional guidance of students with disabilities. In this direction has been realized this case study on the field, which results was presented in three parts, according to the conditions, participants, temporality and methods adopted: a) Longitudinal descriptive case study in Italy: during three years, in condition of full immersion at Disability Services of University of Rome "Foro Italico" it was put in place an empirical proposal on academic and professional guidance which involved 20 students with disabilities enrolled in three Italian universities, through the implementation of objective strategies and specific tools of observation, evaluation and monitoring, with the participation of 4 academic tutor and 20 career tutor; b) Exploratory case study in England and France: during the international mobility provided by the Doctor Europeus, during three months were carried out observation activities and given interviews to academic and career tutors of two French universities and two British universities. c) Exploratory Case Study in Denmark and Ireland: through active participation in the project Univers'Emploi of the European program Leonardo da Vinci, were realized technical visits in locus and transnational meetings with the heads of Disability Services of the Danish and Irish Universities which allowed the collection of data through observation and anecdotal records. The overall analysis of the results emerged from this research has allowed to identify, in an international perspective, the strengths of each reality explored. The reflections on these elements have directed the proposition of indicators which can contribute to the scientific and university community on the implementation, evaluation and monitoring of a potential academic and professional guidance program for tertiary students with disabilities.

Key words: inclusion; disability; university; academic guidance; professional guidance; index; good practices.

L'ORIENTAMENTO ACCADEMICO E PROFESSIONALE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI CON DISABILITÀ: PERSPETTIVE INTERNAZIONALI

ABSTRACT

L'aumento esponenziale del numero di studenti con disabilità iscritti alle università dei diversi paesi ha incitato tali istituzioni ad attivare alcuni servizi specifici finalizzati al loro supporto, sia a livello accademico, sia a livello professionale. Tuttavia, la letteratura internazionale mostra che tali iniziative, in alcune realtà, sono ancora disconnesse dal più ampio contesto socioeconomico. Ciò potrebbe inibire significativamente le opportunità che consentirebbero gli studenti universitari di mettere in atto la loro professionalità a favore della società. Al fine di trovare soluzioni possibili per questa problematica identificata empiricamente dal ricercatore, a principio, in Brasile, l'obiettivo della presente ricerca è stato quello di esplorare, a livello internazionale, le diverse iniziative inerenti l'orientamento accademico e professionale degli studenti universitari con disabilità. In questa direzione, è stato realizzato il presente un studio di caso sul campo, i cui risultati vengono presentati in tre parti a seconda delle condizioni, i partecipanti, la temporalità e i metodi adottati: a) Studio di caso descrittivo longitudinale in Italia: durante tre anni, in condizione di full immersion presso il Servizio Tutorato Specializzato dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico", è stata messa in atto una proposta empirica di orientamento accademico e professionale che ha coinvolto 20 studenti universitari con disabilità iscritti in tre atenei, nella quale sono state messe in atto strategie mirate con l'utilizzo di strumenti specifici di osservazione, valutazione e monitoraggio, con la partecipazione di 4 tutor accademici e 20 tutor aziendali; b) Studio di caso esplorativo in Inghilterra e in Francia: in occasione della mobilità internazionale prevista dal Doctor Europeus, durante tre mesi sono stati realizzati attività di osservazione e somministrate interviste sulla tematica ai tutor accademici e di orientamento professionale di due università francesi e di due università inglesi; c) Studio di caso esplorativo in Danimarca e in Irlanda: attraverso l'attiva partecipazione al progetto "Univers'Emploi" del Programma Europeo Leonardo da Vinci, le visite tecniche in loco e le riunioni transnazionali con i responsabili dei Disability Services delle università danese e irlandese hanno consentito la raccolta dei dati attraverso l'osservazione e anecdotal records. Il quadro complessivo dell'analisi dei risultati della presente ricerca ha consentito di individuare, in una prospettiva internazionale, i punti di forza delle realtà esplorate. Le riflessioni su tali elementi hanno orientato la proposizione di indicatori che potranno contribuire alla comunità scientifica e universitaria nell'attuare, valutare e monitorare eventuali programmi di orientamento accademico e professionale per gli studenti universitari con disabilità.

Parole chiave: inclusione; disabilità; università; orientamento accademico; orientamento professionale; indicatori; buone pratiche.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 01:	A organização das Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	43
Figura 02:	Distribuição das IES sobre o território brasileiro.....	47
Figura 03:	Características etnográficas da amostra “Estudantes com Deficiência”.....	59
Figura 04:	Cursos de Graduação frequentados pelos alunos universitários com deficiência identificados e a sua distribuição segundo o nível.....	60
Figura 05:	Organograma das Universidades / Ateneus Italianos.....	78
Figura 06:	Distribuição dos Ateneus Estatais sobre o Território Italiano.....	80
Figura 07:	Distribuição, por Universidade, dos alunos universitários segundo a tipologia de deficiência (Ano Letivo 2009/2010):.....	82
Figura 08:	A sinergia entre os vários atores no programa de orientação acadêmica e profissional na Itália.....	93
Figura 09:	O percentual da motivação, por grupo.....	105
Figura 10:	As 09 fases de orientação profissional dos estudantes.....	112
Figura 11:	O elevador como alternativa de deslocamento de um andar ao outro e disponibilidade de cadeira adaptada para eventuais descolamentos de emergência pelas escadas.....	121
Figura 12:	Rampas em todas as estruturas da Universidade.....	121
Figura 13:	Porta automática (por meio de botão) e telefone adequado às pessoas com deficiência auditiva.....	121
Figura 14:	A entrada principal, inacessível, indicando com um aviso a entrada lateral acessível.....	122
Figura 15:	Mural do <i>Access Ability Team</i>	123
Figura 16:	<i>Disability Resource Centre</i> (Centro de Recursos para a Deficiência) da <i>University of Cambridge</i>	125
Figura 17:	<i>Careers & Employability Service</i> (Serviço para a Orientação Profissional da <i>University of Northampton</i>).....	126
Figura 18:	O Ambiente do NILE.....	127
Figura 19:	A organização do programa de orientação acadêmica e profissional nas universidades inglesas exploradas.....	129
Figura 20:	A organização do programa de orientação acadêmica e profissional nas universidades francesas exploradas.....	135
Figura 21:	Organização da orientação acadêmica e profissional na <i>Aarhus University</i>	141
Figura 22:	A organização do programa de orientação acadêmica e profissional na <i>Trinity College Dublin</i>	146
Figura 23:	Diagrama Representativo dos atores envolvidos no Programa de Orientação Acadêmica e Profissional para os alunos universitários com deficiência.....	158

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 01:	Evolução do número de Instituições de Ensino Superior – Brasil 2000 -2009.....	43
Gráfico 02:	Distribuição do número de estudantes segundo a tipologia da deficiência.....	48
Gráfico 03:	Relação entre o número de estudantes universitários com deficiência e as universidades.....	60
Gráfico 04:	Tipologias de deficiência apresentada pelos estudantes, segundo a certificação emitida pela Unidade de Saúde Local, conforme a lei.....	61
Gráfico 05:	Distribuição das estruturas empregatícias segundo a sua tipologia organizacional.....	5463
Gráfico 06:	Taxa de passagem à universidade: matriculados, por 100 diplomados no 2º grau em relação ao ano letivo precedente.....	80
Gráfico 07:	Evolução do número de estudantes com deficiência entre o ano letivo 2005/06 e 2009/10 nos ateneus Uniroma3, Uniroma4 e UniMe.....	81
Gráfico 08:	Apoio previsto aos estudantes com deficiência física.....	101
Gráfico 09:	O apoio previsto aos estudantes com deficiência visual.....	102
Gráfico 10:	O apoio previsto aos estudantes com deficiência auditiva.....	102
Gráfico 11:	Conhecimento sobre os serviços disponíveis na universidade e no território.....	109
Gráfico 12:	Número de Estudantes com deficiência matriculados na <i>University of Northampton</i> (a.a. 2010/2011).....	119
Gráfico 13:	Percentual dos estudantes com deficiência na <i>University of Cambridge</i> , por tipologia de deficiência.....	120
Gráfico 14:	Percentual de estudantes com deficiência na França, por tipologia.....	132
Gráfico 15:	Percentual de estudantes universitários com deficiência na <i>Aarhus University</i>	138
Gráfico 16:	Percentual dos alunos com deficiência em relação ao total de estudantes.....	142
Gráfico 17:	Número de estudantes com deficiência matriculados no <i>Trinity College Dublin</i> (2001-2012).....	143
Gráfico 18:	Percentual de estudantes com deficiência matriculados no <i>Trinity College Dublin</i> (a.a.2011-2012).....	144

LISTA DE TABELAS:

Tabela 01:	Número de estudantes com deficiência por organização acadêmica.....	47
Tabela 02:	Distribuição dos Ateneus Estatais na Itália, segundo a região.....	78
Tabela 03:	Número de estudantes com deficiência na Universidade Estatal, por tipologia de deficiência.....	79
Tabela 04:	Número de estudantes categorizados por tipologia de deficiência.....	119
Tabela 05:	Número de Estudantes por deficiência na <i>University of Cambridge</i> - a.a. 2010-11.....	120
Tabela 06:	Práticas implementadas pelas universidades exploradas no âmbito do programa de orientação acadêmica dos alunos universitários com deficiência.....	151
Tabela 07:	Práticas implementadas pelas universidades exploradas no âmbito do programa de orientação profissional dos alunos universitários com deficiência.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Os atores envolvidos e os instrumentos considerados importantes pelos Serviços de Tutoria Especializada e de Estágio e <i>Job Placement</i> no processo de orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência.....	92
Quadro 02:	O <i>matching</i> entre o estudante e o tutor empresarial.....	104
Quadro 03:	A motivação dos atores envolvidos e o reconhecimento pessoal da própria função no âmbito do estudo empírico – o “caso 17”.....	105
Quadro 04:	Os valores adjuntos, declarados por cada ator envolvido, em nível pessoal, social e profissional.....	112

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	29
PRIMEIRA PARTE	
CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DO ESTUDO.....	33
CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS E O ESTADO DA ARTE SOBRE A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	34
I.a. A normativa internacional.....	34
I.b. O estado da arte.....	35
CAPÍTULO II – A INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E NO MUNDO DO TRABALHO	42
II.a. A organização das Universidades no Brasil.....	42
II.b. O quadro normativo.....	44
II.c. Os estudantes universitários com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.....	47
II.d. A Inclusão no mundo do trabalho no Brasil: o quadro normativo.....	49
II.e. A literatura científica brasileira sobre a orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência.....	49
SEGUNDA PARTE	
A METODOLOGIA DO ESTUDO.....	53
CAPÍTULO III – A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	54
III.a. Fundamentos teóricos.....	54
III.a.1. O estudo de caso descritivo longitudinal: Itália.....	54
III.a.2. O estudo exploratório: França, Inglaterra, Dinamarca e Irlanda.....	55

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA I: O ESTUDO DE CASO DESCRITIVO LONGITUDINAL NA ITÁLIA.....	56
IV.a. Definição da Amostra do Estudo.....	56
IV.a.1. As Universidades e os tutores acadêmicos.....	56
IV.a.2. Os Alunos Universitários com Deficiência.....	58
IV.a.3. O Tutor empresarial.....	61
IV.b. A coleta de dados.....	62
IV.b.1. Os procedimentos adotados.....	63
IV.b.2. Os instrumentos.....	64
IV.c. A análise dos dados.....	65
CAPÍTULO V - METODOLOGIA II: O ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO NA FRANÇA, INGLATERRA, DINAMARCA E IRLANDA.....	67
Quadro Exploratório A: França e Inglaterra.....	68
A.a. A Definição da amostra do estudo.....	68
A.b. A coleta dos dados.....	69
A.b.1. A pesquisa documental.....	70
A.b.2. A observação.....	70
A.b.3. Realização das entrevistas	70
A.c. Os Instrumentos.....	71
Quadro Exploratório B – Dinamarca e Irlanda.....	72
B.a. A definição da amostra do estudo.....	72
B.b. A coleta de dados.....	72
B.b.1. A pesquisa documental.....	73
B.b.2. A observação.....	73
B.c. Instrumentos.....	73
Quadros Exploratórios A e B	
C.a. A análise dos dados.....	73

TERCEIRA PARTE

A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA ITÁLIA	74
CAPÍTULO VI – A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA.....	75
VI.a. O quadro histórico e legislativo.....	75
VI.b. A organização das universidades italianas.....	77
VI.c. Os estudantes com deficiência nas universidades italianas.....	79
VI.d. Os estudantes com deficiência em números.....	80
VI.e. Números a confronto: discussões e reflexões.....	82
VI.f. A organização dos serviços para a orientação acadêmica.....	83
CAPÍTULO VII – A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.....	87
VII.a. O quadro histórico e legislativo.....	87
CAPÍTULO VIII - A SINERGIA ENTRE OS SERVIÇOS.....	90
VIII.a. A colaboração entre os serviços da universidade e aqueles do território para a orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência.....	90
CAPÍTULO IX – A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL EM PRÁTICA: O ESTUDO EMPÍRICO.....	94
IX.a. As percepções dos alunos sobre o contexto universitário.....	95
IX.b. A identificação das competências e das necessidades dos estudantes.....	98
IX.c. O <i>matching</i> entre as competências e aspirações dos estudantes e a oferta de trabalho.....	103
IX.d. As experiências no ambiente de trabalho: as práticas de acompanhamento, orientação e consultoria.....	105
IX.e. O envolvimento na dinâmica de orientação acadêmica e profissional	106
IX.f. O profissionalismo dos estudantes vem considerado?.....	108
IX.g. Algumas reflexões.....	111

QUARTA PARTE

A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA INGLATERRA E NA FRANÇA 115

CAPÍTULO X – O ESTUDO EXPLORATÓRIO NA INGLATERRA..... 116

X.a. O quadro histórico e legislativo..... 116

X.b. A organização das universidades inglesas..... 118

X.c. Os estudantes com deficiência nas universidades inglesas..... 118

X.d. A acessibilidade física das universidades exploradas..... 121

X.e. A organização dos serviços para a orientação acadêmica..... 122

X.f. A orientação profissional dos estudantes universitários com deficiência..... 125

X.g. O funcionamento do *Careers & Employability Service* e a sinergia com os outros serviços..... 126

X.h. O papel da família na dinâmica da orientação..... 128

X.i. O processo global de orientação nas universidades inglesas..... 129

X.j. As perspectivas futuras dos estudantes..... 129

CAPÍTULO XI - O ESTUDO EXPLORATÓRIO NA FRANÇA..... 131

XI.a. O quadro histórico e legislativo..... 131

XI.b. Os estudantes com deficiência nas universidades francesas..... 131

XI.c. Os estudantes com deficiência em números..... 132

XI.d. A organização dos serviços para a orientação acadêmica..... 132

XI.e. A organização dos serviços para a orientação profissional..... 134

QUINTA PARTE

A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA DINAMARCA E NA IRLANDA.....	136
---	------------

CAPÍTULO XII - O ESTUDO EXPLORATÓRIO NA DINAMARCA.....	137
---	------------

XII.a. O quadro histórico e legislativo.....	137
--	-----

XII.b. Os estudantes com deficiência nas universidades dinamarquesas.....	138
---	-----

XII.b.1. Os estudantes com deficiência na <i>Aarhus University</i>	138
--	-----

XII.c. A organização dos serviços para a orientação acadêmica.....	139
--	-----

XII.d. A organização dos serviços para a orientação profissional.....	140
---	-----

CAPÍTULO XIII - O ESTUDO EXPLORATÓRIO NA IRLANDA.....	142
--	------------

XIII.a. O quadro histórico e legislativo.....	142
---	-----

XIII.b. A organização dos serviços para a orientação acadêmica.....	144
---	-----

XIII.c. A orientação profissional dos estudantes com deficiência.....	145
---	-----

SEXTA PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
----------------------------------	------------

CAPÍTULO XIV – O QUADRO GLOBAL DA PESQUISA.....	148
--	------------

CAPÍTULO XV – AS INDICAÇÕES DAS BOAS PRÁTICAS E OS INDICADORES PARA IMPLEMENTAÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO INSTITUCIONAL	156
---	------------

BIBLIOGRAFIA.....	160
--------------------------	------------

APÊNDICES	175
------------------------	------------

ANEXOS.....	210
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Realizar e concluir o programa de doutorado em *Culture, Disabilità, Inclusione: educazione e formazione* na Universidade de Roma *Foro Italico*, em cotutela com o Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, representa o resultado de um percurso acadêmico dedicado essencialmente às problemáticas relacionadas às pessoas com deficiência.

A partir de 2003, durante o curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvi atividades de pesquisa no âmbito da Educação Especial junto ao Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial – NUTESES. Colaborei também com a Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia – ADEVIUDI e com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Atividade Física e Saúde – NIAFS, particularmente nas iniciativas inerentes às atividades motoras e esportivas para as pessoas com deficiência.

Com base nas reflexões emersas de tais experiências e na sua relação com as discussões evidenciadas pela literatura científica e em ocasião dos eventos nacionais e internacionais sobre integração e inclusão das pessoas com deficiência, foi reforçada a necessidade de ampliar os conhecimentos a partir de uma ótica dialógica entre diversas situações identificadas. Nesse sentido, como sustentam Hegarty & Alur (2002), pudemos afirmar que uma maneira de progredir é conhecer outros países, observar diferentes culturas e estruturas organizativas e, à luz desta ampla perspectiva, voltar à própria situação com um novo olhar.

Encorajado por estas experiências e reflexões, no primeiro semestre de 2007 participei do programa de mobilidade acadêmica internacional, previsto pelo acordo de cooperação interinstitucional entre a Universidade de Roma “Foro Italico” e a Universidade Federal de Uberlândia. Em tal ocasião, com a supervisão e orientação da Profa. Lucia de Anna, desenvolvi atividades de colaboração e de pesquisa na Itália nas dependências do serviço de *Tutorato Specializzato per gli Studenti con Disabilità* e no *Laboratorio di Pedagogia Speciale* da mesma universidade, então conhecida como *Istituto Universitario di Scienze Motorie - IUSM*, onde pude observar, explorar, refletir, confrontar e compartilhar as diversas iniciativas implementadas naquele país para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educativo e social.

A aspiração de refletir sobre o contexto brasileiro, à luz daquilo que conheci na Itália durante os seis meses de mobilidade acadêmica, incitou-me a aprofundar os meus conhecimentos sobre a política e a organização inerentes à escolarização das pessoas com deficiência nos dois países. Nesta direção, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São

Carlos, realizei a partir de 2008 a pesquisa intitulada “A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais”.

A partir das evidências científicas emergentes destas investigações, foi reforçada a necessidade de explorar, aprofundar e organizar um quadro de boas práticas que pudesse responder às necessidades e valorizar as competências e habilidades das pessoas com deficiência. Consideramos, porém, que isto seja realizado não somente no interior da escola, mas também nas universidades e no mundo do trabalho a fim de poder dispor de um efetivo *vocational education training* que responda às exigências de um contexto socioeconômico globalizado (Hogstedt et al., 2007; Maclean & Lai, 2011). A UNESCO também destacou o papel da educação como promotor central do desenvolvimento sustentável de uma sociedade e indica que, no decênio 2005-2014, seja necessário adotar novos comportamentos e práticas a fim de assegurar o nosso futuro (UNESCO, 2009).

Nesta direção, a presente pesquisa teve como objetivo principal identificar, reunir, analisar e evidenciar, em uma perspectiva internacional, particularmente nos contextos italiano, francês, inglês, dinamarquês e irlandês, as possíveis boas práticas de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência.

Trata-se, desse modo, de uma pesquisa do campo das ciências da educação que, segundo Durkheim (1903), coloca-se no mais amplo setor da pesquisa social, com o dever de refletir sobre os aspectos educativos e de construir uma abordagem científica e democrática para as instituições educacionais.

À luz da metodologia delineada que, segundo Dewey (1939), consente o diálogo entre as diversas ciências, tais como aquelas da educação, dos âmbitos sociológico, etnográfico, político e cultural, pode-se afirmar que a presente pesquisa foi realizada em um contexto de contínuo movimento político e cultural mais amplo, representado também por projetos governativos internacionais, nacionais e locais.

Particularmente no âmbito da temática do estudo, pode-se fazer referência ao Plano de Ação do Conselho da Europa 2006-2015 para a promoção dos direitos e da plena participação das pessoas com deficiência na sociedade: melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência na Europa. Além disso, como projeto em nível nacional, foi tido em consideração o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, implementado em 2010 no Brasil. Ambos os projetos colocam em evidência a necessidade de promover programas de transição eficientes e eficazes às pessoas com deficiência, seja em nível educacional que profissional (Consiglio d’Europa, 2006; Brasil, 2010). Dado o exposto, segue-se com a apresentação a presente tese de doutorado, cujo conteúdo foi substancialmente organizado e dividido em seis partes:

Primeira Parte – O Estado da arte e reflexões culturais relacionados ao tema de pesquisa.

À luz do estado da arte, foi realizada também uma análise sobre a legislação, sobre a organização universitária e sobre algumas iniciativas inerentes à orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência, partindo da experiência e realidade brasileira. A partir das reflexões culturais, em uma perspectiva internacional, foi induzida e sustentada a hipótese da presente pesquisa a qual foi explorada a partir da metodologia que vem descrita em detalhe na segunda parte do estudo.

Segunda Parte – A Metodologia do estudo

Vem apresentada a metodologia do estudo de caso, seja do ponto de vista exploratório que descritivo nos vários níveis, da dimensão local àquela nacional, para conjugá-las em nível internacional entre os vários países tidos em exame. Além disso, foram descritas cada fase dos procedimentos adotados e os instrumentos considerados como necessários para alcançar o objetivo da presente pesquisa.

Terceira Parte – A orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários na Itália.

Foram apresentados e discutidos os resultados do estudo empírico longitudinal realizado na Itália, em que foram envolvidos os alunos universitários com deficiência, os responsáveis pelos serviços de *Tutorato Specializzato e Job Placement* das universidades e os tutores empresariais.

Quarta Parte – A orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários na Inglaterra e na França.

A partir do estudo exploratório realizado na Inglaterra e na França, no âmbito do programa de mobilidade internacional previsto pelo *Dottorato di Ricerca in Culture, Disabilità, Inclusione: educazione e formazione*, foram apresentados a organização e o funcionamento dos serviços para a orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência em cada contexto. Além disso, os dados foram analisados seja à luz do quadro histórico, legislativo, etnográfico e organizativo nacional e institucional de cada país, seja a partir das entrevistas realizadas com os responsáveis pelos serviços das universidades exploradas.

Quinta Parte – A orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários na Dinamarca e na Irlanda.

Vem apresentada a análise dos dados identificados durante ativa participação no Projeto Europeu *Univers'Emploi*, previsto pelo Programa Leonardo da Vinci, no qual foram realizadas visitas técnicas *in loco* e reuniões transnacionais com a presença dos responsáveis pelos *Disability Services* das universidades dinamarquesas e irlandesas.

Sexta Parte – Considerações finais e indicações de boas práticas.

A presente pesquisa foi concluída com a apresentação do quadro global que colocou em paralelo, em uma perspectiva internacional, os pontos de força das realidades exploradas em modo que pudesse aproximá-las, confrontando os contextos estudados com a realidade brasileira. A partir da discussão dos resultados, foram indicadas algumas boas práticas identificadas no estudo e, finalmente, foram propostos indicadores para eventual implementação, avaliação inicial e monitoria institucional do programa de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência.

PRIMEIRA PARTE

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DO ESTUDO

À luz do estado da arte internacional, foi realizado um diálogo reflexivo entre as várias preposições e a literatura científica brasileira. Desse modo, identificou-se a necessidade de representar o quadro descritivo cultural e etnográfico inerente à temática de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência no Brasil e, em uma perspectiva internacional, induzir e sustentar a hipótese da presente pesquisa.

CAPÍTULO I

AS POLÍTICAS E O ESTADO DA ARTE SOBRE A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

I.a. As normativas internacionais

A exclusão social é um dos principais fatores que comprometem o pleno desenvolvimento das sociedades de diversos países, relegando os indivíduos a situações de pobreza e de falta de acesso à educação, saúde, esporte, lazer, cultura, informação e justiça. O desafio dos nossos dias, então, é o de promover a participação social dos que sempre estiveram fora dos nossos espaços, do mundo do trabalho, dos nossos valores, vítimas de representações estigmatizantes (Édler-Carvalho, 2004; Gardou, 2006). Segundo De Anna (1996) e Mendes (2002) a inclusão de pessoas com deficiência na educação, no mundo do trabalho e na sociedade em geral adquiriu, principalmente a partir da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, uma relevância internacional:

[...] o direito inerente ao respeito pela sua dignidade humana. As pessoas com deficiência, qualquer que sejam as origens, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito a uma vida decente, normal e plena na medida do possível. (ONU, 1975, art.3).

No ano Internacional das Pessoas com Deficiência, o direito fundamental do acesso “à educação, à formação, à cultura e à informação” foi colocado em evidência pela “Declaração de Sundberg” (UNESCO, 1981, art.1).

Na década de 90, a universalização do acesso à educação foi destaque na "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 1990). Além disso, a partir da "Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais" (UNESCO, 1994), como indica Kassir (2007), emerge o conceito de educação inclusiva inerente aos contextos escolares, universidades, trabalhistas e sociais em geral.

A extensão da perspectiva inclusiva em todos os contextos reforçou a aprovação da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, a qual determinou aos governos, empregadores, trabalhadores e a sociedade civil a se comprometer com a promoção da inclusão em todos os ambientes, produtos e serviços, tendo em conta os grupos historicamente segregados, particularmente o grupo constituído pelas pessoas com deficiência (Canadá, 2001).

No dia 13 de dezembro de 2006, em ocasião do Dia Internacional dos Direitos Humanos, a ONU implementou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Entre os seus princípios, foram sancionados os direitos imprescindíveis ao ser humano: a) o respeito à dignidade inerente à autonomia individual, à liberdade de fazer suas próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) a não-discriminação; c) a participação plena e efetiva na sociedade; d) o respeito à diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) igualdade de oportunidades; f) a acessibilidade; g) a igualdade entre homens e mulheres; e h) o respeito ao desenvolvimento das crianças com deficiência e ao direito de preservar a própria identidade (ONU, 2006).

Com base nas indicações políticas internacionais, nacionais e locais, as diversas iniciativas estimularam o aumento da participação das pessoas com deficiência no contexto escolar e, como consequência, na transição da escola para a universidade e da universidade para o mundo do trabalho (De Anna; 1996, 2002; Mendes, 2006; Ebersold, 2008; OCDE, 1999, 2003, 2011; Moliterni, Di Stasio, Carboni, 2011; Lascioli, 2012).

I.b. O estado da arte

Nos anos 1970, grande parte dos jovens com deficiência não havia acesso ao currículo geral das escolas públicas comuns e, conseqüentemente, nem mesmo aos níveis educacionais mais elevados, incluindo a universidade, como indicam Mendes (2006); Defur & Korinek (2008); De Anna, Magnanini & Cabral (2012).

A partir dos anos 1980, segundo Castro (2011), a promoção do acesso das pessoas com deficiência na universidade aumentou exponencialmente e a literatura de referência já indicava uma tendência política ao desenvolvimento de programas de suporte às pessoas com deficiência, voltados à transição da escola à universidade e/ou ao mundo de trabalho (Brown & Kayser, 1981; Riffel & Hartley, 1981; Cordoni, 1982; Dexter, 1982; Brolin & Elliott, 1984).

Nos anos 1990, autores como Norlander, Shaw & McGuire (1990); Brinckerhoff, Shaw & McGuire (1992); Rusch, Kohler & Rubin (1994); Yost, Shaw, Cullen & Bigaj (1994); Day & Edwards (1996) e Raskind & Higgins (1998), remararam a importância de implementar e de aprimorar tais serviços a fim de promover o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência por meio da realização de experiências profissionais concretas, seja durante, seja no fim do curso. De Anna (1996) já expunha:

[...] finalmente foi reconhecido que a pessoa com deficiência também constitui um recurso econômico a partir do momento em que é ajudado a superar as diversas dificuldades advindas da situação de impedimento e a inserir-se plenamente na sociedade. A sua formação, desse modo, constitui um elemento importante para o alcance de tal objetivo (p.02).

Com base nesse movimento, foi observado nos anos 2000 um considerável aumento do número de serviços nas universidades (Defur & Korinek, 2008). Paralelamente a este fenômeno, os alunos universitários com deficiência sentiram-se mais motivados a investir em sua formação e a colocar em prática o seu profissionalismo no ambiente de trabalho (Landmark, Ju & Zhang, 2010; Repetto et al, 2011; Carter, Austin & Trainor, 2012).

Mesmo com tais evidências, Reindal (1995); Chard & Couch (1998); Borland & James (1999), Tinklin & Hall (1999); Collins & O'Mahony (2001); Holloway (2001); Priestley (2001) e Konur (2002) relevam a existência de numerosos obstáculos de aspectos estruturais, pedagógicos, culturais e sociais ao interno da universidade, que devem ser superados. Foi vista, então, a necessidade de aprofundar sobre as perspectivas, as políticas e as práticas no âmbito universitário que consentissem uma efetiva realização do projeto de vida dos alunos com deficiência (Booth & Ainscow, 2002).

Nesse sentido, o esforço foi aquele de explorar e apresentar o estado da arte sobre as perspectivas e as práticas de inclusão na universidade e no mundo do trabalho à luz dos estudos realizados pela comunidade científica entre os anos 2004 e 2012.

Por meio de investigação junto às bibliotecas virtuais e presenciais da *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, da *University of Northampton* e da *University of Cambridge*. Considerando-se alguns descritores-chave para a pesquisa (*disabilità/disability; università/university; lavoro/work; orientamento/guidance e accessibilità/accessibility*), foram identificados duzentos e vinte (220) artigos nas revistas *L'integrazione scolastica e sociale; Disability & Society; Exceptionality; Career Development for Exceptional Individuals; Insights on Learning Disabilities; Journal of Disability Policy Studies; Higher Education, Research and Development; Theory Into Practice; Assessment for Effective Intervention; Equity & Excellence in Education; The Career Development Quarterly; Education & Training; Economic and Industrial Democracy*. Em modo geral, pode-se afirmar que as temáticas dos estudos identificados referem-se a:

a) *A transição da escola à universidade:*

Na situação relacionada ao momento em que os estudantes com deficiência concluem o período escolar, Dukes et al (2007) colocam em evidência a importância e a utilidade de desenvolver

um protocolo de avaliação inicial e monitoramento contínuo com base nos aspectos individuais, sociais, de contexto e de aprendizagem, aplicada na vida cotidiana do estudante, a qual consinta um conjunto de elementos que poderão servir como base para o momento de transição da escola à Universidade.

Nesta direção, Field & Hoffman (2007) dedicaram-se a verificar como seria possível realizar a avaliação das competências, desenvolver um currículo individual, analisar as situações do contexto e os aspectos comportamentais do aluno. Além disso, Lamb (2007) e Kochhar-Bryant (2007) tentaram identificar estratégias que envolvessem ativamente estudantes em seu processo de transição.

b) *As adequações dos espaços, dos serviços disponíveis e do currículo:*

Considerando-se que os alunos com deficiência, cada vez mais, ingressam na universidade, alguns estudiosos têm explorado as questões relacionadas às adequações dos espaços, dos serviços disponíveis e do currículo, a fim de promover a inclusão desta população. Gormley (2007), por exemplo, dedicou-se a verificar a qualidade das instalações e dos serviços disponíveis a partir da correspondência com o tipo de deficiência.

Ao explorar as práticas de orientação acadêmica, Buckridge & Guest (2007) argumentam que as práticas de ensino devem incorporar atividades de aprendizagem e de avaliação mais flexíveis para permitir uma participação significativa de todos os alunos. Nesse sentido, é possível referir-se ao estudo de De Anna (2012) que se dedicou a investigar algumas questões transversais específicas da Educação Especial para a construção de uma plataforma on-line voltada à implementação do *e-learning* de acordo com a lógica de aprendizagem para todos em ambiente universitário. Além disso, Canevaro et al (2012) destacaram o importante papel da tutoria entre pares como estratégia inovadora no contexto do ensino universitário, representando um ponto de referência útil para todos os alunos, e não apenas àqueles com necessidades educacionais especiais.

No que diz respeito às ferramentas tecnológicas, atualmente muito difusas dentro desses serviços, Haskel & Haskel (2008); Andrich, Caprino e Serratoni (2012) e Striano, Fiorentino e Freda (2012) observaram a transformação positiva do modelo tradicional de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários. No entanto, os estudos indicam que, além de criar serviços com ferramentas especiais, a Universidade deverá implementar estratégias que permitam identificar e responder, em maneira adequada, as características e necessidades individuais dos alunos. Nessa direção, autores como Berger & Van Thanh (2004), Ouellett (2004) e Getzel (2008) sugerem o enquadramento dos conceitos relacionados ao *Universal Design* no currículo acadêmico.

c) A percepção dos alunos sobre os serviços:

A literatura indica que a comunidade científica considera que é importante também explorar as percepções dos alunos sobre questões relativas à sua carreira acadêmica. Para este fim, dedicaram-se estudiosos como Docherty, Carson & Boxall (2004); Fuller, Bradley & Healey (2004); Shevlin, Kenny & McNeela (2004) e Bolt et al. (2011), os quais indicam que os alunos não estão satisfeitos com a acessibilidade física na universidade e declaram que ainda enfrentam barreiras, mesmo no âmbito pedagógico e nas relações com colegas e professores. Apesar disso, Repetto et al. (2011) indicam que os estudantes universitários com deficiência têm perspectivas futuras, pós-universidade, reconhecendo a presença de vários elementos facilitadores para superar tais obstáculos.

d) A orientação profissional:

Um desses elementos, por exemplo, é o serviço de orientação profissional, o qual foi objeto de investigação de alguns estudiosos. Gibson (2005), identificando e refletindo sobre as boas práticas nesta área, defende a importância do uso de "genogramas" neste processo.

Bowen & Rude (2006); Banerjee & Shaw (2007); Harris, Jones & Coutts (2010) argumentam a importância de levar em conta, no momento da transição para a vida adulta e profissional de estudantes universitários com deficiência, suas características funcionais e cognitivo, metas individuais e potenciais na área acadêmica e profissional. Além disso, DeFur & Korinek (2008) sugerem que a universidade deve repensar o currículo na perspectiva *Lifelong Learning*, promovendo a eficaz aprendizagem e aprimoramento das habilidades e competências, inclusive profissionais.

O envolvimento da família, de acordo com Kim & Morningstar (2005) e Martin et al. (2003), é um fator importante na elaboração do programa de transição para alunos com deficiência. Os autores sugerem, no entanto, a necessidade de identificar as barreiras e os elementos-chave emergentes desse envolvimento para reforçar a cooperação entre pais e instituições de ensino no processo. No entanto, essas iniciativas devem responder a um contexto que requer uma mudança substancial na lei, na política, na educação, nas condições econômicas e sociais.

e) A aquisição de competências e de habilidades específicas:

Nesse sentido, autores como Pool e Sewell (2007); Rusch et al. (2009); Canevaro (2010); Wickremasinghe e Perera (2010); Nickson et al. (2011) e Ju, Zhang & Pacha (2012) dedicaram-se a identificar as competências profissionais consideradas essenciais do ponto de vista da universidade, do mundo do trabalho e dos próprios alunos. Entre as diversas competências identificadas, muitas vezes é enfatizada pela literatura a importância da auto-determinação ou *self-determination*. Laragy (2004) nota como tal fator, representado pela tomada de decisões por parte dos jovens, reforça a

necessidade de serviços a serem mais flexíveis e atendíveis. Além disso, Sayce & O'Brien (2004) indicam a exigência do ativo envolvimento das pessoas com deficiência no processo de elaboração dos planos de governo.

Bates & Davis (2004); Stenico (2004); Landmark, Ju, e Zhang (2010) e Carter et al. (2010) argumentam que as universidades deveriam facilitar e mediar a realização de experiências de trabalho, voluntárias ou regulares, preparar os estudantes para mundo do trabalho, envolver a família, promover a inclusão no âmbito acadêmico, estimular as suas capacidades e habilidades sociais para a vida cotidiana. No entanto, o estudo de Carter, Austin & Trainor (2012) indica que os alunos com deficiência, normalmente, concluem seus estudos universitários sem adquirir competências, habilidades, experiências e até mesmo com um apoio limitado, o que os impede a ter oportunidades concretas de trabalho.

f) *A transição da universidade ao mundo do trabalho:*

A fim de realizar uma transição efetiva e eficaz rumo ao mundo do trabalho, Sitlington & Clark (2007) sugerem o desenvolvimento de um resumo em que sejam apresentados os objetivos alcançados pelos alunos, o seu desempenho funcional e as recomendações sobre como proporcionar o suporte adequado no ambiente de trabalho. Além disso, por meio de uma análise sobre as políticas públicas relacionadas, sobre as infraestruturas nacionais e sobre os serviços de orientação profissional, Smits (2004) verificou como as pessoas com deficiência são cada vez mais envolvidas no planejamento de suas próprias carreiras e que, no entanto, ainda precisam ser adotadas estratégias de boas práticas que lhes os permitam ser realmente atores participativos no mundo do trabalho.

Para estimular essa perspectiva, Flexer & Baer (2005) analisaram o impacto da implementação de um programa via web destinado à transição da universidade para o mundo do trabalho. Os resultados indicam que, apesar da aquisição de habilidades favoráveis à sua transição, seja necessário identificar, com ulteriores pesquisas, os elementos e as práticas que permitam aos alunos com deficiência uma transição eficaz ao trabalho e à vida adulta. Doren et al. (2007), por exemplo, dedicaram-se a analisar um programa de transição ao mundo do trabalho e evidenciaram a importância da participação ativa dos alunos no programa de orientação profissional.

g) *As questões relacionadas ao ambiente de trabalho:*

Além disso, Unruh & Bullis (2005) indicam que os serviços de orientação precisam ser mais focados para assistir os alunos no desenvolvimento de competências de auto-determinação e no fortalecimento da rede entre os serviços locais que se dedicam ao emprego, à educação e à vida autônoma. No entanto, Fulop & Couchman (2006) relevam alguns riscos que as universidades devem

considerar em suas ações: a comercialização dos resultados da investigação, a possibilidade de perda financeira e as relações sociais que podem influenciar diretamente sobre a dinâmica da confiança que impedem a realização de investigação e inovação. Em seguida, é preciso desenvolver políticas que gerenciam tais riscos.

Outros estudos foram realizados a fim de compreender os problemas enfrentados pelos estudantes com deficiência, pelos empregadores e pela Universidade, uma vez que o aluno ingressa no ambiente de trabalho. No que se refere à autonomia e à relação interpessoal, Yamaki e Yamazaki (2004) dedicaram-se a explorar a relação entre as pessoas com deficiência estimuladas pelos ideais de *Independent Living* e os seus assistentes no ambiente de trabalho. Os resultados mostram três dimensões de relação: funcional, interpessoal e coletiva. Tanto os estudantes e quanto os seus assistentes enfatizaram a necessidade de se criar uma agência, no contexto de serviços sociais e médicos, que possam fornecer serviços adequados às questões relacionais.

Ruggeri-Stevens & Goodwin (2007) analisaram o discurso dos empregadores em relação à recepção e orientação de pessoas com deficiência no contexto de trabalho. Os resultados são favoráveis, apesar de terem algumas dúvidas sobre sua capacidade de atender as necessidades dos trabalhadores, tais como a prestação de tempo adicional ou inflexibilidade para mudar as rotinas de trabalho.

É importante colocar em evidência, de qualquer modo, o fato de que as pessoas com deficiência, no momento em que recebem um salário, melhoram a sua auto-estima, a gestão de suas vidas, aprofundam as relações pessoais e habilidades interpessoais são mais estimulados a buscarem oportunidades vocacionais, de diferentes estilos de vida e de liberdade de escolha (Stainton & Boyce, 2004).

h) As situações discriminantes na universidade e no mundo do trabalho:

A literatura indica a existência de atitudes discriminatórias no ambiente de trabalho. Randolph & Andresen (2004) indicam que as mulheres suportam múltiplas formas de opressão no que se refere à deficiência e ao gênero no mundo do trabalho. Os autores indicam que há uma grande discrepância no aumento de oportunidades de emprego oferecidas para pessoas com deficiência, em particular as mulheres. Além disso, Hall & Wilton (2011) dedicaram-se a identificar estratégias voltadas a não atribuir as pessoas com deficiência a cargos inferiores ao seu profissionalismo e formação.

Tais situações configuram-se como o estigma que, de acordo com Martin (2010), é um fator determinante na prevenção das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência na universidade e na sua transição para o mercado de trabalho. Segundo a autora, a universidade é a

principal fonte de serviços de apoio, tais como *counselling*, tutoria especializada para alunos com deficiência, a união dos alunos e moradia. É necessário, no entanto, que sejam desenvolvidas estratégias que permitam aos estudantes declararem sua deficiência, de adquirirem mais confiança em si mesmos e de serem tratados de forma justa, adequada, sem enfrentar situações de estigmatização de qualquer tipo.

A partir das críticas e iniciativas mostradas pelo estado da arte internacional, motivou-se a reflexão sobre o contexto de origem do pesquisador, ou seja, a realidade brasileira e, à luz da literatura científica, dos documentos governamentais e dos relatórios nacionais, foi induzida e mantida em uma perspectiva internacional, a hipótese da presente pesquisa.

CAPÍTULO II

A INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E NO MUNDO DO TRABALHO

II.a. A organização das Universidades no Brasil

As Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras são organizadas em um complexo e diversificado sistema (Castro, 2011, p. 27):

1) *Universidade*: Instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais em nível superior e de pesquisa, nas quais ao menos um terço do corpo docente há o título acadêmico de mestre ou de doutor e trabalha em tempo integral nas instituições universitárias;

2) *Universidades Especializadas*: são aquelas que concentram suas atividades de ensino e pesquisa em um específico campo de conhecimento (Castro, 2011);

3) *Centros Universitários*: instituições pluricurriculares que se caracterizam pela oferta de cursos de graduação, na formação de seu corpo docente, no controle da qualidade do ensino e são obrigados a manter atividades de pesquisa e de formação (Brasil, 2006);

4) *Centros Universitários Especializados*: são diferentes dos Centros Universitários porque se concentram no âmbito das atividades de formação sobre um campo específico do saber;

5) *Faculdades Isoladas*: instituições que desenvolvem um ou mais cursos com estatutos próprios e distintos entre eles;

6) *Faculdades Integradas*: um conjunto de faculdades, institutos ou escolas de formação, geridas em modo unificado. A oferta formativa concentra-se em uma ou mais esferas científicas sem a obrigação de desenvolver atividades de pesquisa e de formação (Brasil, 2006);

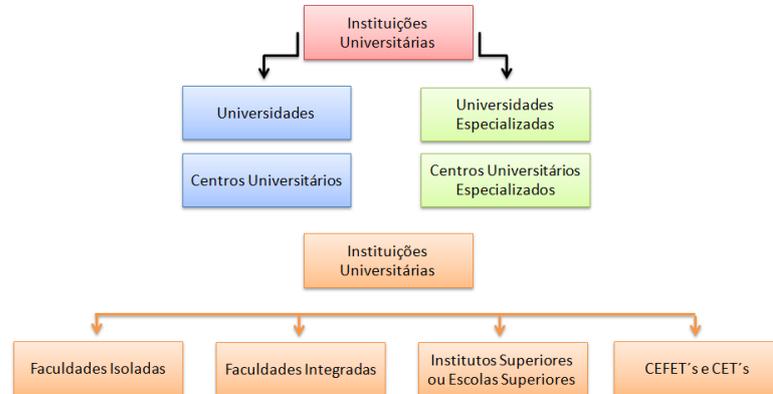
7) *Institutos Superiores ou Escolas Superiores*: instituídos pelo Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, são instituições de Educação Superior, públicas ou privadas, que têm a finalidade de coordenar cursos nos vários níveis acadêmicos (graduação, pós-graduação), na formação continuada e complementar, podendo ser também organizadas como unidades acadêmicas das IES já credenciadas (Brasil, 2006);

8) *Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica*: instituições especializadas no âmbito da educação profissional pós-escolar, pública ou privada, que têm como objetivo o de formar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, além de realizar atividades de pesquisa e de desenvolvimento, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos e sociedade (Brasil, 1997).

Atualmente, as faculdades, as escolas, os institutos, as faculdades integradas, os centros federais de educação tecnológica e as faculdades de tecnologia correspondem 87,7% das Instituições

de Educação Superior (IES), enquanto as universidades e os centros universitários, 8% e 5,3% respectivamente (Brasil, 2010).

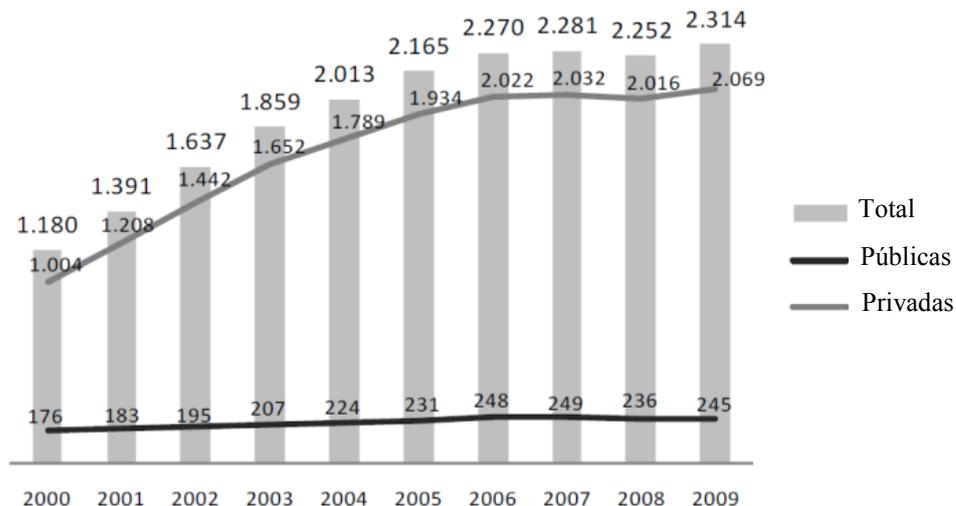
Figura 01: A organização das Instituições de Ensino Superior no Brasil



Fonte: Castro (2011).

O Censo sobre as IES de 2009 registrou a participação de 2.313 IES. Isto Representa uma variação positiva no número de instituições em relação a 2008 e confirma a tendência de crescimento durante a década (Gráfico 01):

Gráfico 01 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior – Brasil 2000 -2009.



Fonte: Censo da Educação Superior /MEC/Inep/Deed

O número das instituições públicas cresceu 3,8% de 2008 a 2009, enquanto o número das instituições privadas cresceu 2,6%. Mesmo se ambos apresentaram a mesma tendência, as instituições privadas continuam a ser predominantes no Ensino Superior, com 89,4%.

São, no total, 1.878 faculdades, escolas superiores, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia, 183 universidades e 120 centros universitários. O maior número das faculdades (92,5%) e dos centros universitários (96,7%) pertence ao setor privado, enquanto as universidades são distribuídas em proporções quase equivalentes entre os setores públicos e privados, respectivamente 52,5% e 47,5% (Brasil, 2010, p. 07).

II.b. O quadro normativo

A promoção do acesso dos alunos com deficiência nas universidades públicas do Brasil, a partir dos anos 1990, incita a necessidade de colocar em discussão não somente o seu acolhimento, mas também os aspectos educacionais e pedagógicos que possam favorecer as condições congruentes a um percurso universitário de sucesso (Dechichi, Silva & Gomide, 2008, p. 338).

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, sanciona o princípio da educação para todos. Especificamente, podemos fazer referência ao artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Além disso, o artigo 206 determina que o ensino será baseado no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Isto vem reforçado nas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que, no artigo 2 reafirmam os princípios de igualdade indicados anteriormente (Brasil, 1996a).

Ao que se refere especificamente ao acesso das pessoas com deficiência na Universidade, podemos elencar, de acordo com Castro (2011), as principais iniciativas legislativas são:

1) *O Aviso Circular n. 227, 08 de maio de 1996, do Ministério da Educação*: oferece aos reitores universitários sugestões voltadas à facilitação do ingresso dos estudantes com deficiência nas universidades, afirmando as estratégias já utilizadas necessitam de ajustamentos que respondam às necessidades educacionais apresentadas por este alunado (Brasil, 1996b, p.01);

2) *O Decreto n.3.298, 20 de dezembro de 1999*: com base à Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O artigo 27º determina que as IES devam “As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (Brasil, 1999). O documento destaca que o Ministério da Educação, no âmbito de sua competência, lhes

fornecerá orientação a fim de incluir, nos programas educacionais curriculares, conteúdos, elementos ou disciplinas que tratam as problemáticas da deficiência (Brasil, 1999);

3) *O Decreto n.3.956, 08 de outubro de 2001*: promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Maneiras de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (conhecida como “Declaração de Guatemala”). Este decreto não se refere especificamente à universidade, mas nos traz conceitos importantes como aqueles relacionados à deficiência e à discriminação (Brasil, 2001);

4) *A Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*: apresenta diretrizes sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Um artigo específico é estritamente referente à universidade:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

5) *A Portaria n. 3.284, de 07 de novembro de 2003*: define os requisitos de acessibilidade das pessoas com deficiência para a autorização e o reconhecimento dos novos cursos e das instituições: “a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (Brasil, 2003);

6) *O Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*: refere-se, entre outros elementos, à formação do professor, do instrutor, do educador e do intérprete de LIBRAS. Deste decreto, podemos destacar o artigo 23: “As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação”. Além disso, o parágrafo 1º do mesmo artigo dispõe que “Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo” (Brasil, 2005);

7) *O Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos*: prevê entre suas ações o desenvolvimento de políticas e estratégias de ação afirmativa nas IES que tornem possível a inclusão, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência e daquelas pessoas que sofrem discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa (Brasil, 2007);

8) *O Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*: dispõe sobre o atendimento educacional especializado. No artigo 3, foi previsto que o Ministério da Educação prestará suporte técnico e econômico às ações voltadas à oferta daquele serviço e, entre os diversos objetivos, incentivará a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior (Brasil, 2008a);

9) *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*: definiu ações para a Educação Especial nas universidades:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (Brasil, 2008, p.17).

10) *Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*: um programa voltado aos estudantes com deficiência nas universidades, que merece ser evidenciado, o qual foi desenvolvido com a parceria entre a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria do Ensino Superior do Ministério de Educação (MEC). Tal programa tem a finalidade de:

- a) Promover ações que garantam o acesso pleno das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior;
- b) Dar o suporte necessário às propostas desenvolvidas pelas instituições em modo de superar as situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;
- c) Estimular a instituição e a consolidação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior;
- d) Atuar na política de inclusão das pessoas com deficiência nas universidades;
- e) Promover a eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2007).

As orientações políticas elencadas incidem diretamente sobre uma complexa organização que compõe o sistema de Instituições de Ensino Superior – IES, descrito em seguida e as normativas que colaboraram com a promoção da inclusão dos estudantes universitários com deficiência no Brasil.

II.c. Os estudantes universitários com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

De acordo com o Censo de 2009 (Brasil, 2010) as 2.314 IES são distribuídas nas cinco regiões do Brasil, nas proporções mostradas na Figura 2:

Figura 02: Distribuição das IES sobre o território brasileiro.



Observando o Censo Nacional, a organização acadêmica que tem mais alunos com deficiência é a universidade (3.587, representando 55,54% do total) e, em seguida, as faculdades (1.187 alunos, 18,37% do total). Os alunos com deficiência são distribuídos nos seguintes tipos de IES (Tabela 01):

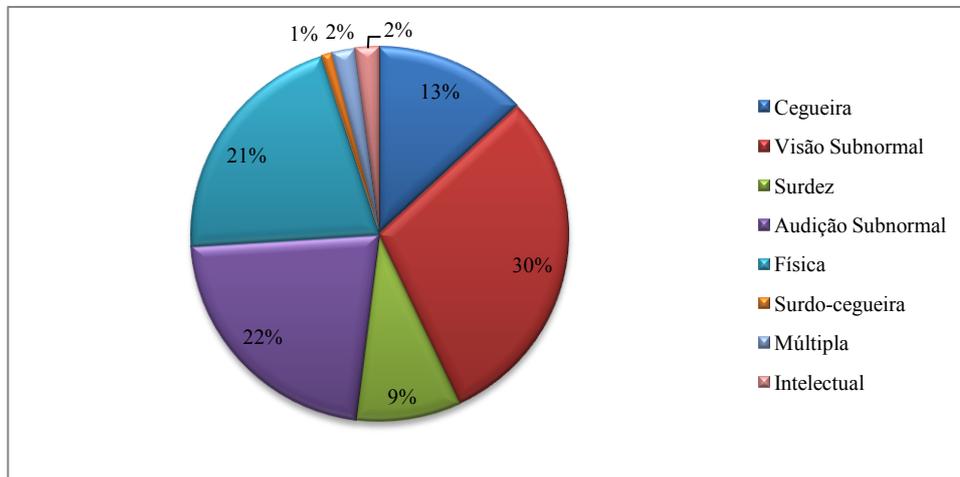
Tabela 01 – Número de estudantes com deficiência por organização acadêmica

Número de estudantes com deficiência por organização acadêmica							
Tipo de Instituições de Ensino Superior (IES)	Universidade	Faculdade	Centros Universitários	Institutos Superiores ou Escolas Superiores	Faculdades Integradas	Faculdades de Tecnologia	Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica.
Número de estudantes	3587	1187	1150	258	214	50	14
%	55.54%	18.37%	17.81%	3.99%	3.31%	0.77%	0.21%

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed (2010).

A tipologia de deficiência mais presente nas IES é de natureza físico-motora (2.477 estudantes), seguida da visual (1.969 estudantes, dos quais 1.329 com visão subnormal e 640 com cegueira). O Gráfico 02 nos apresenta tais dados:

Gráfico 02: Distribuição do número de estudantes segundo a tipologia da deficiência.



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed (2010).

Mesmo com a possibilidade de acesso da população com deficiência nas universidades, a sua formação, no Brasil, frequentemente ocorre por meio de programas de laboratórios pedagógicos ou outras estruturas vinculadas às instituições especiais. Todavia, existem críticas relacionadas à abordagem de tais programas, os quais normalmente se dedicam a atividades que não requerem uma alta formação e nem mesmo a utilização de instrumentos e materiais dispendiosos, como o artesanato, a tapeçaria e a marcenaria. Ao confrontar tal abordagem com a realidade do contexto, é possível perceber que tais programas não propõem uma formação que possa responder em modo global às demandas provenientes do mundo do trabalho (Manzini, 1989; Nunes; Glat; Ferreira & Mendes, 1998; Mendes, 2001; Omote, 2001).

Desse modo, além dos fatores individuais, econômicos e sociais, a dificuldade da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é consequência também de uma falta de formação e qualificação profissional. Em qualquer modo, o acesso das pessoas com deficiência na Universidade mostra uma tendência à mudança deste cenário, em direção a um aumento das oportunidades de formação de alto nível, da empregabilidade, da sensibilização e do comportamento de discriminação positiva no mundo do trabalho.

II.d. A Inclusão no mundo do trabalho no Brasil: o quadro normativo.

A legislação brasileira sobre o acesso das pessoas com deficiência foi implementada há mais de vinte anos, a partir das normativas:

a) *Lei n° 7.853/89, 24 de outubro de 1989*: dispõe o suporte governamental na garantia do acesso aos programas de formação profissional e na promoção das iniciativas voltadas à inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho (Brasil, 1989);

b) *Lei n° 8.112, 11 de dezembro de 1990*: define a cota específica das vagas disponíveis nos concursos públicos para as pessoas com deficiência até 20% (Brasil, 1990);

c) *Lei n° 8.213, 24 de julho de 1991*: cota entre 2 e 5% nas empresas privadas com mais de 100 funcionários (Brasil, 1999a; 1999b):

I – de 100 a 200	2%
II – de 201 a 500	3%
III – de 501 a 1.000	4%
IV – de 1.001.....	5%

d) *Decreto n° 3.298/99, 20 de dezembro 1999*: considera a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência para assegurar a plena participação das pessoas com deficiência no contexto socioeconômico e cultural.

Foi observado, então, que com as obrigações impostas pelas leis, ocorreu um aumento no número de oportunidades de trabalho às pessoas com deficiência. Isto foi favorecido, sobretudo, pelo *mass media*, que veicularam a ilusória ideia de que, finalmente, o mundo do trabalho estava receptivo a esta população (Tanaka & Manzini, 2005, p. 274).

II.e. A literatura científica brasileira sobre a orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência.

Partindo de uma perspectiva cultural, organizativa e social, referindo-se a estudos realizados particularmente pela comunidade científica brasileira, foi possível identificar algumas pesquisas que orientaram, à luz do confronto com a literatura internacional, a hipótese da presente pesquisa. Os estudos foram identificados a partir de uma exploração na “Revista Brasileira de Educação Especial” e no “Banco de Teses da CAPES”, especificamente aqueles publicados entre 2004 e 2012.

O primeiro estudo identificado que mais correspondia à temática da presente pesquisa foi realizado por Pereira (2007), que discutiu sobre a problemática das vagas reservadas no contexto das universidades públicas brasileiras, as quais são seletivas, mesmo se gratuitas. Segundo o autor, as vagas reservadas respondem aos direitos das pessoas com deficiência, mas isto não é suficiente para garantir a sua permanência e sucesso na Universidade.

Mesmo com tais iniciativas, Lamonica et al (2008) dedicou-se a identificar, descrever e mapear as barreiras físicas de um campus universitário e conclui que as intervenções realizadas contribuíram para a melhoria da acessibilidade das pessoas com deficiência no campus, favorecendo a utilização dos recursos existentes no espaço público.

Ao que se refere à organização pedagógica, Guarinello et al (2008) teve como objetivo principal discutir e explicitar as questões relacionadas ao trabalho dos intérpretes de Língua de Sinais nas instituições universitárias. A autora destaca que o cenário da educação das pessoas com deficiência auditiva não é ainda visto com grande atenção por parte das autoridades. Em qualquer modo, a contribuição do estudo é importante porque é um estímulo às reflexões sobre as problemáticas relacionadas ao intérprete LIS na Universidade.

Morejón (2005) investigou sobre as problemáticas inerentes ao acesso e à acessibilidade das pessoas com deficiência nas Universidades públicas brasileiras. O autor coloca em evidência a disposição das provas de vestibular adaptados e descreve as facilitações e as dificuldades encontradas durante o curso de graduação, além dos recursos disponíveis nas instituições.

A pesquisa de Siqueira e Santana (2010) teve como objetivo o de conhecer e descrever as ações contempladas pelo “Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade na Educação Superior”. Segundo os autores, as ações propostas demonstram que a inclusão das pessoas com deficiência na Universidade refere-se a tudo aquilo relacionado com as ações quotidianas e as intervenções devem ser voltadas às atitudes, às políticas de inclusão e também à aquisição dos produtos de tecnologia assistiva.

Ruivo (2010) examina as políticas institucionais de acessibilidade voltadas às pessoas com deficiência na Universidade e a sua incidência sobre a cidadania desta população. A pesquisadora conclui que a proposta da Universidade investigada possui diretivas gerais que não estão em linha de continuidade com a política relacionada à acessibilidade física, pedagógica, etc.

Guerreiro (2011) dedicou-se a elaborar um instrumento que consente medir a satisfação e as atitudes das pessoas com deficiência em relação à acessibilidade na universidade e sustenta principalmente que o nível de satisfação depende da tipologia da deficiência.

Ao discutir e analisar o processo de inclusão de um aluno com deficiência, ao que se refere à acessibilidade curricular e física, envolvendo na pesquisa professores, os colegas de classe, o tutor acadêmico, o coordenador do curso e o diretor, Melo (2011) colocou em evidência as estratégias existentes, indicando a necessidade de aprimorá-las e reforçá-las.

Castro (2011) identificou as ações e as iniciativas de algumas universidades públicas brasileiras relacionadas ao acesso, à permanência, às barreiras e os facilitadores. A autora categoriza as barreiras encontradas em arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

Especificamente ao que se refere o mundo do trabalho, Tanaka e Manzini (2005) buscaram conhecer as perspectivas dos empregadores sobre as pessoas com deficiência. Segundo os autores, os empregadores declaram de ter assumido as pessoas com deficiência principalmente para responder às normativas nacionais. Foram encontradas algumas dificuldades que se referem: a) por parte da pessoa com deficiência – a falta de formação adequada, de interesse e de profissionalismo; b) por parte da empresa – condições inadequadas do ambiente físico e social; falta de conhecimento sobre a deficiência; c) por parte das instituições especiais – programas de formação profissional e social inadequados: falta de contato com as empresas a fim de conhecer as suas necessidades; d) por parte do governo – ao promover o acesso na escola e no transporte; falta de estímulos voltados às empresas a fim de promover as adequações dos espaços e de propor programas de responsabilidade social.

Pereira e Passerino (2012) buscaram identificar o perfil dos empregados com deficiência em uma grande empresa. Monteiro et al (2011), por outro lado, tiveram como objetivo investigar a existência das empresas que atuavam na perspectiva da Responsabilidade Social Empresarial (SER), particularmente sobre a contribuição colocada à disposição ao funcionário com deficiência; sobre a dificuldade ao assumir e ao consentir a permanência das pessoas com deficiência no mundo do trabalho; na formação profissional proposta pela empresa. Os autores concluem que, mesmo não havendo conhecimento sobre o modelo de SER, as empresas são responsáveis de algumas práticas voltadas à inclusão.

Buscando identificar evidências científicas e práticas inerentes à temática referida anteriormente, notamos, a partir do estado da arte apresentado, que no Brasil, assim como em vários países, a problemática sobre a orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência precisa ser ainda mais investigada. Considerando-se o caráter empírico, social e cultural da presente pesquisa e a experiência pessoal e profissional do seu próprio autor, foi tido oportuno partir de uma descrição organizativa das universidades brasileiras. Isto porque se acredita que, ao colocar em confronto o seu próprio contexto de origem com as práticas colocadas em prática nos outros países, será possível refletir sobre sua própria realidade.

Com base na descrição do sistema universitário e do mundo do trabalho brasileiro e, à luz daquilo que a comunidade mostra nas pesquisas realizadas em território nacional, pudemos fazer referência, entre outras, às reflexões de Souza (2010). Ao analisar o Programa Nacional de Acessibilidade na Universidade (INCLUIR) como expressão das políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade, a autora destaca a discrepância entre o que é declarado nos documentos oficiais e aquilo que vem colocado em prática, considerado ainda insuficiente para garantir a qualidade do acesso e permanência dos sujeitos com deficiência na universidade.

Guimarães (2011) indica também que, mesmo com os esforços, as universidades desenvolvem ações restritas e desconectadas do mais amplo contexto socioeconômico.

Tais evidências levaram-nos a uma reflexão empírica cultural e social e, à luz da literatura científica, foi evidenciada a necessidade de saber como desenvolver, implementar e monitorar um programa de orientação acadêmica e profissional aos alunos universitários com deficiência. Nesta direção, o objetivo principal da presente pesquisa foi aquele de:

Identificar as boas práticas de algumas universidades italianas, francesas, inglesas, irlandesas e dinamarquesas voltadas à promoção acadêmica e profissional dos alunos com deficiência.

A fim de alcançar tal objetivo, o presente estudo teve como objetivos específicos, respeitando-se cada contexto:

- a) Identificar as diretrizes políticas relacionadas à inclusão na universidade e no mundo do trabalho;
- b) Observar, em condição de *full immersion*, os contextos universitários;
- c) Identificar as expectativas dos estudantes universitários com deficiência em relação à sua formação e futuro emprego;
- d) Desenvolver e implementar estratégias de sensibilização do território e empregadores em modo a criar e reforçar as colaborações do contexto socioeconômico com as Universidades;
- e) Elaborar um quadro de indicadores operativos para a implementação e monitoramento de programas de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência.

SEGUNDA PARTE

A METODOLOGIA DO ESTUDO

A partir dos estudos realizados e apresentados na parte introdutória da pesquisa, foram reunidos os elementos teóricos e práticos a fim de apoiar a escolha dos procedimentos metodológicos e instrumentos considerados necessários para alcançar o objetivo da investigação. De acordo com o que foi exposto, pode-se dizer que a literatura e os dados oficiais permitiu-nos constatar que o aumento número de alunos com deficiência graduados consolidou-se. Desse modo, podemos afirmar que a aquisição de um diploma é um grande objetivo, mas o que ocorrerá posteriormente ainda é uma grande incógnita. As perspectivas futuras tornaram-se complexas para todos em um contexto onde a legislação, as políticas, as reformas educacionais e as condições econômicas e sociais mudaram substancialmente. Apesar disso, as pessoas com deficiência estão sob intensa discriminação por parte dos empregadores que, mesmo aplicando normas legislativas, não levam em conta as elevadas competências profissionais adquiridas durante seus estudos universitários. Em vista desta situação problemática e considerando-se que "qualquer atividade de pesquisa é a verificação de possíveis soluções" (Lucisano & Salerni, 2002, p. 28), o nosso esforço foi o de identificar as possibilidades que contribuíssem ao alcance de uma nova situação que estimamos melhor. Para este fim, adotamos métodos sistemáticos de pesquisa que serão aplicados a um conjunto de fatos, a fim de permitir uma melhor compreensão dos elementos relacionados com os nossos objetivos.

CAPÍTULO III

A ABORDAGEM METODOLÓGICA

III.a. Fundamentos teóricos

A fim de alcançar o objetivo da presente pesquisa, o estudo foi realizado substancialmente em campo, no contexto de algumas universidades italianas, francesas, inglesas, dinamarquesas e irlandesas. Sendo ambiente natural dos estudantes universitários, inclusive aqueles com deficiência, entendemos que a consideração de tal fator favoreceria uma interpretação lógica e intuitiva dos fenômenos inerentes à sua orientação acadêmica e profissional. Trata-se, desse modo, de um estudo de caso que, segundo Lucisano & Salerni (2002):

É um método de pesquisa o qual se baseia na coleta de informações a partir de fontes diversas utilizando-se vários instrumentos de identificação [...] e é aconselhado quando existe a necessidade de afrontar em profundidade algumas temáticas ou de examinar processos complexos (p. 282).

Frente ao fato que o objeto de estudo foi explorado nos contextos de diversos países, a metodologia do estudo foi subdividida em duas abordagens principais: o estudo de caso descritivo longitudinal e o estudo de caso exploratório.

III.a.1. O estudo de caso descritivo longitudinal: Itália

A pesquisa realizada na Itália caracteriza-se como um estudo de caso descritivo porque, de acordo com a posição de Lucisano & Salerni (2002), quis-se “fazer uma descrição completa de um fenômeno” o qual, no nosso caso, referiu-se à orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência considerando-se, além da organização, todas as figuras que, normalmente, são envolvidas em tal processo: o aluno, o tutor acadêmico e o tutor empresarial.

Além disso, tendo presente a condição de *full immersion* no contexto universitário italiano, foi possível explorar a problemática em campo durante três anos junto aos participantes da pesquisa. Portanto, o estudo de caso descritivo realizado na Itália pode ser definido como longitudinal porque, segundo Sorzio (2006), foi uma investigação que requereu prolongada presença do pesquisador nas atividades cotidianas para reconhecer uma pluralidade de experiências, frequentemente discordantes, a fim de reconstruir as dinâmicas interativas que caracterizam o reforço dos diversos significados.

III.a.2 - O estudo exploratório: França, Inglaterra, Dinamarca e Irlanda.

Buscou-se definir e esclarecer certos aspectos relacionados ao tema desta pesquisa especificamente nos contextos em questão. Trata-se, portanto, de um estudo de caso exploratório que houve como objetivo definir e compreender a organização dos serviços de orientação acadêmica e profissional de cada universidade explorada.

Podemos dizer, portanto, que esta pesquisa é substancialmente de caráter qualitativo que, de acordo com Sorzio (2006), é uma família de métodos particularmente sensíveis ao desenvolvimento do estudo intensivo e aprofundado sobre os processos de participação e mudança subjetiva que ocorrem em contextos educativos.

<p>O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de tipo qualitativo, realizada com base na abordagem do estudo de caso.</p>
--

Em seguida, vêm apresentados a amostra de estudo, os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados e as técnicas de análise, pois, como indicava Visalberghi (1978), consideramos importante disponibilizar à comunidade não somente os êxitos finais de uma pesquisa, mas também os caminhos, os dados, as evidências, com base das quais apresentaremos as propostas finais.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA I: O ESTUDO DE CASO DESCRITIVO LONGITUDINAL NA ITÁLIA

IV.a. Definição da amostra de estudo

Levando-se em conta a oportunidade de estar em situação de *full immersion* no contexto italiano, colaborando oficialmente no Serviço de Tutoria Especializada para alunos Universitários com Deficiência e Transtornos Específicos de Aprendizagem, da Universidade de Roma "Foro Italico", e de participar do projeto europeu Univers'Emploi previsto pelo programa Leonardo da Vinci, foi vista a possibilidade de realizar um estudo aprofundado e detalhado sobre a questão da orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência.

Para isso, em primeiro lugar, buscou-se compreender quais são as estruturas e as figuras-chave ao promover um programa de orientação eficaz. À luz da literatura científica, como os estudos de De Anna (1996, 2012), Sitlington & Smits (2004), Flexer & Baer (2005), Unruh & Bullis (2005), Couchman & Fulop (2006), Clark (2007), Doren et al. (2007), Ebersold (2008) acredita-se ser indispensável envolver as seguintes figuras:

- O tutor acadêmico;
- O estudante universitário com deficiência;
- O tutor empresarial.

A priori, portanto, podemos dizer que o universo do estudo realizado na Itália foi constituído pela Universidade e pelo mundo do trabalho. Neste âmbito, buscou-se observar, refletir, discutir e compreender o contexto italiano, a fim de saber como proceder para identificar, sensibilizar e envolver o aluno universitário com deficiência, o tutor acadêmico e o tutor empresarial na pesquisa.

Parte-se, então, de uma pesquisa nacional em que 67 universidades foram contatadas, seja em ocasião dos encontros científicos em nível nacional e internacional, seja em reuniões científicas, por e-mail ou telefone, para que fosse apresentado o objetivo desta pesquisa aos Pró-Reitores das questões relacionadas às Pessoas com Deficiência e aos responsáveis pelo Serviço de Tutoria Especializada.

Em tais ocasiões, foi aplicado o "Questionário sobre a Promoção da Inclusão de Estudantes Universitários com Deficiência na Itália" (Apêndice A). A partir deste levantamento, foi possível identificar as diferentes iniciativas de orientação acadêmica e profissional de alunos com deficiência nas regiões Norte, Centro e Sul da Itália. Frente a estas iniciativas, destacamos algumas mais específicas:

- Na Lombardia: o *Coordinamento degli Atenei Lombardi per la Disabilità* – CALD desenvolve o projeto de orientação “CALD-JOB”. Na *Università Politecnica di Milano* é presente a iniciativa "MultiChancePoliTeam";

- Na Emilia Romagna: a *Università di Parma* realiza o projeto *Promuovere l’inserimento professionale di laureati e/o specializzati che potenzialmente presentano difficoltà di avviamento lavorativo e/o professionale a seguito di disabilità o invalidità*;

- No Lazio: as Universidades de Roma “Foro Italico”, “Roma Tre”, “Tor Vergata”, “La Sapienza” e “Cassino” promovem a ponte entre a Universidade e o mundo do trabalho por meio da implementação de projetos específicos, tais como o *Sistema di Orientamento Università Lavoro* – SOUL e *Alma Laurea*.

- Na Sicília: A *Università di Messina* criou o C.A.R.E.C.I. - *Centro Attrazione Risorse Esterne e Creazione d’Impresa*.

Embora a maioria das universidades considerou o projeto como uma importante e significativa iniciativa, apenas 40% declarou o interesse em colaborar diretamente na condução da pesquisa. Por outro lado, 48% disse que poderiam fornecer informações adicionais que pudessemos considerar útil. Os 12% restantes disseram que não poderiam colaborar por várias razões (calendário acadêmico, as barreiras geográficas, logística, interesse, etc.).

Mesmo com o trabalho de sensibilização conduzido junto às diversas universidades no território italiano e, particularmente, às seis instituições da região Lazio, decidiu-se de concentrar a atenção em três faculdades (11%) em base ao interesse dos alunos com deficiência a participar do estudo, compreendendo os relativos tutores acadêmicos visto que, na Itália, as universidades são institucionalmente envolvidas nas atividades de orientação acadêmica e profissional:

- ***Università degli Studi di Roma “Foro Italico”***: A Universidade de Roma “Foro Italico” é a quarta universidade federal de Roma, a única universidade italiana e uma das poucas europeias a ser dedicada inteiramente à Educação Física e Esportes. Pela Lei 17/99, o Serviço de Tutoria Especializada para alunos com deficiência e alunos com Distúrbios específicos de aprendizagem é encarregado a realizar intervenções destinadas a promover a inclusão na universidade, reduzindo as situações de deficiência e de dificuldades para garantir o acesso e a plena participação na oferta didática e à vida acadêmica.

- **Università degli Studi di Roma “Tre”:** A Universidade de “Roma Tre” foi fundada em 1992, e é a universidade mais “jovem” de Roma. Na implementação da nova oferta didática, definida com base nas exigências do mercado de trabalho em uma dimensão europeia e internacional, Roma Tre é totalmente comprometida a oferecer programas de formação que alcance altos níveis de especialização profissional e de preparação para a pesquisa. O Serviço para os alunos com deficiência, foi criado especificamente para orientar e ajudar os seus alunos com deficiência durante todo o percurso didático. A Universidade de Roma Tre, desde a sua criação, tem desempenhado um papel consistente e ativo na resolução dos problemas associados às barreiras: de acordo com a Lei 17/99 - que integra a lei 104/92- foram organizados os serviços voltados para a inclusão de alunos com deficiência na vida universitária a fim viabilizar o seu direito à educação e à participação na vida social.

- **Università degli Studi di Messina:** O *Studiorum Universitas* do século XV tem uma tradicional história cultural e educacional. A Universidade de Messina ativou uma série de iniciativas, incluindo a “tutoria especializada”, que se consiste de atividades e serviços que buscam promover a inclusão do aluno com deficiência na vida universitária e tendem a apoiar o aluno na remoção de situações que não permitem que eles tenham igualdade de oportunidades.

IV.a.2. Os Estudantes Universitários com Deficiência.

-Estratégias para a identificação:

A fim de identificar os estudantes universitários com deficiência, foram adotadas algumas estratégias:

- A utilização de *website* institucionais para a difusão da pesquisa;
- O envio de cartas e e-mail de comunicação e convite;
- Sensibilização ao projeto em ocasião da aplicação dos questionários de avaliação do Serviço de Tutoria Especializada.

- Características gerais:

Como resultado dessas iniciativas, foram identificados 20 (vinte) alunos, com base em algumas variáveis específicas relacionadas ao gênero, deficiência e ano de matrícula do aluno:

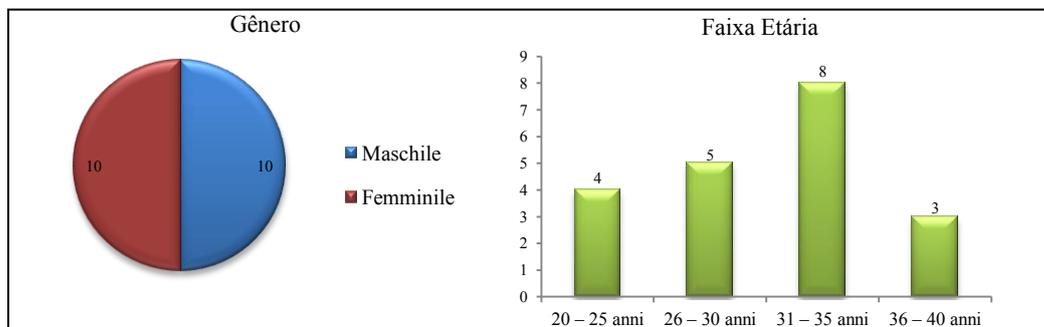
- a **tipologia de deficiência / invalidez definida pela lei n.104/92**: “redução das funções física, psíquica ou sensorial, em modo estável ou progressivo, que seja causa de dificuldade de aprendizagem, de relacionamento ou de inclusão trabalhista a tal ponto de determinar um processo de desvantagem social ou de marginalização” (Italia, 1994, art.3, § 1º);

- a **variável “gênero”**: 10 (dez) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino;

- o **ano acadêmico**: considerando o breve tempo a disposição para a realização da presente pesquisa, que deveria considerar o período de transição do estudante, foram selecionados aqueles no último ano da graduação (Laurea Triennale ou da Laurea Magistrale).

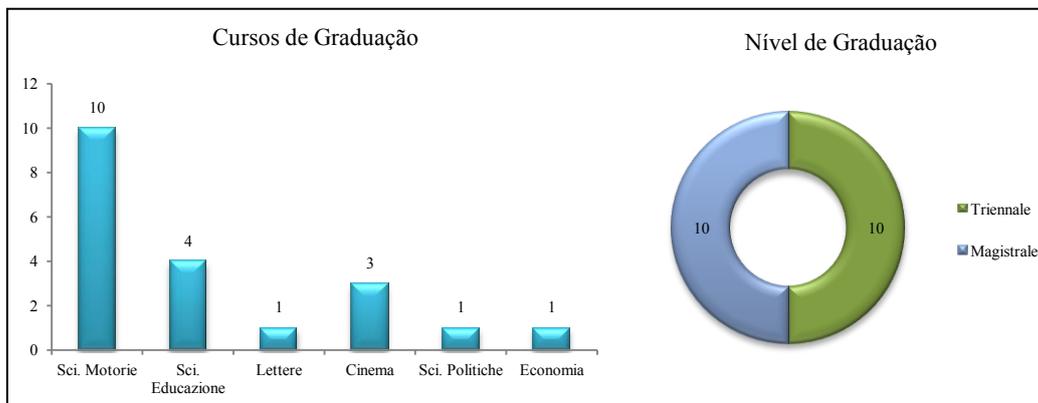
As características específicas dos 20 estudantes universitários com deficiência identificados para a realização da presente pesquisa foram representadas nos gráficos seguintes (Figura 03):

Figura 03: Características etnográficas da amostra “Estudantes com Deficiência”.



Os dois gráficos indicados na Figura 03 representam as características etnográficas dos estudantes universitários com deficiência, especificamente relacionadas ao gênero e à faixa etária. Como indicado precedentemente, 50% dos estudantes é de sexo masculino e a outra metade é constituída por estudantes do sexo feminino. Além disso, a figura indica a distribuição dos estudantes por faixa etária e poder-se-ia dizer que a idade média é de 30,05 anos. Tais estudantes são distribuídos nos cursos de graduação como vem apresentado na Figura 04:

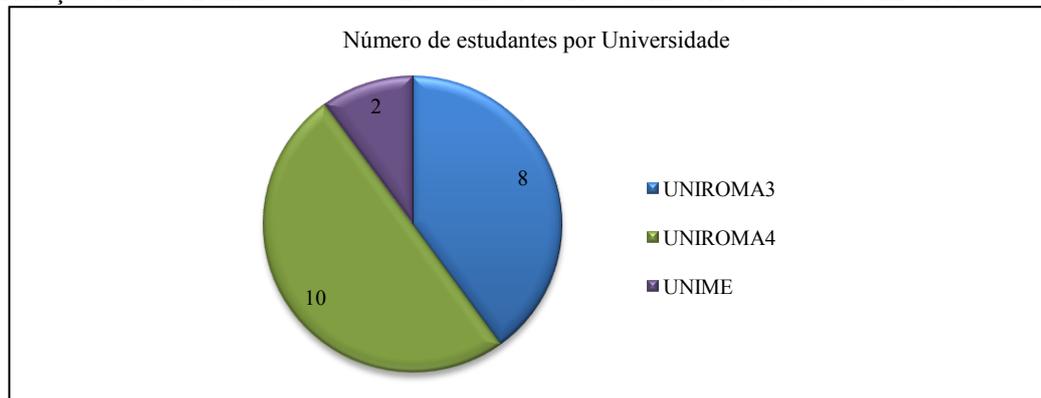
Figura 04: Cursos de Graduação frequentados pelos alunos universitários com deficiência identificados e a sua distribuição segundo o nível.



A Figura 04 nos indica que os cursos seguidos pelos estudantes são Educação Física/*Scienze Motorie* (50%), Ciências da Educação/*Scienze dell'Educazione* (20%), Letras/*Lettere* (5%), Cinema (15%), Ciências Políticas/*Scienze Politiche* (5%) e Economia (5%).

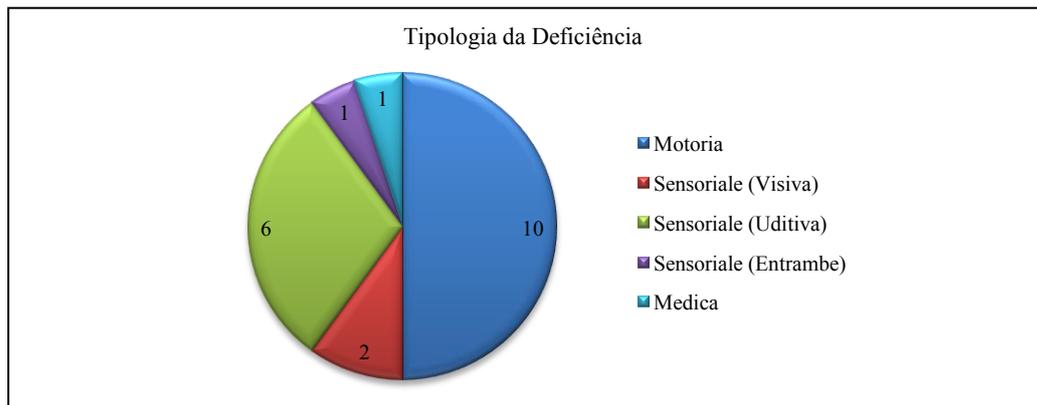
Os 50% dos estudantes identificados frequentam o último ano da *Laurea Triennale* e a outra metade está no último ano da *Laurea Magistrale* os quais são distribuídos assim como representa o Gráfico 03, entre a *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"* (Uniroma4), a *Università degli Studi di Roma Tre* (Uniroma3) e a *Università degli Studi di Messina* (Unime).

Gráfico 03: Relação entre o número de estudantes universitários com deficiência e as universidades.



No que se refere à tipologia de deficiência, o Gráfico 04 nos indica a sua representação na amostra do estudo:

Gráfico 04: Tipologias de deficiência apresentada pelos estudantes, segundo a certificação emitida pela Unidade de Saúde Local, conforme a lei.



Dos 20 estudantes universitários com deficiência, 50% apresentou o certificado da Unidade Local de Saúde na qual é declarada Deficiência Física/*Motora*; 30% é composto por pessoas com deficiência auditiva/*uditiva*, 10% por pessoas com deficiência visual/*visiva*; 5% com deficiência sensorial múltipla (visual e auditiva)/*Sensoriale (Entrambe)* e 5% com distúrbios de origem médica (transplante de coração).

IV.a.3. O Tutor empresarial

Na tentativa de identificar o tutor em empresas, organizações ou escolas que pudessem colaborar com nossa pesquisa, foi necessário considerar a situação econômica e política italiana caracterizada por uma reorganização de sua estrutura, a fim de superar uma situação de crise econômica e social.

Apesar disso, o estímulo para identificá-los e sensibilizá-los foi focado principalmente na oportunidade de discutir, juntamente com os empregadores e tutores empresariais sobre a importância de promover iniciativas que permitam aos alunos universitários com deficiência a terem a oportunidade de colocar em prática o seu profissionalismo, evidenciando que isso poderia ser um elemento positivo neste momento crítico do país. No entanto, isto não foi simples e fácil.

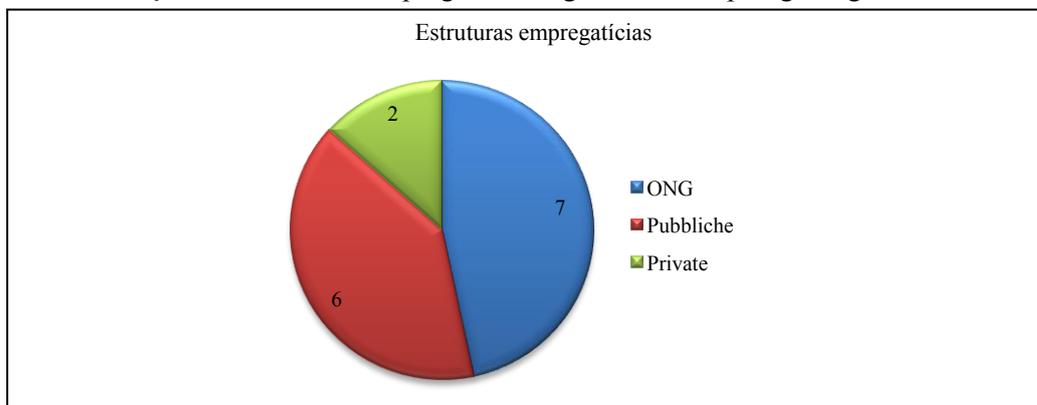
Com o objetivo de identificar as empresas, escolas e associações, primeiramente consideramos os serviços de *Job Placement* das universidades envolvidas. Uma vez que não foi identificado um número suficiente de instituições, a pesquisa foi estendida aos eventos regionais de encontros com as empresas e os serviços disponíveis no território.

Em ocasião dos encontros intitulados *Diversità lavoro* e *Brain at work*, as empresas disponíveis foram contatadas a fim de apresentá-las o projeto e sensibilizá-las a participar. Além disso, foi contatado o Serviço da Província de Roma *Politiche del Lavoro e Servizi per l'impiego* e, por meio de algumas reuniões, o projeto MATCH implementado pela Província disponibilizou uma

lista de mais de 3.500 instituições interessadas na contratação de pessoas com deficiência, como indicado pela Lei 68/99.

Ao entrar em contato com as várias estruturas, foram identificadas 15 instituições (públicas, privadas e não-governamentais) que concordaram formalmente a participar da pesquisa, colocando à disposição um tutor empresarial para acompanhar o aluno dentro de suas estruturas. É importante expor o fato que três (3) organizações aceitaram acolher mais de um estudante disponibilizando, assim, mais de um tutor empresarial para a intervenção e, por isso o número de estruturas empregatícias é mais reduzido do que o número de estudantes.

Gráfico 05: Distribuição das estruturas empregatícias segundo a sua tipologia organizacional.



Os 46,7% das estruturas empregatícias que concordaram em participar da pesquisa são Organizações Não Governamentais – ONGs, 40% são instituições públicas e somente 13,3% é constituído por estruturas privadas.

IV.b. A coleta dos dados

Em condições de *full immersion* no serviço de Tutoria Especializada para alunos com deficiência e transtornos específicos de aprendizagem, da Universidade de Roma "Foro Italico", pudemos explorar o problema de pesquisa em campo, utilizando procedimentos e instrumentos para coleta de dados descritos a seguir.

É importante observar que a metodologia para a coleta de dados em cada país foi adotada segundo, principalmente, a disponibilidade das fontes de exploração e o tempo de permanência em cada contexto.

IV.b.1. Os procedimentos adotados

Pesquisa documental: fontes bibliográficas e documentais (Petrucciani & Laugh, 1996) - livros, periódicos, teses científicas, legislação e documentos normativos relacionados ao assunto. Em base ao protocolo desenvolvido por Cabral (2010) voltado à análise de dados coletados nas pesquisas de tipo documental (Apêndice B), foi possível agrupar os conteúdos identificados na literatura e em documentos normativos, a fim de proceder à análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002), é uma técnica de investigação científica que permite realizar interpretações por meio de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos presentes em um determinado meio de comunicação.

Observação: Os dados coletados por meio de observação foram analisados de acordo com os indicadores de presença/ausência de certos fenômenos pré-definidos (Apêndice C) e também com base nos princípios de análise de conteúdo registrados nos *anecdotal records* (Bardin, 2002). Foram analisados, em seguida, os elementos relativos à organização geral dos serviços, às atividades de orientação escolar e profissional e aos próprios alunos. A observação foi realizada buscando-se evitar alguns riscos de distorções na fase de coleta de dados:

- Reatividade:* A fim de evitar que os sujeitos observados modificassem seu comportamento, tentamos criar uma familiaridade com cada pessoa, no caso, os estudantes e a equipe dos serviços.
- *A linguagem:* frente ao fato que o idioma do observador é diferente daquele adotado pelo contexto observado, foi dada mais atenção para a compreensão dos discursos, e também para possíveis ambiguidades de seus significados.
- O tamanho da amostra:* visto que se trata de um estudo detalhado, realizado em um período de três anos, evitou-se selecionar um grande número de casos a serem observados.
- O anonimato de quem está sendo observado:* a cada participante da pesquisa foi consignado um termo de aceite livre e esclarecido, representando um consenso sobre o tratamento dos dados para fins somente de pesquisa.

Questionários: os questionários para alunos com deficiência foi um procedimento importante tanto para construir um quadro inicial de suas características, percepções e aspirações, quanto para ter o seu *feedback* após a pesquisa.

Entrevistas: A entrevista de tipo semi-estruturada foi administrada a fim de identificar e reunir os elementos relativos aos aspectos acadêmicos, cognitivos, sociais e individuais. Foi com base, portanto, em uma relação comunicativa assimétrica, tentando conduzi-la por meio de acordos verbais

e não-verbais, tendo o cuidado de evitar fontes de distorção, “colocando o interlocutor à vontade e, assim, garantindo a coleta de informações que realmente correspondem ao que o entrevistado pensa, sente, sabe” (Lucisano & Salerni, 2002, p. 206). Este procedimento foi efetuado entre o momento de aplicação do questionário semi-estruturado de testes pré-estudo empírico e administração do Questionário semi-estruturado pós-estudo empírico, indicados no ponto seguinte.

IV.b.2. Os instrumentos

A coleta dos dados realizada durante a exploração dos diversos contextos previu a utilização dos instrumentos seguintes, segundo cada situação:

Protocolo para a análise do conteúdo: foi adaptado um protocolo específico, desenvolvido por Cabral (2010), voltado para a coleta e análise dos dados nas pesquisas de tipo documental e bibliográfico (Apêndice B).

Lista de controle: foi elaborado um protocolo de check-list (com espaço para ulteriores observações) no qual pudessem ser registrados os comportamentos ou a presença/ausência de alguns aspectos inerentes à temática deste estudo (Apêndice C);

Anecdotal Records: o modelo de protocolo de registro de breves períodos, proposto por Gattullo & Giovannini (1989) foi adaptado em modo a poder descrever os eventos, evitando avaliações ou interpretações *a priori* (as quais foram registradas a parte, no item “informações adicionais”). Segundo Lucisano & Salerni (2002), tais protocolos são aplicáveis seja individualmente seja em grupo, e se utilizam “quando se quer registrar liberamente aquilo que acontece em grupo” (p. 183). (Anexo A).

Questionários semi-estruturados: foram dois os momentos em que foram administrados dos questionários específicos:

- *Questionário semi-estruturado pré-estudo empírico:* depois do primeiro ano de observação, conhecendo melhor o grupo de participantes, foi elaborado e administrado um questionário com o objetivo de coletar dados inerentes às percepções dos estudantes com deficiência sobre o Serviço de Tutoria Especializada e sobre as suas perspectivas profissionais (Apêndice E);

- *Questionário semi-estruturado post-estudo empírico*: após a realização do estudo empírico, foi administrado um questionário semi-estruturado seja aos estudantes com deficiência, seja aos seus tutores empresariais, em um espaço virtual criado na plataforma do projeto “FIRB Rete@ccessibile” (Apêndice F);
- *Guia de Avaliação*: foi considerado o *Assessment Guide*, proposto pelo *Aarhus University* (Dinamarca) ao projeto *Univers’Emploi* no qual o pesquisador participou ativamente. Tal instrumento foi analisado e discutido em grupo, composto também por alguns estudantes com deficiência, em modo a adequá-lo ao contexto italiano (Anexo B).

IV.c. A análise dos dados

Os dados coletados foram analisados seja individualmente, seja em confronto com o quadro global das informações reunidas. A fim de tornar o quadro da metodologia de análise mais esquemático, vem apresentada a abordagem de análise adotada segundo a tipologia dos dados coletados, não negligenciando porém, suas inter-relações.

A pesquisa documental: Com base no protocolo desenvolvido por Cabral (2010) para a coleta e análise de dados na pesquisa do tipo documental (Apêndice B), foi possível agrupar os conteúdos identificados na literatura e em documentos normativos, a fim de proceder à análise de conteúdo que, segundo Bardin (2002), é uma técnica de investigação científica que permite realizar interpretações através de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos presentes em um dado meio de comunicação. As seguintes categorias de análise foram determinadas gradativamente de acordo com a análise dos documentos de tipo bibliográfico e oficiais: a) a transição da escola para a universidade; b) adequações de espaços, dos serviços disponíveis e do currículo; c) as percepções dos alunos com deficiência sobre os serviços; d) orientação vocacional; e) a aquisição de competências e habilidades específicas; f) a transição da universidade para o mercado de trabalho; g) questões dentro do ambiente de trabalho; h) situações de discriminação na universidade e no trabalho.

Observação: Os dados coletados por meio de observação foram analisados de acordo com os indicadores de presença/ausência de certos fenômenos pré-definidos (Apêndice C) e também com base nos princípios de análise de conteúdo registrados nos *anedoctal records* (Bardin, 2002). Foram analisados, em seguida, os elementos relativos à organização geral dos serviços, às atividades de orientação escolar e profissional e aos próprios alunos.

Questionários: um protocolo de Indicadores de Análise (Apêndice G) foi desenvolvido a fim de analisar os dados coletados por meio da aplicação de questionários pós-estudo empírico (Apêndice E). A partir destes indicadores, a análise foi inicialmente conduzida por meio da categorização das respostas dos alunos, dos tutores acadêmicos e dos tutores empresariais, de modo a identificar elementos para reflexão, à luz da literatura.

Entrevistas: Os elementos identificados por meio de entrevistas realizadas com os estudantes, em ocasião do *Assessment*, foram classificados em quatro grandes categorias: a) aspectos acadêmicos, b) aspectos cognitivos c) aspectos sociais, d) aspectos individuais do aluno. Com este procedimento, foi possível aprofundar a análise de determinados aspectos definidos a priori.

CAPÍTULO V**METODOLOGIA II:
O ESTUDO DE CASO EXPLORATÓRIO NA
FRANÇA, INGLATERRA, DINAMARCA E IRLANDA**

O objetivo da investigação realizada na França, Inglaterra, Dinamarca e Irlanda foi aquele de explorar os contextos universitários e alguns aspectos relacionados à normativa, acesso e à organização dos serviços de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência.

A amostra do estudo foi definida, porém, segundo a disponibilidade das universidades contatadas, seja durante a mobilidade internacional prevista pelo *Doctor Europeus*, seja em ocasião das reuniões transnacionais realizadas durante o Projeto *Univers'Emploi*, previsto pelo Programa Europeu Leonardo da Vinci. Portanto, a apresentação dos resultados dos estudos de caso serão divididos em dois quadros exploratórios:

Quadro Exploratório A – França e Inglaterra: representando os resultados da exploração realizada durante a mobilidade internacional prevista pelo *Doctor Europeus*.

Quadro Exploratório B – Dinamarca e Irlanda: constituído pela apresentação dos dados coletados e analisados em ocasião da participação no projeto *Univers'Emploi* do Programa Europeu Leonardo da Vinci.

Quadro Exploratório A: França e Inglaterra

A.a. A Definição da amostra do estudo

O *Doctor Europeus* prevê as atividades de mobilidade internacional que consentem ao pesquisador em formação de realizar ulteriores investigações em contextos diferentes nos países da Comunidade Européia durante um período de três meses. Nesta direção, por meio de acordos interinstitucionais, o pesquisador desenvolveu atividades de pesquisa na França, onde foi acolhido pelo *Institut national supérieur de formation et de recherche pour l' éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés* (INSHEA) e na Inglaterra, onde a *University of Northampton* foi a instituição de referência.

Durante estas mobilidades, alguns professores franceses, ingleses e italianos, colaboradores do *Programma di Dottorato in "Culture, Disabilità, Inclusione: educazione e formazione"* da *Università di Roma "Foro Italico"*, mediaram a relação entre o pesquisador e os responsáveis pelos serviços de Tutoria Especializada (*Mission Handicap e Disability Services*) e *Job Placement* (*Secteur professionnel e Career Services*) de 04 universidades (02 francesas e 02 inglesas) as quais concordaram em participar do estudo exploratório:

França:

As universidades francesas foram identificadas com base na disponibilidade dos responsáveis dos serviços *Mission Handicap e Secteur Professionnelle* contatados inicialmente, pelos professores franceses que colaboram com o Grupo de Pesquisa da *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*. As Universidades são:

<p>- A Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3</p>
--

<p>A <i>Université Sorbonne Nouvelle</i> foi criada em 1970, quando a notória e histórica <i>Université Sorbonne</i> foi reestruturada por uma reforma e, então, a conhecida Paris 3 no momento compreende os cursos de Música, Ciências da Educação e Humanas, Turismo, Comércio e Jornalismo.</p>

<p>- A Université René Descartes – Paris 5</p>

<p>Em 1971, a <i>Université René Descartes – Paris V</i> nasce com o papel de ser responsável pelos cursos de Medicina, Farmácia, Letras, Ciências Humanas, Ciências Políticas da histórica <i>Université Sorbonne</i>.</p>

Inglaterra:

Mesmo as universidades britânicas foram identificadas com base na disponibilidade dos responsáveis pelos serviços *Disability Center* e *Career Center* os quais foram contatados, inicialmente, por professores italianos e ingleses que trabalham no grupo de pesquisa do Laboratório de Educação Especial da *Università di Roma "Foro Italico"*.

- University of Northampton:

A *University of Northampton* foi fundada no início do século XX, e somente em 2005 foi reconhecido oficialmente como uma universidade. Esta instituição está em primeiro lugar na categoria *Added Value*, entre todas as universidades na Inglaterra (University of Northampton, 2011). De acordo com a agência *The Guardian*, essa categoria é uma das mais importantes, porque revela o alto nível de desempenho acadêmico de seus estudantes. Este fator tem sido um valor fundamental a ser tido em consideração, já que o objetivo era coletar boas práticas das universidades em orientar todos os alunos e, em particular, os alunos com deficiência no que diz respeito aos aspectos acadêmicos e profissionais.

- University of Cambridge:

A *University of Cambridge* é uma das mais antigas universidades do mundo, fundada em 1231. Atualmente, de acordo com os indicadores de avaliação definidos pelo *University Guide* (The Guardian, 2012a), a *University of Cambridge* está localizada no topo do ranking nacional (The Guardian, 2012b). Esta característica, que reflete uma excelência em qualidade acadêmica, foi definitivamente o principal fator para a sua identificação e escolhida como objeto desta pesquisa, juntamente com a *University of Northampton*.

A.b. A coleta dos dados

Durante dois meses na França e um mês na Inglaterra, foi possível realizar tanto a pesquisa de tipo documental sobre o assunto (documentos normativos e bibliografia), quanto a pesquisa de campo por meio da observação e aplicação de entrevistas que pudessem permitir o fornecimento de dados sobre a orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência.

A.b.1. A pesquisa documental

França:

A pesquisa documental foi realizada seja nas instalações da biblioteca do *Institut national supérieur de formation et de recherche pour l' éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés* (INSHEA) em Suresnes, seja no *Centre de Recherche sur les Liens Sociaux –CERLIS* constituído pelas Faculdades de Ciências Sociais e Humanas da Sorbonne, implementada pela *Université René Descartes – Paris 5*. Além disso, foram explorados também os documentos disponíveis pelos serviços *Mission Handicap* e *Secteur Professionnelle*.

Inglaterra:

Com o apoio e a orientação do grupo de pesquisa do *Centre for Education and Research* e, particularmente, da Profa. Cristina Devecchi, *Senior Lecturer in SEN and Inclusion in the School of Education* e membro do grupo de pesquisa do Laboratório de *Pedagogia Speciale* da *Università degli Studi di Roma “Foro Italico”*, foi possível explorar os diversos documentos disponibilizados pela *Library*, pelo *Access Ability Team* e pelo *Career Service* da *University of Northampton* e da *University of Cambridge*.

A.b.2. A observação

Na França e na Inglaterra, foi feita a observação não-participativa, na qual, de acordo com Lucisano & Salerni (2002), "o observador não participa de atividades em grupo e declara estar realizando uma pesquisa e que pretende coletar dados e informações neste propósito" (p. 176).

A.b.3. A Realização das Entrevistas

O tipo de entrevista semi-estruturada foi administrada tanto para a pessoa responsável pela *Mission Handicap* (na França) ou do *Access Ability Team / Disability Center* (na Inglaterra), quanto para o responsável pelo *Secteur Professionnelle* (na França) ou *Career Service* (na Inglaterra), a fim de identificar e reunir os elementos relativos à organização geral dos serviços (recursos humanos, recursos técnicos, realização de projetos) e as iniciativas no âmbito da orientação acadêmica e profissional. Esta maneira de conduzir a entrevista concede ampla liberdade tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado, "garantindo que sejam discutidas todas as questões e que sejam reunidas todas as informações necessárias" (Lucisano & Salerni, 2002, p. 202).

A.c. Os Instrumentos

Anedoctal records: foi adotado um protocolo de registro de episódios curtos (Anexo B), no qual foram descritos eventos, evitando avaliações e interpretações (as quais foram gravadas separadamente, em "Informações Adicionais"). Segundo Lucisano & Salerni (2002), tais protocolos podem ser aplicados individualmente ou em grupos, e se utilizam "quando se quer registrar livremente o que acontece em um grupo" (p. 183).

Fotografias: a fim de ilustrar aspectos inerentes à estrutura da universidade, a organização e a acessibilidade, as fotografias foram consideradas pelo investigador como uma solução atendível.

Perguntas-guia: preparadas para garantir que as informações sobre os temas centrais fossem coletados em diferentes sujeitos, sem qualquer distorção (Apêndice H).

Quadro Exploratório B – Dinamarca e Irlanda

Em relação aos contextos dinamarquês e irlandês, a exploração sobre a questão da orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência foi realizado durante a realização do Projeto Europeu *Univers'Emploi*. Especificamente, a coleta de materiais e observações foi realizada durante as reuniões transnacionais, nas quais foram apresentadas e discutidas as informações trocadas pelos parceiros do projeto, além de promover momentos de visitas institucionais.

B.a. A Definição da Amostra do Estudo

Dinamarca:

- A Universidade de Aarhus:

Fundada em 1928, a *Aarhus University* está localizado na cidade de Aarhus, na Dinamarca, e é a segunda maior universidade dinamarquesa, classificada entre as 100 melhores universidades do mundo. No âmbito do Projeto Europeu *Univers'Emploi*, esta Universidade forneceu o seu modelo de orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência, a fim de permitir maior reflexão e ajustes de acordo com cada contexto envolvido no projeto.

Irlanda:

- Trinity College Dublin:

Fundada em 1592, *Trinity College Dublin* está na 52^a posição entre todas as universidades do mundo e na 14^a posição na Europa. Esta universidade foi um parceiro do Projeto *Univers'Emploi* com o qual foram realizadas várias reuniões e trocas de informações e documentos, como ocorreu com a *Aarhus University*.

B.b. A coleta de dados

A exploração dos contextos dinamarquês e irlandês foi feita com base na coleta de documentos institucionais e normativos disponibilizados pelos representantes de cada país por ocasião das reuniões transnacionais previstas pelo projeto. Além disso, foi possível visitar cada instituição acadêmica, tanto na Dinamarca quanto na Irlanda.

B.b.1. A pesquisa documental

Ao participar no Projeto Europeu *Univers'Emploi*, foi possível reunir diversos documentos (institucionais e regulamentares) sobre a orientação acadêmica e profissional das pessoas com deficiência nesses países, disponibilizados, de 2010 a 2012, pelos coordenadores do projeto de cada país.

B.b.2. A observação

Durante visitas em cada instituição de ensino, tanto aquela dinamarquesa e quanto irlandesa, foi feita a observação não-participativa. Na mesma ocasião, foi possível visitar as diferentes estruturas relacionadas com o assunto da pesquisa.

B.c. Os instrumentos

Protocolo para análise de conteúdo: Foi adaptado um protocolo específico, desenvolvida por Cabral (2010), voltada à coleta e análise dos dados trocados através dos relatórios de cada parceiro do projeto (Apêndice B).

Anecdotal records: Em cada reunião transacional, os dados reunidos a partir das discussões e observações foram descritos em um protocolo de registro de episódios breves (Anexo A).

C.a. A Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada de acordo com as mesmas indicações expostas no ponto IV.c. do Capítulo IV, especificamente no que diz respeito à metodologia utilizada para a análise dos dados coletados por meio de pesquisa documental e da observação.

TERCEIRA PARTE

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA ITÁLIA

Este capítulo dedica-se a apresentar os principais resultados emersos do estudo empírico longitudinal realizado durante três anos em situação de *full immersion* no contexto italiano. A primeira parte é composta por uma apresentação do quadro histórico e legislativo sobre a temática e a descrição do contexto explorado à luz dos elementos identificados sobre a organização das universidades italianas e dos serviços disponíveis às pessoas com deficiências, em particular do *Servizio Tutorato Specializzato*. Na segunda parte, porém, descreve-se o processo de orientação profissional dos alunos a partir de uma apresentação do quadro histórico, legislativo e organizativo inerente à problemática, considerando-se a organização do Serviço de Estágios (*Ufficio Tirocinio*) e *Job Placement* e as suas colaborações com o Serviço de Tutoria Especializada com o território e região. A terceira parte deste capítulo busca descrever, à luz dos resultados encontrados na pesquisa realizada em campo, com a participação de 20 estudantes, 20 tutores empresariais e 04 tutores acadêmicos, o fenômeno global de orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência. Finalmente, foram agrupados elementos que poderiam constituir um quadro de recomendações, não transcurando a exposição das dificuldades que foram encontrados durante a realização da pesquisa a fim de reforçar as boas práticas e de sugerir novas estradas a percorrer.

CAPÍTULO VI

ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

VI.a. O quadro histórico e legislativo

Nos anos 1980, as problemáticas relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência eram já elementos de discussões na Itália. O artigo *Università e Invalidità: un percorso ancora poco agibile* (De Anna, 1989), apresentou algumas reflexões sobre a temática que indicaram algumas perspectivas emergentes no contexto nacional.

Vem exposto que o *Comitato Assistenza Invalidi delle Università Sarde – CAIUS* junto à *Associazione Nazionale dei Mutilati e Invalidi Civili – ANMIC*, em ocasião de um encontro nacional, destacaram a importância de uma definição clara de deficiência, superando o modelo estritamente médico e permitindo uma formulação de um efetivo diagnóstico funcional, considerando-se:

A sua continuação educativa rumo os níveis mais elevados de educação em maneira assegurada, conforme a *Corte Costituzionale* n. 215 de 3 de junho de 1987, a qual declarou ilegítimo o termo “será favorecida”, expresso no terceiro parágrafo do art. 28 da lei 118 de 1971 (De Anna, 1989, p. 3).

Isto consentiu aos estudantes com deficiência a terem maiores possibilidades de prosseguir nos seus estudos universitários. De Anna (1996) expunha, todavia, que não todos conseguiam o diploma: para os estudantes com deficiência psíquica, predominantemente, seguiu-se um percurso alternativo que conduz ao conseguimento de um atestado de frequência. Por outro lado, as pessoas com deficiência física e sensorial tendiam a concluir o segundo grau e a inscrever-se sempre mais à Universidade.

Diante a tal fenômeno, a problemática do acolhimento dos alunos com deficiência na Universidade começou a ser afrontada em uma perspectiva de dimensões mais relevantes. Já daquele período, a Universidade foi chamada seja a ativar pesquisas e estudos nos vários setores relacionados à deficiência, tais como aquele médico, psicopedagógico e social, seja a promover módulos formativos aos professores especializados.

A Lei 390/91 *Norme sul diritto agli studi Universitari* prevê, no art. 7, parágrafo 1, letra e: “disposições particulares para o acesso aos estudantes portadores de handicap aos benefícios e aos serviços promulgados a partir das referidas leis, e também a possibilidade, em relação a condições de particular dificuldade socioeconômica e física, de aceder à maioria dos benefícios”.

Algumas normas foram já fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases n. 104 de 1992 *Legge - quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Com base a tal normativa, as Universidades deveriam dotar-se, como vem disposta no artigo 13, letra b, “de equipamentos técnicos e de subsídios didáticos bem como de qualquer outra forma de auxílio técnico”; de programar intervenções adequadas, seja às necessidades da pessoa, seja às peculiaridades do plano de estudo individual (Italia, 1992, letra c, art. 13).

Nesta direção, a lei prevê auxílios necessários ao desenvolvimento dos exames adequados segundo as diferentes tipologias de deficiência e de eventuais tratamentos individualizados, em concordância com o docente da disciplina. Além disso, são previstos os intérpretes aos estudantes surdos para facilitar a frequência e a aprendizagem.

Em concordância com a Lei 390/91 indicada precedentemente e com as disposições apresentadas pela lei n. 537, de 24 de dezembro de 1993 sobre a autonomia universitária, o D.P.C.M. do dia 14 de Abril de 1994 intitulada *Uniformità di trattamento per il diritto allo Studio Universitario*, precisa que:

No caso dos estudantes portadores de handicap as regiões e as Universidades proveem a determinar critérios específicos de avaliação das condições econômicas, com a intenção de favorecer o seu acesso aos benefícios que possam, neste caso, ser mais necessários ainda (Italia, 1994, art.4, §8°).

À luz de tais indicações e de outras problemáticas emersas durante os anos de 1990, a lei n. 17 de 28 de janeiro de 1999 instituiu modificações na lei quadro de 5 de fevereiro de 1994, n. 104, para a assistência, a integração social e os direitos das pessoas com deficiência e, também, integrou alguns elementos, fornecendo financiamentos e diretivas específicas às universidades italianas.

Tal lei determinou que cada Universidade implementasse serviços de modo a favorecer o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, com específica referência a: subsídios técnicos e didáticos específicos; suporte de serviços de tutoria especializada; tratamento individualizado para a superação das provas e uso de específicos meios técnicos em relação à tipologia, ou possibilidades de provas equivalentes.

Particularmente, previu que cada Universidade nominasse um Pró-reitor para as questões relacionadas à deficiência, instanciando as instituições um capítulo de financiamento vinculado à deficiência, o qual deveria desenvolver as funções de coordenação, monitoramento e suporte para todas as iniciativas necessárias à inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da própria universidade.

A partir desta iniciativa, os Pró-Reitores para as questões relacionadas à deficiência reuniram-se em diversas ocasiões decidindo, em 2001, de constituírem a *Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità* (CNUDD) atribuindo, como representantes, a Profa. Lucia de Anna (*Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*) e consultor científico para as questões conexas às atividades voltadas aos alunos com deficiência da *Università di Roma Tre*, o Prof. Edoardo Arslan (*Università di Padova*) e o Prof. Gianfranco Cupidi (*Università di Palermo*).

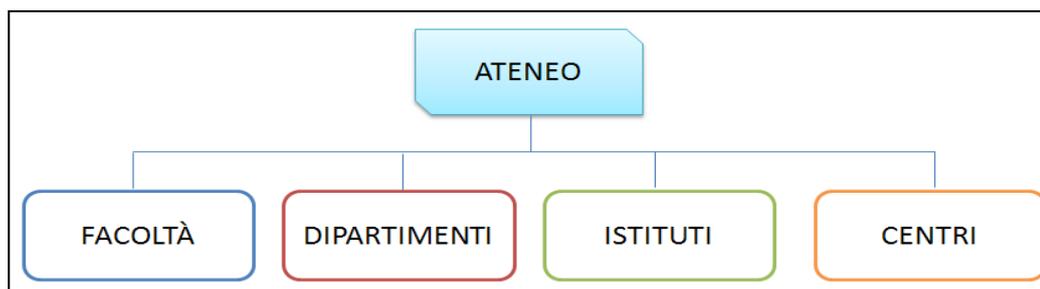
O objetivo da CNUDD foi aquele de consentir a troca de informações, experiências e procedimentos, a fim de estimular todas as Universidades a tornar aplicável a normativa 17/99 para responder em modo adequado às exigências dos estudantes com deficiência em seu percurso formativo universitário. Considera-se que a *Conferenza dei Rettori delle Università Italiane* - CRUI exprimiu plena disponibilidade em colaborar com a CNUDD.

A CNUDD, além disso, discutiu e compartilhou os princípios de base aos quais deveriam inspirar-se na programação das atividades no âmbito da deficiência. Tais princípios inspiram-se à igualdade, à integração e à autonomia dos estudantes, considerando-se nos seguintes pontos:

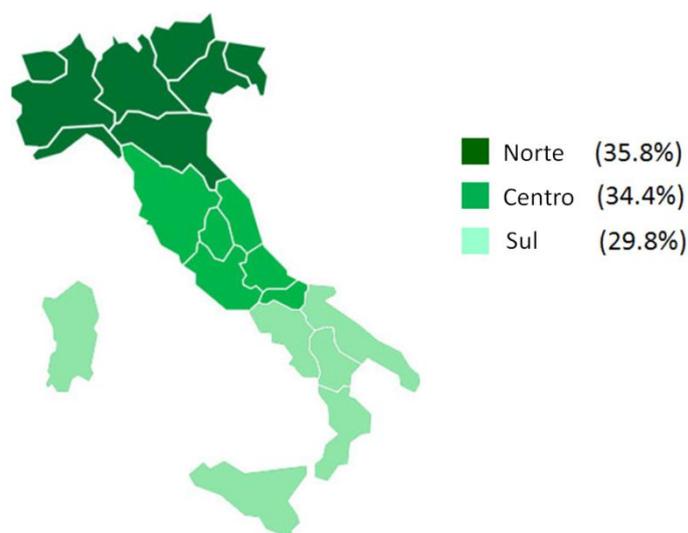
- fazer em modo que o estudante com deficiência participe à vida universitária vivendo-a em todos os aspectos culturais e acadêmicos e, sobretudo, sociais;
- criar as condições de acolhimento e de sensibilização às problemáticas da deficiência ao fim de trazer o aluno com deficiência à Universidade;
- favorecer a autonomia e a integração do estudante com deficiência, valorizando a sua diversidade e considerando os ritmos e as condições de estudo e de aprendizagem;
- oferecer aos estudantes com deficiência iguais oportunidades de formação, de estudo e de pesquisa, removendo os obstáculos materiais e imateriais que impedem o pleno reconhecimento da pessoa, eliminando situações de marginalização, evitando criar Universidades específicas para as pessoas com deficiência;
- promover o conhecimento sensibilizando o corpo docente, a equipe técnico-administrativa e os estudantes sobre a cultura da diversidade, da deficiência e das situações de minoração (CNUDD, 2001).

VI.b. A organização das Universidades Italianas

A Universidade Italiana é representada por 96 Instituições de diversas tipologias: Estatais, Não Estatais, Institutos Especiais, Universidade para estrangeiros, Escolas Superiores, Institutos de Alta Formação Doutoral e Telemáticas. A organização de cada Universidade vem representada pela Figura 05:

Figura 05: Organograma das Universidades / Ateneus Italianos.

Segundo os dados do MIUR (2012), dos 96 Ateneus italianos, 68 são estatais e foi nesta tipologia de instituição que o estudo descritivo foi realizado. Em modo geral, 35,8% dos Ateneus Estatais são distribuídos no Norte da Itália, 34,4% no Centro e 29,8% no Sul, como representa a Figura 06 e a Tabela 02:

Figura 06: Distribuição dos Ateneus Estatais sobre o Território Italiano.**Tabela 02:** Distribuição dos Ateneus Estatais na Itália, segundo a região:

NÚMERO DE UNIVERSIDADES ESTATAIS NA ITÁLIA					
Norte		Centro		Sul	
Trentino-Alto Adige	01	Toscana	08	Molise	01
Piemonte	03	Marche	04	Campania	06
Lombardia	08	Umbria	02	Puglia	04
Veneto	04	Lazio	06	Basilicata	01
Friuli-Venezia Giulia	03	Abruzzo	03	Calabria	03
Liguria	01	-	-	Sicilia	03
Emilia-Romagna	04	-	-	Sardegna	02
TOTAL	24	TOTAL	23	TOTAL	20

Fonte: MIUR (2012)

VI.c. Os estudantes com deficiência nas Universidades Italianas

Na Itália, antes mesmo da importante Lei n. 17/99, De Anna (1996) realizou uma investigação em nível nacional sobre a inclusão das pessoas com deficiência e sobre os serviços disponíveis. O estudo demonstrou que a cultura da deficiência era já difundida na Itália, mas penetrava com dificuldade nos diversos contextos sociais e, particularmente, no contexto universitário.

Foi após a Lei 17/99 que foi vista um crescimento exponencial do número de estudantes com deficiência inscritos, de 5.514 a 15.994 no ano acadêmico 2009/2010 (MIUR, 2011), representando 5,4% do número total de 297.441 alunos matriculados em todo o território nacional (MIUR, 2011). Os dados intermediários a tais períodos são evidenciados na Tabela 03:

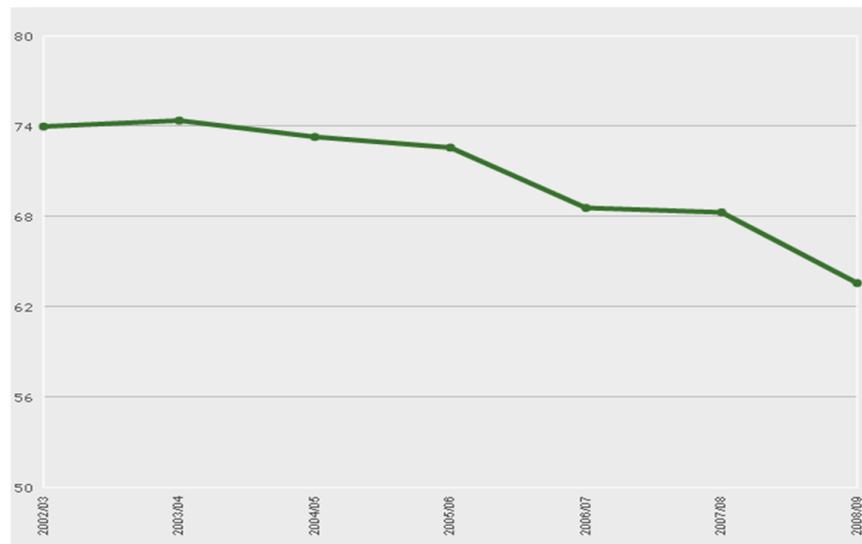
Tabela 03: Número de estudantes com deficiência na Universidade Estatal, por tipologia de deficiência.

Série histórica dos estudantes com deficiência inscritos na Universidade Estatal por tipologia de deficiência. Valores absolutos.						
Tipologia de deficiência						
	2001-2002	2003-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Cegueira	567	677	713	764	823	945
Surdez	368	449	470	542	567	630
Dislexia	95	92	63	68	47	107
Deficiência Física	1.837	2.302	2.601	2.814	2.871	3.132
Deficiência Cognitiva	134	207	249	290	326	401
Outra	2.946	3.253	3.970	4.656	5.492	6.192
Total	5.947	6.980	8.066	9.134	10.126	11.407

Fonte: Istituto Nazionale di Statistica – ISTAT

É importante considerar que isto ocorre em um contexto no qual o número global dos alunos matriculados diminuiu no período correspondente, como evidencia o *Istituto Nazionale di Statistica*, no Gráfico 06:

Gráfico 06: Taxa de passagem à universidade: matriculados, por 100 diplomados no 2º grau em relação ao ano letivo precedente.



Fonte: Istituto Nazionale di Statistica¹.

VI.d. Os estudantes com deficiência em números

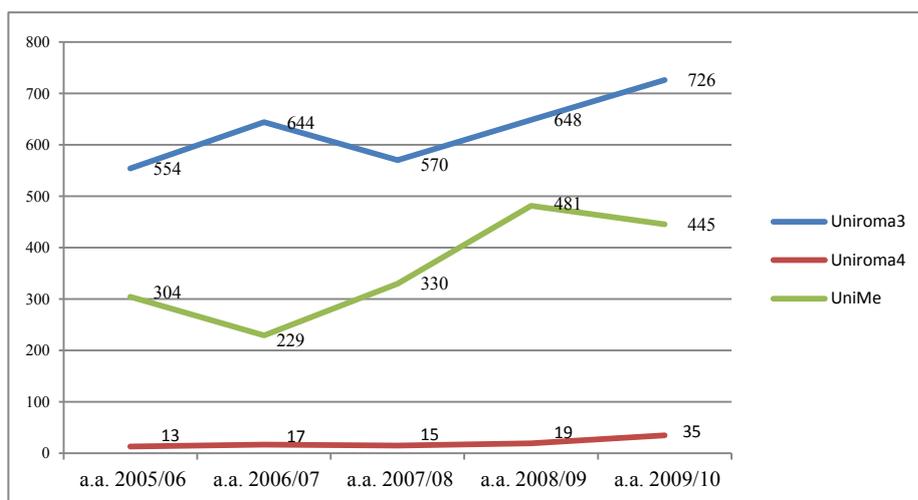
O aumento do número de estudantes com deficiência, em nível nacional, é percebido inclusive ao interno de cada universidade que constituiu a amostra do estudo, ou seja: *Università degli Studi di Roma “Foro Italico”* (Uniroma4); a *Università degli Studi di Roma Tre* (Uniroma3) e a *Università degli Studi di Messina* (UniMe).

Buscou-se, deste modo, representar e analisar cientificamente este fato, à luz dos dados apresentados pelo MIUR. Antes de tudo, é importante evidenciar que, quando se trata de representar a população com deficiência na Itália, considera-se o percentual certificado pela *Unità Sanitaria Locale*, a qual poderá ser inferior, igual ou superior a 66%, segundo a “invalidez”.

Todavia, entre o ano letivo 2000/01 e 2004/05, a “invalidez” inferior a 66% não era apresentada entre os dados estatísticos do MIUR. Frente a tal fato, não foi possível construir uma linha temporal sobre a evolução do número de estudantes com deficiência matriculados na universidade nos últimos dez anos. Desse modo, optou-se por reunir os dados em modo a apresentar globalmente a população acadêmica com deficiência, independentemente da percentual de invalidez. Nesta direção, foram colocados em confronto os dados referentes ao período correspondente ao ano acadêmico 2005/2006 e 2009/2010, quando o estudo iniciou-se (Gráfico 07):

¹<http://www.istat.it/it/charts/immatricolati/flashfc/width/800/height/640>

Gráfico 07: Evolução do número de estudantes com deficiência entre o ano letivo 2005/06 e 2009/10 nos ateneus Uniroma3, Uniroma4 e UniMe.

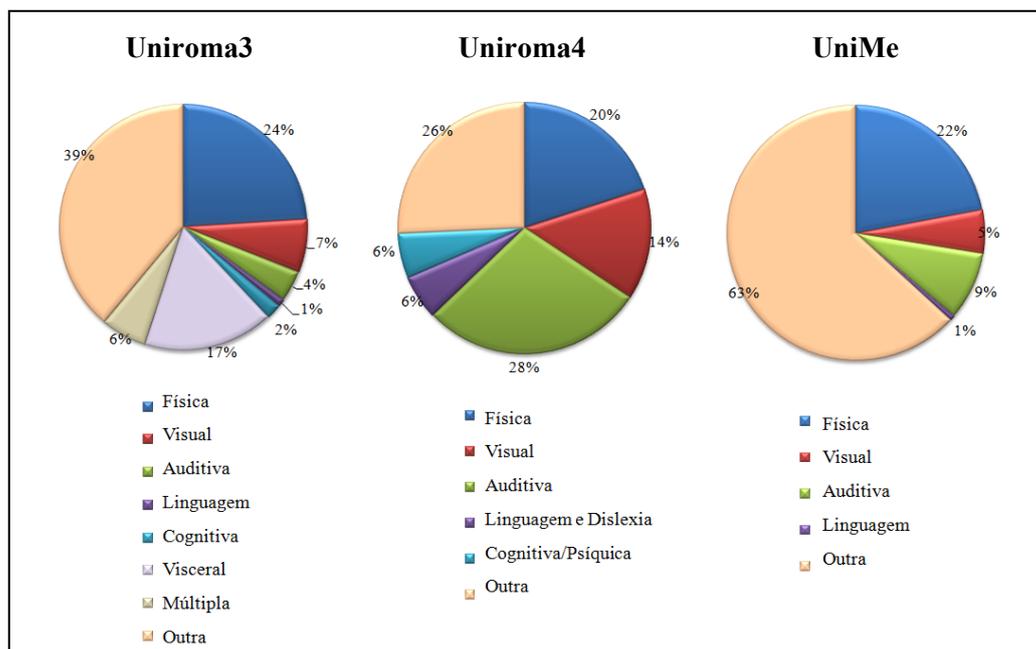


Fonte: Tabela estatística MIUR disponibilizada individualmente a cada Ateneu.

Ao confrontar os dados apresentados no Gráfico 07 com o número global dos estudantes matriculados em cada Ateneu, percebe-se que na Università Roma Tre, no ano letivo 2009/10, os estudantes com deficiência representavam 11,09% de um total de 6.109 estudantes. Enquanto que na *Università di Roma "Foro Italico"*, porém, representava 1,56% de um total de 2.112. E, finalmente, na *Università di Messina*, o número de estudantes com deficiência representava 9,37% de um total de 4.747 estudantes matriculados no mesmo ano letivo.

Distribuindo o percentual dos estudantes, segundo a tipologia de deficiência, podemos apresentar as seguintes proporções referidas a cada ateneu investigado, considerando como referência de exemplificação o ano letivo 2009/2010 (Figura 07):

Figura 07: Distribuição, por Universidade, dos alunos universitários segundo a tipologia de deficiência (Ano Letivo 2009/2010):



VI.e. Números em confronto: discussões e reflexões

Ao confrontar os dados estatísticos apresentados nesta sessão, podemos evidenciar algumas observações. Inicialmente, podemos fazer referência ao fato que entre o ano acadêmico 2005/06 e o ano acadêmico 2009/2010, o número dos alunos com deficiência inscritos aumentou significativamente em todas as três universidades investigadas.

Todavia, pudemos constatar que o *Istituto Nazionale di Statistica* - ISTAT enfrenta dificuldades em manter atualizados os dados estatísticos sobre a deficiência. Esta afirmação baseia-se no fato que o último ano acadêmico reportado em âmbito nacional por tal instituto, refere-se a cinco anos atrás, ou seja, o ano letivo 2006/2007. Mesmo assim, não podemos transcurar o fato que cada Ateneu dedicou-se a difundir dados estatísticos, em maneira atualizada, em ocasião dos relatórios institucionais.

Neste contexto, o esforço foi aquele de realizar um confronto entre o número de estudantes universitários com deficiência e a totalidade de estudantes matriculados em cada Universidade investigada. A partir de tal conduta, podemos afirmar que o percentual de alunos universitários com deficiência em cada instituição não representa a média nacional (5,4%).

Todavia, devemos ter muita atenção ao expor qualquer tipo de correlação entre esta diferença e a realidade de cada contexto. Quando um Ateneu indica um percentual mais alto ou mais baixo que a média nacional, deve-se analisar o dado à luz dos diversos fatores que incidem nesta incidência. Nesta perspectiva, uma Universidade que apresenta um percentual mais baixo não pode ser

considerada, por exemplo, como uma instituição que não promove o acesso aos alunos com deficiência.

Ao considerar o caso da *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, por exemplo, os dados estatísticos apresentam um percentual de 1,57% de total de alunos com deficiência o que, numericamente, vem abaixo da média nacional. Em qualquer modo, considerando-se que este Ateneu tem somente uma faculdade e, mais que isso, no âmbito da Educação Física e Esportes que dificilmente vem procurado pelos alunos com deficiência, podemos afirmar que o percentual desta Universidade tem uma alta representatividade em confronto com a Uniroma3 e UniMe que, por outro lado, dedicam-se a âmbitos das mais diversas áreas de formação, têm 8 e 10 faculdades, respectivamente, como opção de percurso acadêmico.

Os dados nos consentiram também notar que as tipologias de deficiência, mesmo que o MIUR tenha dividido os seus módulos estatísticos em diversas categorias específicas, foram reportadas em maneira diferente por cada Ateneu. Com exceção das categorias “Deficiência Física”, “Deficiência Visual”, “Deficiência Auditiva” e “Linguagem”, a maior parte das outras tipologias consideradas pelo MIUR foram suprimidas, modificadas ou mesmo reagrupadas em uma única categoria definida como “Outro”.

As imprecisões ao coletar e difundir tais informações poderia comprometer a confiabilidade dos dados que, sobretudo, não são atualizados em nível nacional. Como consequência, isto poderia impedir as ações políticas e econômicas finalizadas a favorecer, em modo mirado, às necessidades dos estudantes com deficiência que compõem cada categoria.

É neste contexto que as iniciativas para a orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência são implementadas por meio da disposição de serviços específicos que respondam às necessidades dos próprios estudantes e que promovam um percurso acadêmico em que seja adquirido um profissionalismo de alto nível. Em modo particular, no âmbito da investigação realizada, foi dada a atenção particular em duas estruturas: o Serviço de Tutoria Especializada para os Estudantes com Deficiência e Distúrbios Específicos de Aprendizagem e o Serviço de Estágio e *Job Placement*.

VI.f. A organização dos serviços para a orientação acadêmica

O serviço de Tutoria Especializada para os Estudantes com Deficiência e Distúrbios Específicos de Aprendizagem é a estrutura responsável pelo acolhimento e o apoio durante todo o percurso universitário do estudante, inclusive o momento de sua transição à vida adulta e ao mundo do trabalho.

De Anna (1996) coloca em evidência que o acolhimento é o momento mais delicado para um estudante, mais ainda no caso em que a pessoa há necessidades especiais e dificuldades. Tal

momento antecede às escolhas das opções de intervenção e consente a tomada de decisões relacionadas a uma possível renúncia à inscrição na Universidade. Deste modo, o termo acolhimento “significa confiança nas instituições e, ao mesmo momento, em si mesmo” (p. 26).

Isso não quer dizer, todavia, que o acolhimento e a orientação desta população vêm colocados em prática ao interno de uma única estrutura física. É oportuno, assim, promover a inclusão em todo o contexto universitário por meio da ativação e do reforço da colaboração e da sinergia entre as diversas estruturas ao interno da Universidade, estendendo-se também às varias estruturas do território, segundo as Leis 104/92 e 17/99.

Além disso, as indicações para a promoção de uma organização e a ativação de iniciativas voltadas a uma orientação acadêmica dos estudantes com deficiência são as Diretrizes da CNUDD, as quais consideram o respeito da autonomia de cada universidade, como vem exposto:

Pró-Reitor para as questões relacionadas à deficiência (previsto pela lei 17/99): em sua atividade de coordenação e monitoramento, deve determinar como ativar as relações entre as faculdades e os órgãos políticos e administrativos da Universidade (eventual constituição de uma comissão; nomeia os professores referentes de faculdade para a deficiência; promove atividades de diálogo com os representantes dos alunos com deficiência, etc.) a fim de definir os caminhos para as atividades e para a difusão das discussões dos estudantes com deficiência;

Ações comuns e coordenadas com as Empresas Regionais para o Direito ao Estudo: na ativação das intervenções para a disponibilização de benefícios como alojamentos adaptados e acompanhadores;

Plano da Universidade para a eliminação de barreiras arquitetônicas: Censo para a identificação das barreiras arquitetônicas e preparação de um plano preciso para a sua eliminação de acordo com as estruturas, a fim de consentir aos estudantes com deficiência física o acesso às salas de aula, laboratórios, bibliotecas e às estruturas institucionais da faculdade. Uma atenção particular deve ser dada à construção de novos edifícios, não somente respeitando as normas, mas considerando a agilidade dos percursos com sinalização de referência adequada.

Serviços aos Estudantes com Deficiência (a ser fornecido, eventualmente, em colaboração com os serviços de orientação e tutoria acadêmica): as faculdades, por meio da colaboração dos professores de referência, colaborarão com a criação de estruturas específicas para os alunos com deficiência em todas as sedes, mantendo uma estreita coordenação com o Serviço de Tutoria Especializada e com o Pró-Reitor, cuidando da implementação e do monitoramento das práticas relacionadas à inclusão.

Serviço para os alunos com deficiência: ocupa-se de realizar as atividades voltadas à inclusão dos alunos com deficiência e de relacionar-se com as estruturas acadêmicas e o departamento de

Direito ao Estudo, ligando-se ao território. A estrutura assume um particular valor ao interior da organização administrativa da Universidade, para a sua estreita relação com os departamentos técnicos e administrativos, sobretudo para a gestão operativa das determinações feitas pelo Pró-Reitor, com uma equipe que tenha competência organizacional, projetiva, técnica e conhecimentos sobre a deficiência, com disposição à interação com as pessoas nessa situação.

Acompanhamento: as Universidades dispõem este serviço junto às diversas estruturas em maneira autônoma ou por meio de acordos com cooperativas e/ou serviços territoriais já existentes.

Apoios tecnológicos e informáticos: a fim de promover e garantir a autonomia no estudo, seja individualmente, seja em aulas comuns com impostações eventualmente adaptadas;

Tutoria especializada: onde se desenvolvem as atividades e os serviços voltados à inserção do estudante com deficiência na vida acadêmica e que tentem a dar o apoio ao estudante na remoção das condições e das situações que não os permitem de ter iguais oportunidades de estudo e de tratamento. Na construção do percurso acadêmico do estudante, assumem grande importância os seguintes aspectos:

- Indicação, por parte do próprio aluno, da situação de deficiência na pré-inscrição ou matrícula;
- Encontro para orientação para a escolha do curso de graduação e para a identificação dos problemas relacionados à deficiência do estudante;
- Identificação das necessidades para organizar as provas ou de verificação dos requisitos para a definição da escolha das disciplinas;
- Preparação de um plano de estudos, que pode ser individual, sob a coordenação do professor referente de faculdade e sua aprovação por parte do Conselho Acadêmico;
- Acesso autônomo às estruturas da Universidade, aos apoios tecnológicos e informáticos;
- Identificação, em base ao plano de estudo, aos suportes em termos de equipe de apoio e de auxílios.

Mobilidade Internacional: utilização dos recursos previstos pelos programas Socrates/Erasmus/Leonardo, particularmente aquelas previstas para os alunos com deficiência em colaboração com os Serviços de Direito ao Estudo.

Inserção no Mercado de Trabalho: uma atenção deve ser dada durante o percurso acadêmico promovendo oportunidades de atividades de estágios e formação profissional voltadas à inserção no mercado de trabalho, valendo-se de normas específicas determinadas pela lei 104/92 e pela lei 68/99 de inserção. Além disso, é importante considerar a importância de apoio no momento de escolha entre as oportunidades de trabalho e a sua relação com a formação acadêmica adquirida.

O Pró-Reitor e a equipe do Serviço para as pessoas com deficiência são, desse modo, encarregados a avaliar as diversas situações a fim de fornecer as respostas adequadas às necessidades específicas de cada estudante a fim de consentir as oportunidades mais congruentes e reduzir o quanto possível, as situações de deficiência para garantir o acesso e a participação plena na vida universitária

A fim de explorar as iniciativas dentro de cada universidade investigada, foi administrado um inquérito (Apêndice A) ao Serviço de Tutoria Especializada, por meio do qual foi possível identificar e listar as previsões implementadas pelas universidades:

- Orientação pré, durante e pós os cursos universitários;
- Tutoria Especializada / Assistência aos alunos;
- Colaboração com o corpo docente / reuniões periódicas com os professores para identificar os métodos alternativos de intervenção didática;
- Participação nas atividades da Comissão universitária para as questões relacionadas à Deficiência;
- Disponibilidade de auxílios informáticos e tecnológicos específicos;
- Preparação de exames equivalentes/ Provas diferenciadas;
- Adaptação das provas de acesso;
- Estenotipia / Interpretação de Língua de Sinais / Assistência à comunicação;
- Transporte e acompanhamento;
- Conscientização sobre a problemática: atividades de consultoria / implementação de cursos de formação sobre as abordagens da deficiência e de inclusão;
- Colaboração em iniciativas de estudo e pesquisa sobre as questões de inclusão;
- Ativação e manutenção das relações de colaboração com as estruturas do território, para a colocação no mercado trabalho;
- Colaboração na implementação de ajustes necessários com o desenvolvimento das atividades conectadas aos protocolos/ acordos firmados com instituições, associações e organizações na área de formação.

CAPÍTULO VII

A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

VII.a. O quadro histórico e legislativo

A questão da orientação profissional voltada às pessoas com deficiência surge, em modo notável, no final dos anos 1980. De Anna (1989) já fazia referência a uma interessante contribuição, específica e concreta, do Assessor Regional de Educação, Sr. Fausto Romano Fadda, em que o mesmo apresentou um plano para a empregabilidade, juntamente com alguns projetos de formação profissional para pessoas com deficiência.

Estas iniciativas foram realizadas em maneira ainda superficial e generalista. Particularmente no que diz respeito aos alunos com deficiência, foi a partir da década de 1990 que podemos identificar e colocar em evidência algumas normativas nacionais destinadas a propor e colocar em prática estratégias finalizadas à garantia do acesso das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho.

A principal normativa sobre a problemática é a Lei n. 68 de 12 de Março de 1999. Trata-se das *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*, a qual predispôs diretivas para uma melhor organização em âmbito educacional, de gestão e estrutural inclusive ao interno da universidade, a fim de consentir aos estudantes com deficiência a efetiva realização do seu projeto de vida profissional.

A lei também determinou que as instituições públicas e privadas com mais de 14 trabalhadores são obrigadas a contratar pessoas com deficiência, de acordo com os percentuais de cota indicados:

Número funcionários	Cota
15-35	1 trabalhador com deficiência
36-50	2 trabalhadores com deficiência
>50	7% do total de trabalhadores

Em um contexto que buscava ser inovador, esta lei determinou técnicas, instrumentos e serviços de apoio, a fim de garantir uma adequada avaliação de pessoas com deficiência e permitir-lhes uma correspondência entre o seu perfil (sem descuidarem de suas necessidades ou suas habilidades) e a oferta de trabalho, considerando-se o seu nível de profissionalismo (Italia, 1999, art.2). É necessário, nos termos da lei, que o empregador coloque à disposição um ambiente de trabalho adequado, assegurando as condições necessárias para o desempenho nas atividades e para as relações interpessoais.

É importante expor que a Lei 68/99 não coloca em foco a deficiência, mas as habilidades de trabalho das pessoas com deficiência como uma expressão direta de sua capacidade em superar situações críticas por meio de iniciativas específicas, tais como a orientação, a eliminação de barreiras e a utilização de recursos técnicos. Segundo Bombelli & Finzi (2008), o mundo do trabalho deve permitir às pessoas não somente a encontrarem um emprego a qualquer custo, mas um lugar que lhe permita desenvolver e reafirmar o seu profissionalismo.

Os princípios presentes nas normativas voltadas à orientação profissional das pessoas com deficiência consideram o projeto de vida da pessoa como uma parte integrante do contexto e, quando necessário, considera que se deve implementar as ações positivas a fim de resolver os problemas inerentes ao ambiente, aos instrumentos e às relações interpessoais no trabalho, buscando-se promover um ambiente produtivo e inclusivo.

Tais disposições vêm consideradas também no artigo 27 *Lavoro e Occupazione* da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pela Lei Italiana n. 18 de 03 de Março de 2009, determinando:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Este direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência. Os Estados Partes salvaguardarão e promoverão a realização do direito ao trabalho, inclusive daqueles que tiverem adquirido uma deficiência no emprego, adotando medidas apropriadas, incluídas na legislação, com o fim de, entre outros: [...] d. Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado; e. Promover oportunidades de emprego e ascensão profissional para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como assistência na procura, obtenção e manutenção do emprego e no retorno ao emprego; [...] j. Promover a aquisição de experiência de trabalho por pessoas com deficiência no mercado aberto de trabalho; k. Promover reabilitação profissional, manutenção do emprego e programas de retorno ao trabalho para pessoas com deficiência (ONU, 2006, art. 27, §1º).

Particularmente no que diz respeito aos alunos com deficiência, a Lei 68/99 baseia as Diretrizes da CNUDD, as quais dedicaram um capítulo inteiro sobre a orientação profissional. Entre os elementos, vem destacada a importância da colaboração entre os serviços de tutoria especializada, de colocação no trabalho e o território.

Nesta direção, as pessoas com deficiência podem contar com os vários serviços tais como as Unidades Locais de Saúde (USL), que têm muitas relações com a região e com uma série de associações tais como o *Servizio Integrazione Lavorativa* – SIL, a *Unità Operativa per l’Inserimento Lavorativo* – UOIL, as agências de mediação com o mundo do trabalho e as associações de pessoas com deficiência.

É importante, no entanto, que o quadro de cooperação entre os atores desse processo (universidade, serviços, familiares e estudantes) tenha em consideração os princípios orientadores estabelecidos pelas normativas a fim de promover uma transição efetiva dos alunos com deficiência rumo ao mercado de trabalho.

CAPÍTULO VIII

A SINERGIA ENTRE OS SERVIÇOS

VIII.a. A colaboração entre os serviços da Universidade e aqueles do Território para a orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência

A orientação profissional dos estudantes universitários com deficiência prevê a colaboração entre os Serviços de Estágios e *Job Placement* e o de Tutoria Especializada da Universidade a fim de facilitar o encontro entre a demanda e a oferta de trabalho. Além disso, o serviço busca fornecer orientação no momento da escolha e durante a formação profissional, principalmente por meio de estágios.

A Tutoria Especializada tem um banco de dados no qual são inseridas todas as informações sobre os alunos, principalmente aquelas que consideramos importante para a orientação durante sua carreira acadêmica, desde o tipo de deficiência até os seus conhecimentos e necessidades educativas especiais. Em caráter complementar, o Serviço de Estágios e *Job Placement* reúne informações sobre suas habilidades e objetivos profissionais, a fim de poder realizar a devida correspondência com a demanda apresentada pelo mundo do trabalho (Tutor Acadêmico, Universidade A).

Estes serviços contam com a colaboração direta do território, por meio do contato com os Centros de Emprego provinciais, com os projetos direcionados à orientação de estudantes universitários com deficiência, com as associações, as empresas e as organizações. Isso permite que a Universidade forneça a todos os alunos, e não apenas àqueles com deficiências, uma visão ampla das oportunidades e iniciativas promovidas pelo mundo do trabalho, a fim de favorecer que o profissionalismo adquirido durante sua carreira acadêmica seja efetivamente colocado em prática na sociedade. A fim de descrever os objetivos deste serviço, foram identificadas as seguintes ações colocadas em prática pelo serviço de Estágio e *Job Placement*:

- Observação e estudo relacionados às demandas do mercado de trabalho;
- Informações para alunos e professores sobre a demanda do mercado, para orientar os processos de formação;
- Contato com os centros de emprego e empresas locais;
- Aproximação entre o perfil profissional e a oferta de trabalho;
- Estímulo à aquisição de novas competências que podem ser aplicadas no local de trabalho;
- Participação em atividades de formação e encontros organizados por associações e organizações;

- Promoção de atividades de estágio intra e extra-universitário de acordo com as indicações do mundo do trabalho;
- Informação aos alunos de graduação e aos graduados sobre ofertas de trabalho em instituições públicas e privadas;
- Oferta de consultoria aos recém-graduados para entrar no mercado de trabalho;
- Informação às empresas sobre a disponibilidade de trabalho e sobre o perfil profissional dentre os graduandos e graduados, por meio de consulta on-line de currículos;
- Monitoramento das carreiras dos recém-graduados.

Apesar do fato que o Serviço de Estágios e *Job Placement* não terem uma sessão dentro de suas estruturas especificamente dedicadas a questões relacionadas à deficiência, os responsáveis por esses serviços destacam algumas iniciativas em colaboração com o Serviço de Tutoria Especializada para permitir também aos alunos com deficiência uma efetiva orientação voltada ao mundo do trabalho:

- Aquisição e atualização de materiais informativos sobre a deficiência e o mundo do trabalho;
- Promoção de entrevistas individuais com os estudantes e graduados com deficiência que almejam desfrutar das previsões legislativas;
- Orientações sobre a preparação de CV, de cartas de apresentação e entrevistas;
- Acompanhamento, quando necessário, do candidato na empresa para criar um clima favorável à sua assunção;
- Verificação da acessibilidade das empresas e promoção de possíveis consultorias relacionadas aos ajustes necessários com base nas necessidades do aluno ou graduado.

Em modo geral, tal sinergia foi bem expressa pelo próprio responsável de um dos Serviços de Tutoria Especializada investigados, o qual expõe sobre como o acompanhamento vem colocado em prática no cotidiano:

Meu trabalho começa antes da inscrição dos estudantes em nossa universidade, com encontros individuais e, em alguns casos, prevendo também reuniões com as famílias que queiram garantir os direitos de seus filhos que estão interessados em seu futuro "como realizarei os meus estudos?"; "o que vou fazer depois da faculdade?". Em nosso sistema existem, ao que se refere à escola, normativas que determinam quais são os instrumentos para delinear o perfil dinâmico funcional de alunos com deficiência. Tais ferramentas não se referem expressamente às universidades, mas nós nos inspiramos nos eixos do perfil (cognitivo, linguístico, sensorial, autonomia, comunicação, aprendizagem, neurológico, relacionamento afetivo, motor-práticos) para fazer a avaliação das necessidades. É isso que nos interessa particularmente, e por isso podemos dizer que é o papel de um perfil dinâmico funcional é identificar as potencialidades da pessoa e aquilo que podemos

trabalhar em cima, por meio de respostas adequadas às suas próprias necessidades. Para chegar ao desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, é essencial trabalhar na construção de contextos, não apenas ao que se refere à universidade (acessibilidade no projeto pedagógico; promoção de ativa participação na Universidade), mas também à família e à sociedade. Neste sentido, buscamos identificar os dispositivos a serem utilizados em cada situação, considerando-se o contexto específico, permitindo uma maior articulação de respostas às diversas necessidades. As informações poderão ser transferidas ao local de trabalho, compartilhando esses dados com o Serviço *Job Placement* (Responsável pelo Serviço Tutoria Especializada da Universidade B).

Além disso, à luz das iniciativas identificadas durante a investigação realizada em cada universidade, nós tentamos identificar os atores envolvidos no processo de orientação de estudantes universitários com deficiência, apesar de estas estruturas também julgarem necessário o uso de ferramentas específicas. O Quadro 01 foi desenvolvido para representar tais aspectos:

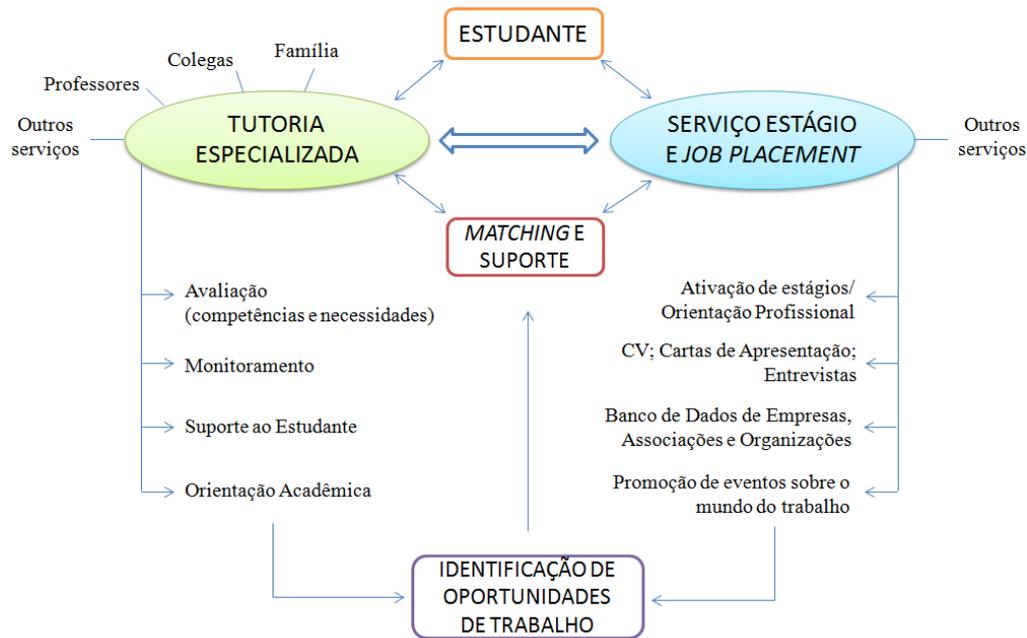
Quadro 01: Os atores envolvidos e os instrumentos considerados importantes pelos Serviços de Tutoria Especializada e de Estágio e *Job Placement* no processo de orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência:

	Tutoria Especializada		Estágio e <i>Job Placement</i>	
	Orientação Acadêmica	Orientação Profissional	Orientação Acadêmica	Orientação Profissional
Envolvimento Estudante	X	X	X	X
Envolvimento Professores	X	-	X	-
Envolvimento Família	X	X	X	-
Envolvimento Colegas de Classe	X	-	X	-
Envolvimento Serviços	X	X	X	X
Instrumentos	X	X	X	X
Período	Desde o início	Durante o curso	Durante o curso	Durante o curso

Ao analisar o Quadro 01, podemos considerar que, tanto para a Tutoria Especializada, quanto para o Serviço de Estágios e *Job Placement*, o envolvimento do aluno, dos professores, da família, dos colegas de classe e dos serviços relacionados, fazendo uso também de ferramentas específicas, é importante nas várias fases do processo de orientação acadêmica e profissional de alunos com deficiência.

A tal ponto, podemos dizer que os dados fornecidos até o momento nos consentem de representar, graficamente, o funcionamento dos serviços envolvidos diretamente no programa de orientação acadêmica e profissional dos alunos (Figura 08):

Figura 08: A sinergia entre os vários atores no programa de orientação acadêmica e profissional na Itália.



Deve-se ressaltar, ainda, que durante a orientação profissional estão envolvidos o estudante, o sujeito promotor (a universidade) e o anfitrião, ou seja, a empresa, entidade, associação. Neste processo, é prevista a presença do tutor universitário (ou um professor da Universidade) e o tutor empresarial (não necessariamente o representante legal da empresa), que acompanham e orientam o aluno durante o processo de sua transição para o mundo do trabalho.

É neste contexto que a parte empírica da presente pesquisa, a qual vem apresentada a seguir, foi realizada contando com a colaboração de 20 estudantes, 20 tutores empresariais e 04 tutores acadêmicos.

CAPÍTULO IX

A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL EM PRÁTICA: O ESTUDO EMPÍRICO

O Capítulo IX vem apresentar o quadro empírico da prática de orientação acadêmica e profissional de estudantes universitários com deficiência. A **primeira fase** refere-se à avaliação inicial das habilidades e necessidades específicas de cada aluno nas dimensões acadêmica e profissional, social e individual. Em seguida, vem apresentada a **segunda fase** do estudo empírico, particularmente as estratégias de correspondência entre as competências e aspirações dos alunos e da oferta de trabalho. A **terceira fase** é representada pelas experiências no próprio ambiente de trabalho, buscando ilustrar a prática global de acompanhamento, orientação e consultoria implementada. Todavia, antes que fossem apresentadas as fases do programa de orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência, foi oportuno trazer algumas reflexões dos alunos sobre o contexto em que o estudo empírico foi realizado. Especificamente, foram coletadas algumas de suas percepções sobre a cultura de inclusão dentro da universidade e sobre o momento de transição para o mundo do trabalho.

IX.a. As percepções dos estudantes sobre o contexto universitário

Antes ainda de que os alunos participassem ativamente do programa de orientação acadêmica e profissional, foi levado em consideração o seu ponto de vista, em particular, sobre a organização da universidade, a cultura de inclusão dentro da mesma, o relacionamento com os colegas e professores, as perspectivas profissionais e a orientação acadêmica voltada à atuação de alto nível profissional.

A organização e a cultura de inclusão na Universidade

A percepção de alguns alunos que apresentamos em seguida, em forma anônima, especificamente sobre a organização universitária, mostra uma consciência dos mesmos sobre os esforços e iniciativas implementadas, apesar das aspirações de ulteriores melhorias no contexto:

Devo dizer que a Universidade, na minha opinião, precisa melhorar alguns aspectos: o processo burocrático, as práticas de gestão, a emissão fiel de um certificado em relação ao que tem sido feito. Por outro lado, eu vejo que a tutoria como tutoria, a estrutura como estrutura, como um todo, procede muito agilmente, fazendo com que o andamento didático que um deve seguir seja respeitado (S-18).

Na minha opinião, aqui deve melhorar. Sinto-me seguro, mas eu sinto que precisamos de ajuda na Universidade (S-12).

Além disso, de modo geral, a sua compreensão sobre a cultura inclusiva dentro da Universidade é inerente não só aos serviços, mas também ao comportamento das pessoas no dia a dia:

“Eu aqui tive continuidade na tutoria. Ou seja, tive sempre o tutor e fomos sempre adiante juntos [...]. Fui uma pioneira e agora tem muitas pessoas que entraram na universidade depois de mim que dizem: - ‘percebe-se que você passou em algumas disciplinas e ‘colocou no lugar’ alguns professores, porque muitos estão muito mais acolhedores”. Ou seja, quer dizer que quando a gente começa a conhecer o problema, as pessoas começam a mudar. Nesse ‘rosário’, se eu não colhi o fruto pessoalmente, outros o recolhem. Nesse sentido isto me conforta. Desse modo, alguma coisa aqui dentro está mudando ou mudará. Considere que precisa, porém, que se continue a mudar” (S-05).

As relações interpessoais

A relação entre os alunos que participaram da pesquisa com os colegas de curso, mesmo que em modo geral fosse consideravelmente positiva, frequentemente apresentava-se discriminante:

Alguém, de vez em quando, fez qualquer piadinha sobre mim, me colocando em situação de dificuldade porque remarca um pouco o problema que tenho. Tive problemas, sobretudo, com um colega enquanto frequentava as aulas. Alí eu era mesmo marginalizado. (S-011).

De qualquer maneira, o estudante com deficiência mostrou, em geral, uma notável compreensão em relação aos comportamentos dos colegas:

Está melhor [...] penso que sempre pode-se melhorar e habituar-nos a trabalhar juntos, pois acredito que eles não percebem. Obviamente não é culpa deles. [...] Porém, aos poucos, se acostumarão, espero! (S-15)

Mesmo diante a isso, os estudantes acreditam que as situações de discriminação mudarão, mesmo que indiquem uma falta de iniciativas por parte da universidade para a sensibilização do contexto sobre a problemática:

Seria utilíssimo sensibilizar os estudantes a irem além de uma simples perspectiva de educação especial, a fazerem algo mais. [...], Vê-se que de uma parte existe este projeto que busca melhorias e, de outra, existe a resistência que o impede de tornar-se realidade (S-02).

Ao que se refere à percepção dos alunos sobre os comportamentos em relação a eles mesmos, foi possível compreender que ainda faltam iniciativas de sensibilização voltadas aos professores universitários:

Os professores também [...] existem aqueles que resistem em responder adequadamente às minhas necessidades [...]. Depois ocorre que você fala com outros professores que têm um comportamento um pouco mais sensível. Mas este é o grande problema que encontrei nestes anos, que me colocou mesmo de joelhos diante a estas situações”. (S-13).

A auto-determinação e motivação

Além destas situações, procuramos conhecer a motivação dos alunos para lidar com tudo isso, adquirir um nível elevado de profissionalismo e realizar o seu projeto de vida:

quando eu decidi matricular-me na faculdade, meu projeto era já ir para o campo da educação, na área de planejamento, de ter a possibilidade de interagir com os professores e de agir com base em uma abordagem de apoio e colaboração (S-14).

Todavia, algumas perplexidades e situações de insegurança foram identificadas nas entrevistas:

Eu optei por frequentar esta universidade desde que eu tinha 15 anos. Quando eu cheguei aqui eu tinha objetivos claros. No entanto, outras pessoas que saíram desta universidade não conseguiam encontrar emprego. Então, me vieram dúvidas. Porque agora como agora é difícil de realizar os seus próprios sonhos. Então, é um grande ponto de interrogação. Mas eu gosto daqui enquanto universidade (S-06).

Conseqüentemente, alguns estudantes subestimaram a si mesmos e isso afeta também a sua própria motivação na busca de oportunidades de trabalho correspondentes à sua formação:

Bem... olha...perspectivas depois da graduação, eu não tenho muitas... Eu não tenho, porque eu gostaria de trabalhar na escola, mas é difícil de entrar em uma porque é necessária a laurea specialistica, um doutorado, e eu não consigo fazer este percurso. No entanto, em parceria com alguma associação, talvez colaborar com as escolas em atividades extra-escolares ou mesmo realizar lições... Assim seria bom. (S-20).

Para superar estas barreiras e enfrentar tais incertezas, todos os alunos têm enfatizado o valor do estágio, formação e cursos profissionais a fim de promover situações práticas em que eles possam implementar suas habilidades e adquirir, de fato, o elevado profissionalismo:

Certamente, o fato de não ter um estágio previsto na laurea specialistica, não é um positivo. Pelo contrário, seria necessário ter-se mais estágios e menos teorias (S-19).

Tudo o que se tem estudado[...] continua como se fosse parado [...] Você lê, lê, lê mas, na prática, o que você está fazendo? Se me fazem uma pergunta, o que digo? Eu não tenho nenhuma experiência, além da minha vivência pessoal. Isso me falta um pouco... (S-09).

Quando se promove um estágio, deve ser considerada a individualidade do estudante e suas necessidades específicas:

Eu vejo que a Universidade, no modelo global de viver um estágio, é lenta. É um processo lento porque tem que se fazer todas essas horas... Quero dizer... é infinita. Para poder concluir um estágio é praticamente um parto. Seis meses. Então, para mim, que eu tenho todos esses problemas, quando as atividades se sobrepõem a outras provas, torna-se uma barreira (S-10).

À luz destas percepções, uma maior atenção foi dada à individualidade dos estudantes com deficiência ao implementar o programa de orientação acadêmica e profissional.

IX.b. A individuação das competências e das necessidades dos alunos.

A fim de identificar as competências e as necessidades de cada estudante participante da presente pesquisa, foi adequada e utilizada um Protocolo de Avaliação (Anexo B), inicialmente proposto pela *Aarhus University*, em modo que o instrumento utilizado avesse uma abordagem mais holística sobre os alunos com deficiência, considerando-se nove categorias de avaliação e monitoramento elencadas a seguir:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Dados do Tutor Acadêmico; 2. Dados pessoais do estudante; 3. Situação de deficiência; 4. Avaliação relacionada à formação e ao trabalho: necessidades educativas especiais; 5. Situações de vida e recursos; 6. Consultoria educativa e apoio; 7. Perspectivas profissionais; 8. Transição ao mundo do trabalho – counselling e suporte; 9. Procedimentos administrativos / burocráticos. |
|--|

Considerando-se tais dimensões, foram identificadas as habilidades e as necessidades do aluno com deficiência, particularmente os aspectos acadêmicos, profissionais, sociais e pessoais. À luz dos dados coletados em cada estudante, apresentamos, de acordo com nove categorias, alguns elementos que podem representar a construção de perfil acadêmico e profissional de um tipo de estudante.

A dimensão acadêmica / profissional

No que diz respeito aos elementos relevantes para o estudo, os aspectos "acadêmicos" e "cognitivos" mostram a dificuldade de alguns alunos para adquirir conteúdos acadêmicos durante as aulas. No entanto, ao construir o perfil do estudante, é importante prestar atenção no fato que, muitas vezes, estes aspectos estão relacionados com as condições do contexto de que, quando não se apresenta em maneira favorável à diversidade, pode incidir diretamente sobre a concentração do estudante:

Praticamente, quando eu estou em sala de aula, os alunos que sabem que há pessoas com deficiência [...] não é que estão falando para fazer perguntas e ouvir a questão em uma maneira aceitável, mas eles estão sempre conversando. Assim, torna-se muito difícil para mim me concentrar e entender o conceito corretamente. Talvez eu escreva um pedaço do conceito, mas eu esqueço do resto (S-02).

Isto significa que quando fazemos a avaliação de um aluno, não é suficiente identificar as dificuldades do estudante, mas também é preciso compreender o ambiente e o contexto em que o aluno desenvolve suas atividades. Considerando esses aspectos, é possível implementar uma série de iniciativas que promova um ambiente inclusivo que favoreça a aprendizagem do aluno.

As categorias "Processo de Trabalho" e "Motivação e energia" ajudaram a identificar elementos importantes, seja no âmbito das competências acadêmicas que profissionais do aluno (planejamento, tomada de decisões, colaborações, iniciativas, motivações, etc). No entanto, como já indicado, a avaliação também inclui momentos de monitoramento durante o processo, e tais ocasiões foram importantes porque nos permitiram observar ulteriores características dos alunos enquanto se realizava as atividades de planejamento das ações a serem realizadas junto às empresas/escolas/associações:

Quando marcamos os encontros [...] para planejar as atividades a serem realizadas, eu me auto-motivei a estudar e a participar ativamente das atividades propostas[...]. Me senti responsável e acredito que fazer um plano profissional é muito importante. Eu gosto muito de trabalhar e sempre quis ter a oportunidade de colocar em prática a minha formação (S-07).

Apesar da identificação de aspectos positivos, alguns alunos declararam que ainda têm algumas incertezas com relação à sua transição para o mundo do trabalho. No entanto, eles mesmos enfatizam a importância de uma orientação profissional durante o seu percurso acadêmico:

Tenho um pouco de receio de entrar no mundo do trabalho. Se eu tivesse um suporte dentro da própria empresa seria melhor (S-07).

A Dimensão Social

Quanto à vida social do aluno, particularmente ao que se refere às relações interpessoais, alguns alunos declaram o desejo de construir relações positivas com aqueles que compartilham o mesmo espaço:

Percebi realmente o que posso fazer, que sei transmitir aos outros o que sei e também consigo estabelecer contato com os colegas e com os professores (S-08).

No entanto, como mencionado anteriormente, no processo de avaliação devemos também considerar o contexto em que, às vezes, não contribui para a construção de relações sociais com seus pares e professores. Em um caso, por exemplo, um aluno com deficiência auditiva, apesar de muito extrovertido, tem encontrado dificuldades para construir e fortalecer o contato com os outros estudantes:

Foi um pouco difícil, porque eu precisava ficar na frente, na primeira fila, junto ao intérprete [...] enquanto os meus colegas ficavam sempre nas últimas filas. Isto, digamos, não contribuiu a reforçar as relações com eles (S-06).

No que diz respeito à categoria "Linguagem e cultura" apresentamos a fala de um tutor acadêmico, o qual declara a importância de considerar a participação do aluno na quotidianidade do contexto, tendo em conta que isto reflete também outras categorias como, por exemplo, "motivação e energia" e "relações sociais":

Segundo as declarações dos estudantes universitários com deficiência, tais como "eu não conheço todos os serviços prestados pela universidade e nem mesmo os projetos desenvolvidos pela nossa instituição", foi possível movermo-nos para realizar uma divulgação de informações mais democrática, a fim de estimular sua plena participação na vida acadêmica cotidiana, e isso reflete diretamente sobre suas vidas profissionais. Então, realizamos outras iniciativas tais como seminários e reuniões voltados a todos os alunos sobre tais problemáticas como, por exemplo, o Seminário Transnacional promovido pelo projeto Univers'Emploi, quando estava a maior parte dos nossos estudantes (TAc-A).

A dimensão individual

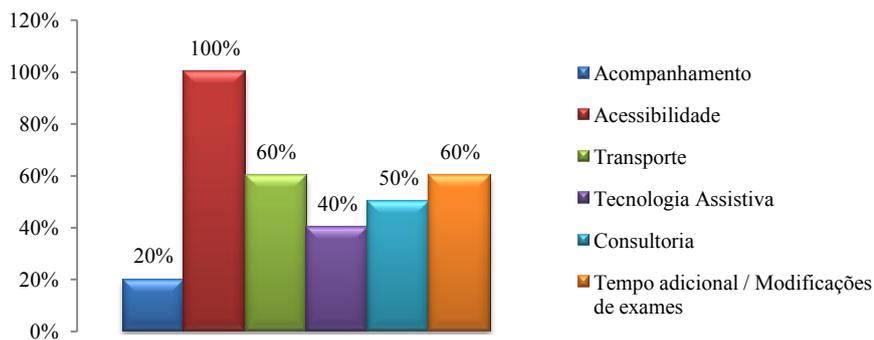
As categorias de "auto-relação", "estratégias de vida", "relações com o corpo" e "aspectos psicológicos" foram consideradas porque acreditamos que a inclusão de pessoas com deficiência vai além de promover a acessibilidade nos espaços comuns. Inclusão é incentivar sua ativa participação no contexto, e se o tutor acadêmico não conhece algumas características pessoais do aluno, torna-se

difícil saber como oferecer o apoio mais adequado para o aluno em lidar com determinadas situações:

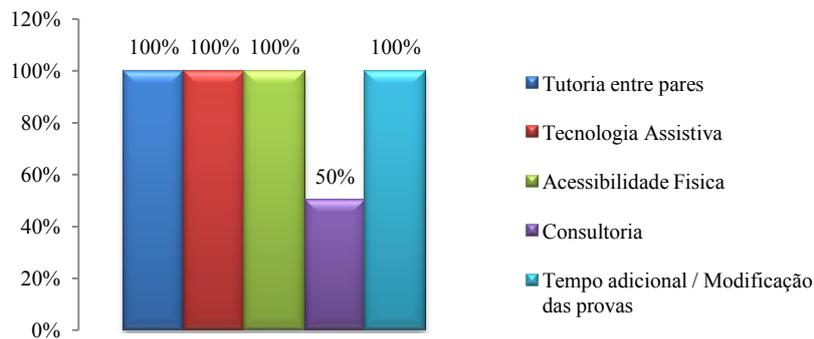
Se não sabemos as inseguranças, os pontos fortes e as estratégias de vida que os alunos apresentam, é difícil saber se as iniciativas de apoio afetarão de forma positiva no cotidiano acadêmico e na sua transição para o mundo profissional (TAc-B).

Além destas dimensões globais, foi vista a necessidade de identificar as necessidades específicas dos alunos com deficiência, não somente a fim de realizar uma orientação acadêmica e profissional adequada, mas também de reunir os itens específicos que podem ser úteis inclusive no momento de correspondência entre o perfil do aluno e o mundo do trabalho, de adaptação do espaço e de envolvimento de uma equipe específica como o tutor empresarial, o intérprete, etc. Os gráficos a seguir mostram o suporte que é fornecido aos alunos participantes da presente pesquisa, no ambiente universitário e/ ou de trabalho (Gráfico 08):

Gráfico 08: Apoio previsto aos estudantes com deficiência física.

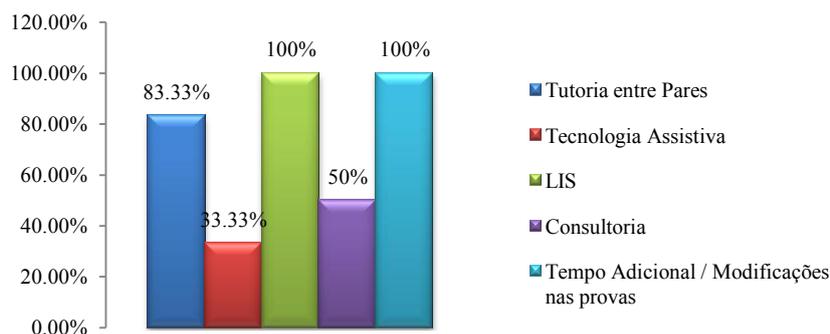


Dos 10 alunos com deficiência física, 100% requer a acessibilidade física por meio da remoção de barreiras físicas das estruturas, tanto na universidade quanto no ambiente de trabalho. 60% requer transporte e tempo adicional/modificações de exames. Enquanto 50% utiliza os serviços de consultoria e os consideram necessários, 40% indica a necessidade de ter-se um apoio por meio da utilização de equipamentos de tecnologia assistiva. Apenas 20% requer a presença de um acompanhador para as atividades da vida diária dentro das estruturas.

Gráfico 09: O apoio previsto aos estudantes com deficiência visual

De acordo com o Gráfico 09, dos dois alunos com deficiência visual, 100% requer tutoria entre pares, o apoio por meio da utilização de equipamentos de tecnologia assistiva, a acessibilidade física ou a remoção de barreiras físicas nas estruturas e tempo adicional/modificações nas provas. 50% dizem que querem mais serviços de consultoria.

Especificamente no que se refere aos alunos com deficiência auditiva, dos 06 estudantes, 83,33% necessita de tutoria entre pares, enquanto apenas 33,33% destacaram a necessidade de ter um suporte por meio de equipamentos de tecnologia assistiva. 100% requer a presença de intérpretes de Língua Italiana de Sinais –LIS e o tempo adicional / modificações nas provas. Finalmente, 50% usufruem dos serviços de consultoria e os consideram necessários (Gráfico 10):

Gráfico 10: O apoio previsto aos estudantes com deficiência auditiva.

No estudo, tivemos também um caso de deficiências múltiplas (visual e auditiva) e um caso em que o aluno tem uma invalidez médica (transplante de coração). O primeiro caso requereu os serviços de tutoria entre pares, equipamentos de tecnologia assistiva, consultoria e tempo adicional/modificações nas provas. No segundo caso, seriam necessários apenas consultoria e tempo adicional para realizar algumas atividades específicas que pudessem ser comprometidas.

À luz das informações coletadas durante a avaliação inicial e o monitoramento contínuo realizado, foi possível, portanto, construir um quadro tanto dos elementos inerentes ao âmbito acadêmico, profissional, social e pessoal, quanto da descrição de suas necessidades.

Esses elementos são muito úteis quando a universidade desempenha o papel de mediador entre o aluno e o mundo do trabalho, quando pôde realizar o processo de correspondência e as atividades de apoio e de consultoria junto aos empregadores. É importante dizer que, apesar dos ajustes específicos previstos a fim de atender às necessidades relacionadas aos tipos de deficiência, o foco sempre foi o de estimular a promoção de um ambiente inclusivo para todos, independentemente do tipo de deficiência.

IX.c. O *matching* entre as competências e aspirações dos estudantes e a oferta de trabalho.

Com base nas informações coletadas por meio do Protocolo de Avaliação e monitoramento aplicado a cada aluno, o esforço foi o de identificar as possíveis empresas/ escolas/ associações/ organizações que podem receber e acompanhar os alunos com deficiência dentro de suas estruturas no âmbito de suas respectivas atividades, buscando direcionar a demanda com o perfil profissional mais adequado. Portanto, foram envolvidas algumas estruturas internas e externas dedicadas à orientação profissional da população em geral e das pessoas com deficiência: o Serviço de Estágios e *Job Placement* das Universidades envolvidas, o ACEMIS, o Centro de Emprego e o projeto MATCH da Província de Roma.

Como resultado, após diversas iniciativas voltadas à sensibilização e mobilização (exposição do projeto, convite para participar de conferências sobre o tema e o envolvimento nas várias iniciativas das universidades), sempre em nome dos Serviços de Tutoria Especializada e de Estágio e *Job Placement*, foram identificados 20 tutores empresariais, que se colocaram à disposição para acompanhar os alunos com deficiência com o perfil profissional correspondente às respectivas oportunidades de trabalho (Quadro 02). Reportamos as palavras de um dos tutores empresariais:

A equipe do Serviço de Tutoria Especializada me contatou telefonicamente para poder marcar encontros presenciais na própria universidade de Roma e também na nossa estrutura. Para formalizar as intenções conjuntas de ambas as estruturas envolvidas, foi elaborado um documento de colaboração entre os responsáveis das duas instituições, a Diretora da Faculdade de Educação Física da *Università del Foro Italico* e o diretor de nossa escola. Foram enviadas informações via e-mail, em linhas gerais, sobre o objetivo do projeto e das ações a serem colocadas em prática e, em maneira mais precisa, as obrigações, a função e as competências do tutor empresarial. No que se refere ao estudante com deficiência, foi estudado em conjunto o caso específico para um planejamento que considerasse o percurso acadêmico e identificasse as metodologias e as estratégias mais adequadas a serem

colocadas em prática, ao que se refere à sua formação, aos seus próprios desejos e às suas expectativas (TAz-12).

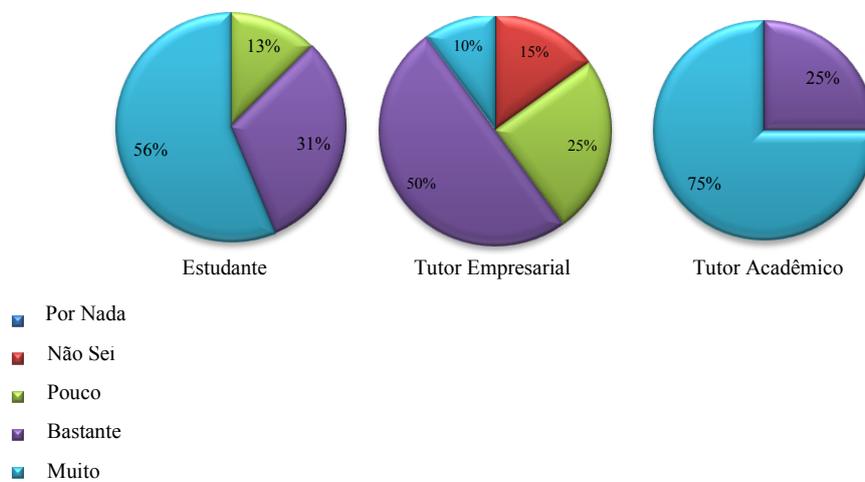
Quadro 02: O *matching* entre o estudante e o tutor empresarial.

Universidade	ESTUDANTE			MATCHING		TUTOR EMPRESARIAL			
	Faculdade	Tipologia Deficiência	Masculino Feminino	Aluno	Tutor Empresarial	Masculino Feminino	Publica	Privada	Associação
Uniroma4	Educação Física	Física (Tetraplegia)	Masculino	S-01	TAz-01	Masculino			X
Uniroma4	Educação Física	Física (Paraplegia)	Masculino	S-02	TAz-02	Feminino			X
Uniroma4	Educação Física	Auditiva	Masculino	S-03	TAz-03	Masculino			X
Uniroma4	Educação Física	Visual	Masculino	S-04	TAz-04	Masculino			X
Uniroma4	Educação Física	Visual e Auditiva	Feminino	S-05	TAz-05	Feminino			X
Uniroma4	Educação Física	Auditiva	Feminino	S-06	TAz-06	Masculino			X
Uniroma4	Educação Física	Auditiva	Masculino	S-07	TAz-07	Feminino			X
Uniroma4	Educação Física	Física (Paraplegia)	Feminino	S-08	TAz-08	Feminino	X		
Uniroma4	Educação Física	Auditiva	Feminino	S-09	TAz-09	Masculino		X	
Uniroma4	Educação Física	Física (Tetraplegia)	Masculino	S-010	TAz-10	Masculino			X
Uniroma3	Pedagogia	Física (Paralisia Cerebral)	Feminino	S-11	TAz-11	Feminino	X		
Uniroma3	Pedagogia	Física (Paraplegia)	Feminino	S-12	TAz-12	Feminino	X		
Uniroma3	Pedagogia	Física (Constituição Patológica)	Feminino	S-13	TAz-13	Masculino	X		
Uniroma3	Cinema (DAMS)	Auditiva	Masculino	S-14	TAz-14	Masculino			X
Uniroma3	Cinema (DAMS)	Transplante de órgão	Feminino	S-15	TAz-15	Masculino			X
Uniroma3	Pedagogia	Física (Paralisia Cerebral)	Feminino	S-16	TAz-16	Feminino	X		
Uniroma3	Ciências Políticas	Visual	Masculino	S-17	TAz-17	Feminino			X
Uniroma3	Cinema (DAMS)	Física (Tetraplegia)	Masculino	S-18	TAz-18	Masculino		X	
UniMe	Economia	Física (Hemiparesia espástica)	Masculino	S-19	TAz-19	Feminino	X		
UniMe	Letras	Auditiva	Feminino	S-20	TAz-20	Feminino	X		

IX.d. As experiências no ambiente de trabalho: as práticas de acompanhamento, orientação e consultoria.

O desenvolvimento das atividades de acompanhamento, orientação e consultoria, consentiu-nos de identificar alguns aspectos para ulteriores reflexões. Inicialmente, é importante expor que não somente os estudantes, mas também os tutores empresariais e acadêmicos ficaram motivados em participar do estudo, mesmo com os diversos compromissos em nível pessoal, acadêmico e/ou profissional (Figura 09):

Figura 09: O percentual da motivação, por grupo:



Os atores envolvidos conheceram suas próprias funções, desde o início, dentro da dinâmica do estudo proposto, como nos mostra o Quadro 03 que representa, em modo breve, o exemplo de um caso empírico:

Quadro 03: A motivação dos atores envolvidos e o reconhecimento pessoal da própria função no âmbito do estudo empírico – o “caso 17”.

Estudante:

Na verdade, participar deste projeto, na minha opinião, é um compromisso a mais, mas eu sei que isso vai permitir-me a refletir sobre o meu futuro, sobre ter uma experiência profissional e também de obter mais segurança (S-17).

Tutor Empresarial:

Eu concordei em participar do projeto porque eu acho que muitas vezes tendemos a esquecer as necessidades das pessoas com deficiência, em particular no que diz respeito ao mundo do trabalho. Eu acho que, através da troca de valores, habilidades e profissionalismo de todos os envolvidos pode-se avançar nas experiências do gênero (Taz-17).

Tutor Acadêmico:

Eu acreditei, assim como nosso pró-reitor para as questões relacionadas à deficiência, que refletir sobre o modelo dinamarquês, que é diferente do nosso, adaptá-lo ao nosso contexto e implementá-lo, poderia ser uma oportunidade para fortalecer nossas práticas e nossos instrumentos (TAc-B).

A partir das experiências de *matching* e das atividades profissionais colocadas em prática em cada estrutura participante do presente estudo, foi possível reunir as percepções dos atores envolvidos relacionadas a:

- a própria função e as relações com os atores da dinâmica;
- o profissionalismo dos estudantes;
- os valores adquiridos a partir do estudo empírico realizado.

IX.e. O envolvimento na dinâmica de orientação acadêmica e profissional.

- Estudante:

A maioria dos alunos mostrou uma percepção positiva sobre a sua própria participação nas atividades propostas para a transição para o mundo do trabalho e sobre as relações entre os atores envolvidos:

Com o apoio contínuo dos tutores acadêmicos (Tutorato Specializzato e Ufficio Tirocinio e Job placement) e do tutor da escola, foi possível planejar ativamente cada atividade dentro da instituição (S-09).

Além disso, os alunos referiram-se, de forma positiva, aos procedimentos de acompanhamento ativados tanto na Universidade quanto no ambiente de trabalho, bem como as consequências de tal iniciativa:

Ao orientar-me sobre o que eu deveria fazer no momento de transição para o trabalho, uma série de iniciativas foram realizadas. Houve uma avaliação inicial, um planejamento de minha própria carreira e me ajudaram a desenvolver o meu *curriculum vitae*. Quando eu encontrei o tutor empresarial pela primeira vez, eu estava ciente de minhas habilidades, mas também dos meus próprios limites e então eu pude ter uma relação tranquila e transparente com ele (S-16).

- Tutor Empresarial:

Um fato interessante é que 100% dos tutores empresariais haviam declarado que nunca tinha feito uma atividade de acompanhamento e orientação no momento de transição de uma pessoa com deficiência em direção ao mundo do trabalho. Apesar disso, eles não hesitaram em contribuir com a proposta deste estudo:

Eu nunca trabalhei em um plano de transição de uma pessoa com deficiência, mas para o trabalho que eu desenvolvo, a possibilidade de participar deste projeto permitiu-me colocar à disposição as minhas competências amadurecidas ao longo dos anos e de fazer parte, em modo ainda mais ativo, de um processo mais amplo de inclusão social das pessoas com deficiência, de modo que eu não tivesse uma visão parcial, limitada a um pequeno segmento, mas estendendo-a à sua complexidade e totalidade (TAz-12).

Além disso, os tutores empresariais estavam bem conscientes da dinâmica implementada entre a Universidade, o estudante e a empresa, levando-nos à reflexão sobre como este processo pudesse ser melhorado:

Foram realizadas reuniões com todos os atores envolvidos (tutores, alunos e equipe do Serviço de Tutoria Especializada) [...] Mas, em minha opinião, a realização desta lógica também deve incluir uma rede mais extensa de relações entre várias instituições, não só escolas e universidades, mas também autoridades de saúde locais, municípios, províncias, associações, cooperativas, serviços de formação, organizações sindicais. Tudo isso, deveria ser realizado por meio realização de percursos individuais voltados às oportunidades de emprego, articulados com estratégias como a formação, o acompanhamento, os estágios e tutoria. Algumas destas estratégias foram colocadas em prática, mas não todas foram previstas por este projeto (TAz-12).

Acima de tudo, os tutores empresariais avaliaram o papel da Universidade em relação à maneira de contatar e conscientizar as empresas:

Fui sempre envolvido em toda tomada de decisão e também fui acompanhado pela equipe especializada do serviço para os alunos com deficiência da Universidade, pela qual fui sempre orientado a respeito das exigências do aluno que acompanhei [...] e isso representa um apoio válido para a mediação entre as duas instituições e entre o estudante com deficiência e o tutor. Eu também fui apoiado pelos tutores

acadêmicos por meio de contatos telefônicos e e-mails quando necessitei de ulteriores esclarecimentos e explicações. (TAZ-06).

Todas as pessoas foram essenciais para o desenvolvimento e sucesso do acompanhamento do aluno. Estavam sempre presentes e disponíveis para orientação e monitoramento constante das atividades, com a participação ativado próprio aluno. Mais que isso, a equipe me permitiu ampliar o meu entendimento sobre o assunto (TAZ-09).

- Tutor acadêmico:

Apesar dos aspectos positivos apresentados pela mediação entre os tutores, salienta-se a importância de fortalecer o relacionamento entre a Universidade e o território:

A prática de entrar em contato com algumas empresas e associações e de inclusive estar presente em alguns encontros com os alunos e tutores empresariais permitiu-nos melhorar a nossa abordagem e entender as necessidades de todos os atores envolvidos. Colocamo-nos à disposição, desde o início, para dar o apoio necessário ao aluno e ao tutor empresarial a fim de alcançarmos, gradativamente, um certo grau de autonomia (TAc-A).

Esta experiência permitiu-nos construir uma relação concreta com o território. Nossa universidade sempre moveu-se nesta direção, especialmente o Serviço de Estágios e *Job Placement*, que atualmente tem preparado uma lista atualizada de empresas interessadas em promover oportunidades de emprego para os estudantes universitários com deficiência. Este resultado mostra que a nossa universidade tem se esforçado em manter a relação de colaboração com o território e o mercado de trabalho (TAc-C).

IX.f. O profissionalismo dos estudantes vem considerado?

Os estudantes afirmaram que as atividades profissionais desenvolvidas foram importantes inclusive para dar maior significado aos seus estudos, ao definir seus próprios objetivos profissionais e ao ter uma visão sobre sua formação numa perspectiva de aprendizagem permanente. Segundo eles, agora os mesmos sabem desfrutar melhor não somente o curso universitário, mas também os serviços disponíveis a fim de ampliar suas oportunidades profissionais futuras:

A minha participação neste projeto foi uma experiência positiva. Descobri que eu desmistifiquei muitas coisas a respeito do processo de transição. Agora eu sei melhor o que fazer e como realizar a busca por oportunidades de trabalho. Esta experiência possibilitou-me não ter mais tanto medo sobre o momento em que verei procurar um emprego (S-11).

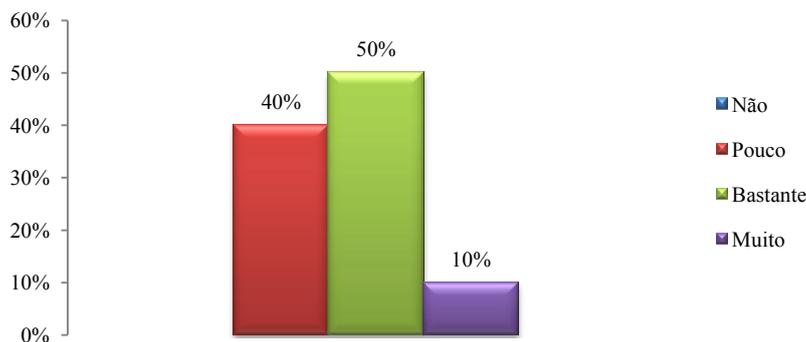
Como já foi demonstrado, durante o processo de orientação os alunos foram envolvidos ativamente em seu próprio projeto profissional. Isto permitiu-lhes estar mais conscientes de suas habilidades e profissionalismo, fazendo emergir, durante o planejamento e a realização das

atividades previstas, aquelas competências eles não haviam ainda "descoberto". Nesse processo, é importante ressaltar o papel do tutor empresarial, o qual desempenhou um papel muito importante:

Eu gostaria de ajudar o aluno a ter uma visão mais ampla, a longo prazo, de modo que ele perceba e apresente sua deficiência como representando uma força [...] tanto que ele foi capaz de chegar à universidade, deixando país, etc. e o mundo do trabalho, ele não deve temê-lo (Taz-19).

Mesmo em nível pessoal, então, os estudantes apresentaram uma maior confiança em si mesmos e no que se refere ao seu futuro profissional. Todavia, alguns declararam que os serviços de Orientação Profissional, junto ao Serviço de Tutoria Especializada, devem sempre considerar a importância de realizar os *matchings* buscando corresponder o seu profissionalismo com o perfil de interesse pelo empregador. Além disso, os alunos precisam de mais informações sobre os serviços disponíveis não somente na Universidade, mas também no território (Gráfico 11):

Gráfico 11: Conhecimento sobre os serviços disponíveis na universidade e no território:



Uma informação significativa que vai além do objetivo do estudo é que, após a implementação do programa de orientação acadêmica e profissional, 20% dos alunos foram efetivamente contratados pela empresa/ associação. Este é um resultado importante, especialmente quando se considera que a Itália, durante o desenvolvimento do estudo, passava por um momento de crise econômica e política a qual incidiu diretamente sobre as oportunidades de emprego e até mesmo sobre a decisão das instituições em participar do estudo. O caso S-07 reportado a seguir representa este resultado:

A orientação acadêmica e profissional – O caso S-07

Estudante (S-07): 29 anos, 3º ano da *Laurea Triennale* (Graduação)

Tutor Empresarial: Associação Esportiva

Projeto Profissional: Aulas de Judô

1ª fase: Encontro com o tutor acadêmico para avaliação inicial

Objetivo: identificar os objetivos profissionais do estudante, as competências e as necessidades.

2ª fase: Correspondência entre a oferta e a demanda

Objetivo: identificar e contatar uma empresa, uma escola, ou mesmo uma associação em que poderia ser desenvolvidas atividades esportivas.

Procedimentos: O tutor acadêmico com a colaboração do Serviço de Estágios e *Job Placement* e da ACEMIS (*Associazione Culturale Espressivo Motoria Sportiva per l’Inclusione*), identificou uma associação esportiva *ad hoc*.

3º fase: Preparação do *Curriculum Vitae* e da carta de apresentação

O tutor acadêmico do Serviço de Estágios e *Job Placement* orientou o estudante na elaboração do seu próprio *curriculum vitae* e da carta de apresentação.

4º fase: Apresentação à empresa: o *matching*

Por meio da mediação da Universidade, o estudante pode contatar diretamente a empresa. Em um segundo momento, após um primeiro contato com a associação esportiva, o tutor aceitou acolher e orientar o estudante universitário com deficiência, especificamente no âmbito do Judô (motivação do estudante) indicando-o um tutor empresarial dentro da associação.

5º fase: O profissionalismo em confronto: sensibilização e colaboração

Em ocasião de um primeiro encontro com a presença do estudante e do tutor empresarial, em colaboração com o tutor acadêmico, foi possível esclarecer alguns aspectos relacionados a todos os atores envolvidos (competências, regras, necessidades, objetivos, etc.) a fim de poder planejar as atividades em maneira satisfatória a todos.

6º fase: Planejamento

Foi requisitado ao estudante de apresentar uma proposta de atividades a fim de serem avaliadas. Várias reuniões foram realizadas a fim de encontrar a melhor maneira de trabalhar juntos para que os objetivos comuns fossem alcançados.

7º e 8º fase: Implementação das atividades planejadas e monitoramento.

Após o planejamento das atividades, os mesmos foram colocados em prática e monitorados: *"As pessoas envolvidas, tanto aquelas do Serviço de Tutoria Especializada quanto aqueles da associação, tentaram cooperar uns com os outros e eu estava sempre junto, em todas as ocasiões"* (S-07).

9º Passo: Reformulação e mudanças das funções: a efetiva contratação

Após a realização deste programa, o estudante foi realmente contratado pela associação para reformular o plano de atividades a fim de consentir ao aluno de colocar em prática o seu profissionalismo.

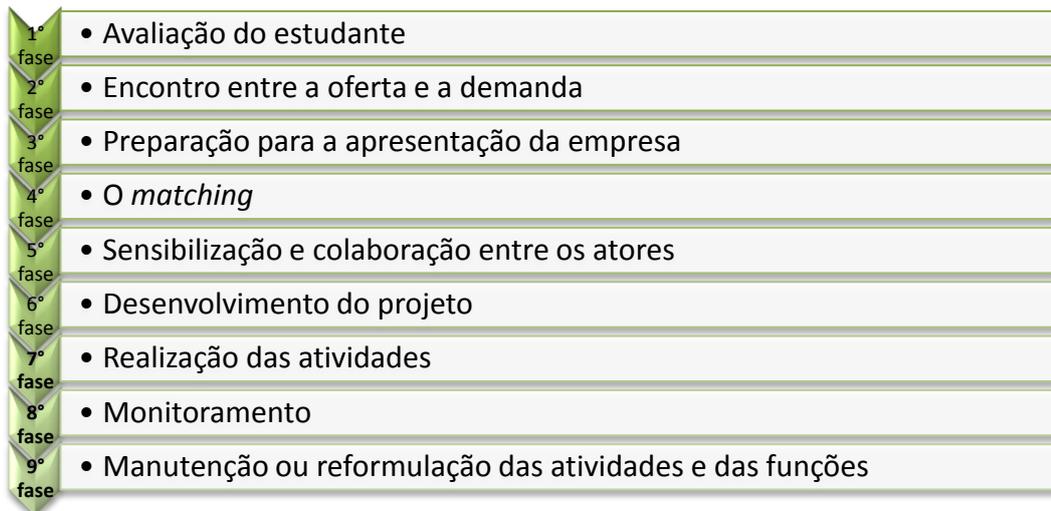
IX.g. Algumas reflexões

Várias vezes foi necessário que o tutor acadêmico interviesse a fim de esclarecer alguns aspectos:

- 1) Algumas vezes o aluno acreditou que o tutor acadêmico fosse obrigado a comprar materiais específicos (livros, equipamentos, etc.)
- 2) O tutor empresarial, com a melhor das intenções, tentou substituir a função do estudante nas atividades, pensando que algumas atitudes pudessem ser de ajuda para o estudante. Mas declara:

Cooperamos juntos desde o início do projeto a fim de permiti-los a serem autônomos, mesmo se foram sempre disponíveis (TAz-07).

Assim, podemos afirmar as principais fases de uma orientação acadêmica voltadas à transição do estudante universitário com deficiência são, segundo a Figura 10:

Figura 10: As 09 fases de orientação profissional dos estudantes.

A partir das percepções de todos os atores envolvidos nesta dinâmica, identificamos informações importantes que reforçam o fato que as universidades italianas realmente dedicam-se à implementação de boas práticas em orientação acadêmica e profissional de alunos com deficiência, envolvendo diferentes figuras ao interno da universidade e região (Quadro 04).

Além disso, foram agrupadas as indicações dos próprios alunos, dos tutores acadêmicos e tutores empresariais, que poderão servir como base para ulteriores reflexões e atividades de pesquisa, conforme previsto no artigo 3º da Lei italiana 104/92, a fim de propor respostas educacionais e de formação aos alunos com deficiência, buscando melhorar as práticas já estabelecidas no país.

Quadro 04: Os valores adjuntos, declarados por cada ator envolvido, em nível pessoal, social e profissional.

	Estudante	Tutor Empresarial	Tutor Acadêmico
Em nível pessoal:	-Confiança em si; -Autoestima; -Motivação; -Estratégias de vida; -Confiança no declarar as problemáticas relacionadas à própria deficiência ao mundo do trabalho.	- Atenção às necessidades das pessoas; -Satisfação em colaborar com um projeto de vida; -Reforçar as habilidades interpessoais e de pró-atividade.	-Satisfação em colaborar em uma melhor perspectiva e qualidade de vida dos alunos universitários com deficiência; -Reforço das habilidades interpessoais e de pró-atividade.
Em nível social:	-Reforço das relações sociais; -Visão mais realística sobre o mundo do trabalho; -Consciência sobre o como construir o próprio projeto de vida segundo as expectativas pessoais e sociais.	- Conhecimento sobre o mundo da deficiência; -Sensibilização sobre as problemáticas relacionadas à inclusão no ambiente de trabalho e universitário; -Aproximação ao mundo universitário.	- Satisfação em promover uma sociedade mais inclusiva; - Colaboração com o território.

Em nível profissional:	<ul style="list-style-type: none"> -Aquisição de competências profissionais; -Conhecimento sobre como elaborar o CV; -Competências em trabalhar em grupo e de projetar junto; -Respeito das normas do ambiente de trabalho; -Respeito dos aspectos éticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforço das competências e habilidades; - Sensibilidade ao interno do ambiente de trabalho; - Desenvolvimento das habilidades de comunicação e de escuta; - Comportamento de acolhimento; - Estratégias de colaboração e de cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre as diversas abordagens para a identificação das competências e das necessidades dos alunos com deficiência; - Colaboração com os outros serviços de orientação acadêmica e profissional; - Envolvimento em todo o processo de transição do aluno; - Saber considerar os aspectos individuais, sociais e profissionais dos estudantes; - Habilidade de comunicação e de escuta, principalmente com os atores externos à universidade; -Estratégias de acolhimento; - Reforço das estratégias de colaboração e cooperação, criando-se uma rede integrada de trabalho.
A reforçar:	<ul style="list-style-type: none"> - Difusão sobre os serviços ao interno das universidades e no território; - Conectar os estágios com as aspirações profissionais; - Difusão das oportunidades de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre as problemáticas relacionadas às pessoas com deficiência no mundo do trabalho; - Desenvolver estratégias de formação e de suporte voltadas às pessoas com deficiência no mundo do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias de formação e de suporte voltadas às pessoas com deficiência no mundo do trabalho; - Difundir as práticas existentes no território local, regional, nacional e no exterior.

O estudo realizado na Itália, portanto, consentiu reunir elementos relacionados à questão do acesso dos alunos com deficiência na Universidade, à luz do contexto histórico, legislativo e organizacional institucional e nacional.

Além disso, tentamos descrever e contextualizar os serviços para sua orientação acadêmica e profissional, tendo em conta a relação entre eles, as perspectivas da equipe acadêmica, dos alunos e também dos tutores empresariais.

A fim de compreender o funcionamento desses serviços, propôs-se a adequar e a implementar o programa de orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência. Para tanto, conforme descrito no capítulo, foi realizada uma avaliação inicial das habilidades e necessidades de cada aluno, nas dimensões acadêmica, profissional, social e individual. Então, tentamos desenvolver estratégias para a correspondência entre as competências e aspirações dos alunos com a oferta de trabalho, construindo relações importantes entre a Universidade e a região. Uma vez dentro do ambiente de trabalho, foram implementadas práticas de acompanhamento, orientação e consultoria. Em alguns casos, foi possível constatar a contratação efetiva de alguns estudantes que participaram da pesquisa.

Tais procedimentos constituíram a proposta de orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência que, como descrito na Figura 10, é composto por nove fases principais.

A partir das percepções de todos os atores envolvidos nesta dinâmica, identificamos informações importantes que reforçam o fato que as universidades italianas realmente dedicam-se à implementação de boas práticas no âmbito da orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência, envolvendo diferentes figuras de dentro da Universidade e no território.

Por outro lado, foram agrupadas as indicações dos alunos, dos tutores acadêmicos e dos tutores empresariais, as quais servirão como base fundamental para a reflexão e atividades de investigação, conforme exigido também pelo artigo 3 ° da Lei 104/92, a fim de propor respostas educativas e de formação a favor dos alunos com deficiência, tentando melhorar as práticas já consolidadas no país.

QUARTA PARTE

A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA INGLATERRA E NA FRANÇA

O estudo exploratório realizado na Inglaterra e na França, como parte do programa de mobilidade internacional previsto pelo Doutorado em *Culture, Disabilità, Inclusione: educazione e formazione* permitiu compreender e descrever a organização dos respectivos contextos universitários e profissionais. À luz do quadro histórico e legislativo e da descrição da organização das universidades Inglesas e Francesas, vem apresentada a questão da inclusão em tais contextos, também com base nos dados etnográficos atualizados, da observação sobre a acessibilidade física das universidades exploradas, da organização e do funcionamento dos serviços para a orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência, bem como a sinergia com os outros serviços, o papel da família na dinâmica e o processo global de orientação nas universidades exploradas.

CAPÍTULO X

O ESTUDO ESPLORATÓRIO NA INGLATERRA

A pesquisa realizada na Inglaterra teve, como objetivo principal, explorar elementos de boas práticas para a orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência. Com o apoio e a orientação do grupo do *Centre for Education and Research* e, particularmente da Prof.ssa Cristina Devecchi, *Senior Lecturer in SEN and Inclusion in the School of Education*, colaboradora do grupo internacional de *Pedagogia Speciale* da *Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, coordenado pela Prof.ssa Lucia de Anna, foi possível não somente conhecer, visitar e desfrutar das diversas estruturas, como a *Library* interna, mas também de contatar os responsáveis pelos serviços de apoio aos alunos universitários com deficiência e pelos *career services* da *University of Northampton* e da *University of Cambridge*.

Além de ter o apoio, as indicações e o acompanhamento durante visitas técnicas nas universidades inglesas, foi possível construir os momentos de discussão colaborativa constante sobre os elementos identificados nas pesquisas de campo e sobre a pesquisa em si. Isso, para um pesquisador vindo de outro contexto, foi fundamental na medida em que consentiu uma visão mais ampla sobre a realidade explorada, a partir também do ponto de vista de quem vive no cotidiano e desenvolve pesquisas no âmbito da Educação Especial tal como a Profa. Cristina Devecchi.

É importante notar que estas práticas foram fundamentais para a dinâmica global que a internacionalização permite à pesquisa, a qual foi ativada em maneira recíproca e, a partir do diálogo de caráter científico, foram identificados elementos significativos, os quais serão apresentados em seguida.

X.a. O quadro histórico e legislativo

Na Inglaterra, o *Disability Discrimination Act* – DDA (United Kingdom, 1995) determinou algumas diretrizes para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis do sistema de educação.

No que diz respeito à inclusão da Universidade, políticas adicionais têm reforçado a importância de promover o acesso e o apoio adequado aos alunos universitários com deficiência. Podemos indicar, além do *Special Educational Needs and Disability Act* (United Kingdom, 2001), o DDA de 2005 e o *DDA Regulations* (United Kingdom, 2006).

Estes documentos são destinados a proteger as pessoas com deficiência de situações discriminatórias temporárias ou permanentes ao matricular-se em um determinado curso e ao utilizar os serviços disponíveis na universidade, incluindo aqueles de orientação acadêmica e profissional.

Segundo o *DDA Regulations* (United Kingdom, 2006) existem, no mínimo, 4 maneiras em que a universidade poderia discriminar negativamente um estudante com deficiência:

- Discriminação direta;
- Falta de adequações necessárias;
- Discriminação relacionada à deficiência;
- Vitimação.

Além disso, o *Code of Practice Post-16* (Disability Rights Commission, 2007) determina que as práticas de ensino, aprendizagem, avaliação e monitoramento devem ser apropriadas a todos, em modo que ulteriores mudanças sejam mínimas, a fim de responder às necessidades individuais do aluno.

No que se refere ao mundo do trabalho na Inglaterra, segundo o *Office for Disability Issues*, responsável pelo setor relacionado às questões da deficiência na investigação nacional *Labour Force Survey*, o número de pessoas com deficiência aumentou de 47% para 48,4% entre 2005 e 2008. Mesmo diante a tal fato, o percentual das pessoas com deficiência desempregadas reduziu de 32.9% a 31.2%.

Além disso, segundo a ANED (2011), a estratégia denominada *Valuing Employment Now* teve o objetivo de “aumentar radicalmente o número de pessoas com dificuldades moderadas e severas de aprendizagem no mundo do trabalho até 2025” (HM Government, 2009, p. 14). Isto porque o número de pessoas com deficiência ocupadas supera em cerca de 45.000 o número de pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Stanley & Regan (2003), 9% das pessoas com deficiência estavam desempregadas em 2006, enquanto que a população geral, na mesma situação trabalhista, representava 5%. Além disso, 2.4 milhões de pessoas com deficiência não trabalham e recebem pensão social.

Os dados, segundo Burchardt (2004), podem refletir a baixa qualificação acadêmica em relação ao alto profissionalismo requerido pelo mundo do trabalho inglês. Além disso, menos da metade das pessoas com deficiência tem um diploma universitário e, em relação à população sem deficiência, supera em dobro o número de pessoas que não têm qualificação (ANED, 2011).

No entanto, àqueles que acessam a universidade, quais suportes são colocados à disposição a fim de poder garantir a sua orientação acadêmica voltada à aquisição do alto profissionalismo? Nesta direção, buscou-se explorar a questão com base no sistema organizacional, inclusive à luz das

perspectivas dos profissionais que tratam diretamente desta problemática nas universidades exploradas.

X.b. A organização das Universidades Inglesas

As Universidades Inglesas podem constituir-se em duas formas:

- Estrutura única, a qual é composta por várias faculdades, departamentos e serviços que, em alguns casos, são distribuídos em campus;
- Estrutura dividida em *Colleges*, onde são distribuídos os departamentos, as faculdades, as escolas e outras instituições.

Uma atenção deve ser dada à segunda organização, no que se refere aos *Colleges*. Estas estruturas são colocadas à disposição para permitir aos alunos um ambiente para morar e socializarem-se. Eles também são locais onde os alunos organizam pequenos grupos de *supervisions*. As aulas são realizadas tanto no *College* quanto na Universidade. Além disso, cada estrutura tem sua própria biblioteca, centro de esportes, restaurantes e auditórios.

Cada *College* é uma instituição independente, com os seus próprios recursos humanos e econômicos. Além de tudo, cada *college* tem sua própria normativa para realizar a seleção dos estudantes, implementada pelo *Universities and Colleges Admissions Service* – UCAS, sempre respeitando as diretivas da Universidade.

No presente estudo, a *University of Northampton* segue o primeiro modelo enquanto a *University of Cambridge* é organizada sob a perspectiva de *Colleges* e é um caso específico, junto à *Oxford University*. É nesse contexto que o estudo foi desenvolvido, buscando identificar inicialmente algumas informações relacionadas ao acesso das pessoas com deficiência nas universidades inglesas.

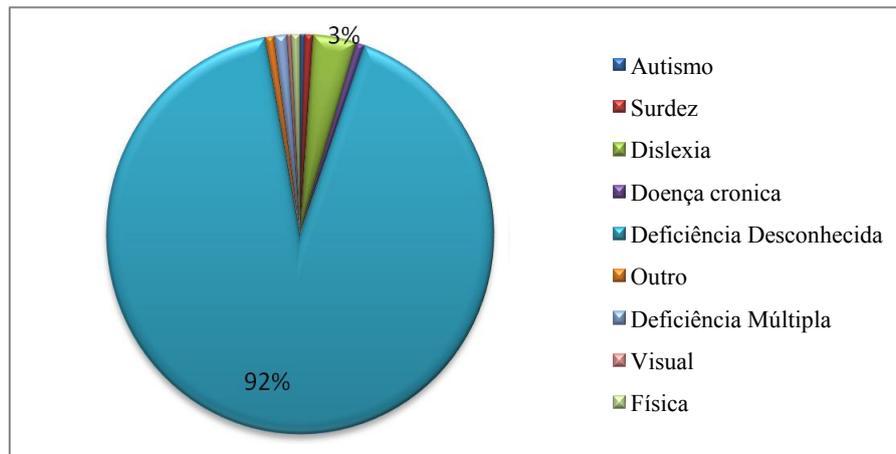
X.c. Os alunos com deficiência nas Universidades Inglesas

De acordo com o *Higher Education Statistics Agency* – HESA , na Inglaterra, no ano letivo 2010/2011, era de 60.110 estudantes com deficiência inscritos nas Universidades, de um total de 1.912.580 em todo o território nacional inglês, representando 3,14%.

a) A University of Northampton

Na *University of Northampton*, segundo o HESA, são 14.860 estudantes. Deste total, 295 declararam ter alguma deficiência, segundo o *Statistic Center* da própria Universidade (Gráfico 12 e Tabela 04).

Gráfico 12: Número de Estudantes com deficiência matriculados na *University of Northampton* (a.a. 2010/2011).



Fonte: Higher Education Statistics Agency

Tabela 04: Número de estudantes categorizados por tipologia de deficiência

Deficiência	Iniciantes	Formandos	% entre iniciantes e formandos
Autismo	1	1	100.00 %
Surdez	2	1	50.00 %
Dislexia	10	-	-
Doença crônica	2	-	-
Deficiência desconhecida	256	14	5.47 %
Outra	2	-	-
Deficiência Múltipla	3	-	-
Visual	1	-	-
Física	2	-	-
Total	279	16	5.73 %

Fonte: *Retention Diversity Tables 2010-11*²

A tabela mostra que, durante o curso, a universidade identificou um aumento de 5,73% dos alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades especiais. No entanto, a fonte não nos mostra se estes dados compõem o resultado do encorajamento do *disclosure*, de uma identificação mais precisa por parte dos serviços competentes, ou se alguns alunos tenham adquirido alguma deficiência durante o curso.

A maioria (14 em 16) dos alunos que, durante o curso, foi identificado como tendo uma deficiência do tipo "desconhecida". Este dado poderia ser mais explorado, considerando-se que tais necessidades poderiam afetar diretamente no percurso didático do estudante, principalmente no caso de necessidades educativas especiais.

²<http://www.northampton.ac.uk/info/200258/equality-and-diversity/903/research-and-monitoring-reports>

b) *University of Cambridge*

Na *University of Cambridge*, o número total dos estudantes da *Bachelor* e *Master Degree* (graduação) no Ano Letivo 2010/11 era de 18.586, segundo o *Higher Education Statistic Agency*. Deste total, 1.086 estudantes declararam ter algum tipo de deficiência (5,5%) como indicado na Tabela 05:

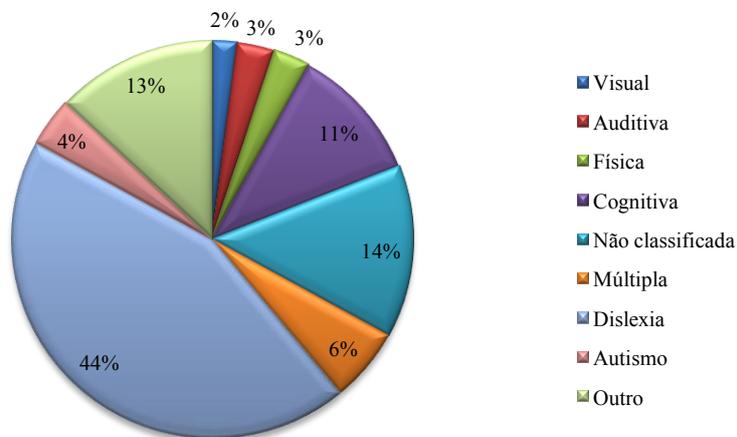
Tabela 05: Número de Estudantes por deficiência na *University of Cambridge* - a.a. 2010-11

	<i>Bachelor Degree</i>	<i>Master Degree</i>	Total
Sem Deficiência	11.188	7.378	18.566
Com Deficiência	684	402	1.086
Deficiência	73	228	301
% com Deficiência	5.8%	5.2%	5.5%

Fonte: *Equality & Diversity Information Report 2010-11*

O percentual total dos estudantes universitários com deficiência matriculados na *University of Cambridge* vem representado no Gráfico 13, dividido por tipologia de deficiência:

Gráfico 13: Percentual dos estudantes com deficiência na *University of Cambridge*, por tipologia de deficiência.



Fonte: *Equality & Diversity Information Report 2010-11*

Levando-se em conta tal contexto, onde a presença de pessoas com deficiência é significativamente representativa, buscou-se identificar os serviços e as práticas de orientação escolar e profissional voltados a esta população.

Nesse sentido, foi realizada a pesquisa de campo por meio de observação direta não participativa. Além disso, a fim de discutir e conhecer mais o contexto foi realizada uma entrevista com tutores acadêmicos do *Disability Center* e do *Career Guidance Center* (Apêndice H).

X.d. A acessibilidade física das universidades exploradas:

Ao explorar as estruturas das universidades inglesas, observou-se uma relação significativa entre a história dos edifícios e a promoção da acessibilidade. Na releitura das informações apresentadas a seguir, é necessário destacar e considerar um fato em maneira particular: o campus da *University of Northampton* investigado foi reconstruído em 2008, enquanto a *University of Cambridge* é uma das universidades mais antigas do mundo datada do século XI.

a) University of Northampton

A partir das observações realizadas, é notável a promoção da acessibilidade nas estruturas da *University of Northampton*. Especificamente aos estudantes com deficiência física e sensorial, são disponibilizados grandes possibilidades de acesso aos diversos espaços dos *campi*.

Figura 11: O elevador como alternativa de deslocamento de um andar ao outro e disponibilidade de cadeira adaptada para eventuais deslocamentos de emergência pelas escadas.

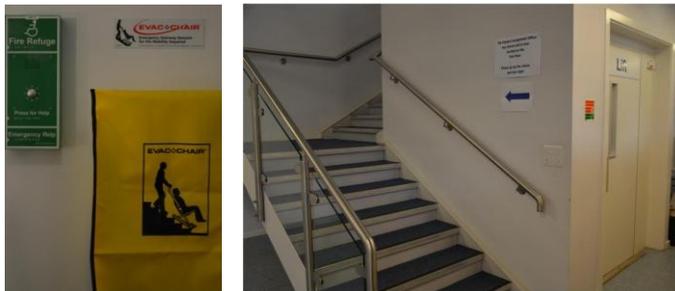


Figura 12: Rampas em todas as estruturas da Universidade.

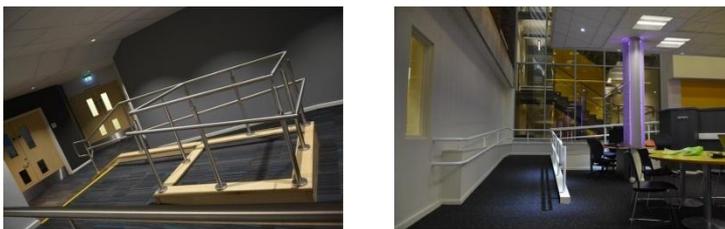


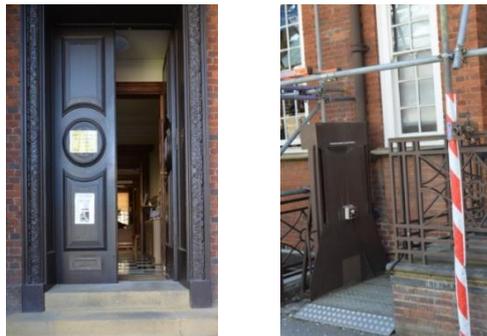
Figura 13: Porta automática (por meio de botão) e telefone adequado às pessoas com deficiência auditiva.



a) *University of Cambridge*

As estruturas são disponibilizadas em um modo que permita aos alunos acessar cada espaço em seu cotidiano. Todavia, como os edifícios de Cambridge são históricos, quando um aluno apresenta problemas sensoriais ou físicos, é necessário fazer uma requisição específica a fim de que lhe seja indicado um *College* que tenha a acessibilidade, as facilidades e a localização favoráveis às suas necessidades.

Figura 14: A entrada principal, inacessível, indicando com um aviso a entrada lateral acessível.



Em tal contexto, são colocados à disposição os serviços de orientação acadêmica e profissional que serão apresentados, respectivamente, a seguir.

X.e. A organização dos serviços para a orientação acadêmica

Nesta parte do estudo, foram identificadas algumas informações inerentes aos serviços disponíveis nas universidades exploradas, as quais foram discutidas e esclarecidas diretamente com a colaboração dos responsáveis por cada estrutura. É importante evidenciar que tanto na *University of Northampton* quanto a *University of Cambridge*, foi possível conhecer não somente os serviços de orientação acadêmica voltados aos estudantes universitários com deficiência, mas também os serviços disponíveis a todos os estudantes.

a) A *University of Northampton*

A partir das observações e entrevistas realizadas no contexto da *University of Northampton*, podemos dizer que os serviços para orientação acadêmica são: *Access Ability Team*, voltado aos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais e, no que se refere a todos os estudantes da universidade, é disponível o *Center for Academic Practice* - CfAP.

L'Access Ability Team: O serviço está disponível para todos os alunos com deficiência física, sensorial, dificuldades específicas de aprendizagem, autismo *spectrum*, dificuldades mentais/ cognitivas e de caráter médico, fornecendo apoios específicos:

Fornecemos o suporte para a realização das provas; oferecemos tutoria em pares para os alunos; a quem tem dislexia, lhes ajudamos a realizar as atividades escritas em maneira acadêmica; acompanhamento; apoio na biblioteca para fazer empréstimo de livros; a fazer fotocópias, bem... Além disso, disponibilizamos estacionamento acessível para que os alunos possam vir com seus próprios carros; adequações na residência do aluno, etc. (Tutor Acadêmico A).

Em modo organizativo (Figura 15), o *Access Ability Team* tem:

- 1 líder de equipe;
- 3 colaboradores (*disability officer*);
- 14 colaboradores para o estudo (*Study facilitators*);
- 8 Tutores de apoio para os alunos com Dislexia.

Figura 15: Mural do *Access Ability Team*



II CfAP- *Center for Academic Practice*:

A todos os alunos, o CFAP disponibiliza um serviço que oferece um suporte adicional para as práticas acadêmicas, tanto em termos de conteúdo específico, como Inglês e Matemática, quanto para orientação para as habilidades de escrita, leitura, estudo, de apresentação pessoal, motivação, etc.

O suporte está disponível tanto online, quanto por meio de reuniões presenciais programadas. Além disso, algumas iniciativas de tutoria são colocadas em prática aos estudantes que têm um "B" nível e precisam alcançar o nível A. Os dois serviços, como mostrado na Figura 04, cooperam

Academic skills

- ▶ [English skills](#)
- ▶ [Writing skills](#)
- ▶ [Presentation/personal skills](#)
- ▶ [Learning skills](#)
- ▶ [Study skills](#)
- ▶ [Motivational skills](#)
- ▶ [Thinking skills](#)
- ▶ [Reading skills](#)

uns com os outros, a fim de dar o apoio acadêmico necessário para os alunos universitários com deficiência.

b) *University of Cambridge*

Na *University of Cambridge* a orientação acadêmica é promovida pelo *Disability Resource Centre* (DRC) o qual prevê uma série de iniciativas que consente ao estudante de concluir o seu curso. Nesta universidade, vem evidenciado que, durante o percurso acadêmico, o estudante é estimulado a ter um estudo independente e auto-direcionado: “você é responsável pela sua própria aprendizagem e é preciso ler além daquilo que é tido como necessário para as aulas.” (University of Cambridge, 2012a, p.7).

Além disso, a faculdade ou departamento organizam atividades *sectures*, seminários e palestras, atividades práticas, supervisões, pesquisa independente, visitas acadêmicas, intercâmbio universitário. Promove-se também a biblioteca (*College*, departamentos, universidades); o acesso a computadores e à internet; auxílios de tecnologia assistiva; o Centro Lingüístico, o acesso a museus e à Sociedade de Estudantes, a qual promove iniciativas políticas, ações comunitárias, mídia, música, teatro, esportes, alojamento e alimentação.

Aos estudantes com deficiência e/ou distúrbios crônicos, a *University of Cambridge* consente a inscrição em qualquer curso. Assim, o candidato deve contatar tanto o *Disability Resource Centre* (DRC), o qual oferece orientação específica, informações e apoio, quanto o *College Admissions Office* a fim de fazer o pedido com base em todas as necessidades específicas se os apoios necessários para o acesso à universidade e para realizar seu percurso acadêmico na melhor maneira, quando terá direito a:

- alojamento e acessibilidade;
- suporte acadêmico e ao estudo;
- equipe que, antes que o estudante comece o seu percurso acadêmico, busca assegurar-lhe o suporte adequado. No caso em que seja necessária a presença de colaboradores para fazer notas das aulas, de intérpretes, o DRC oferece tais apoios por meio do serviço de *Non-Medical Assistance* (NMA);
- Adequações para a realização das provas;
- Nos casos em que o estudante com deficiência ou com distúrbios específicos tenha necessidade de adequações nas provas, tais como tempos adicionais, escritórios, equipamentos específicos, o DRC pode ativar-se a tais fins.

-*Specific Learning Difficulties* (SpLD), incluindo-se dislexia e dispraxia: a tais estudantes, uma avaliação completa é realizada por um Psicólogo Educativo a fim de ter os elementos necessários às adequações que respondem às necessidades do estudante.

- Auxílio Econômico: os estudantes do Reino Unido podem fazer uma requisição ao *Disabled Students' Allowance* (DSA) a fim de assegurar isenção e apoios econômicos adicionais.

Figura 16: *Disability Resource Centre* (Centro de Recursos para a Deficiência) da *University of Cambridge*).



Todavia, em ambas as universidades, os tutores acadêmicos têm destacado que o suporte adequado é disponibilizado ao estudante a partir do momento que o mesmo declara a própria deficiência (*disclosure issue*):

Se o estudante não nos informa sobre sua deficiência, então não podemos ativar os vários suportes que oferecemos. Alguns estudantes, no entanto, não nos dizem porque eles têm uma "meia-condição de deficiência", como asma, por exemplo, ou epilepsia que pode ser controlada por medicação e eles acreditam que não precisa m de mais nada. Eu não acho que os alunos devem notificar-nos obrigatoriamente sobre sua deficiência, mas se eles o fizessem, então poderíamos tentar atender suas necessidades (TAc-Ing.a).

X.f. A orientação profissional dos Estudantes Universitários com deficiência.

Durante a exploração realizada em território Inglês, foi possível conhecer as iniciativas no âmbito da orientação profissional colocadas à disposição para todos os alunos, considerando-se algumas situações especiais em que o aluno tem uma deficiência. Em seguida, serão apresentadas as iniciativas identificadas na *University of Northampton* e na *University of Cambridge*.

a) University of Northampton

O *Careers information resources*

A *University of Northampton* disponibiliza, por meio do serviço *Careers information resources*, indicações específicas sobre o mundo do trabalho e também sobre ulteriores cursos que poderiam ser de interesse aos estudantes. Além disso, orientam os estudantes sobre como preparar o

Curriculum Vitae, preencher fichas e formulários, tomar decisões relacionadas a uma oportunidade de trabalho (*Careers and Employability Advisor*), e adquirir técnicas de entrevistas (*University of Northampton*, 2012c).

Figura 17: *Careers & Employability Service* (Serviço para a Orientação Profissional da *University of Northampton*).



X.g. O funcionamento do *Careers & Employability Service* e a sinergia com outros serviços.

Basicamente, o serviço de orientação profissional promove dois modos de intervenção:

- 1) àqueles que declaram sua própria deficiência e, em seguida, são orientados por uma equipe multidisciplinar;
- 2) àqueles que não declaram a deficiência, e faz com que o apoio específico não interfira tanto no percurso acadêmico do aluno.

- *Se o estudante declara a deficiência:*

O *Access Ability Team* entra em contato com o *Careers and Employability Office* no caso em que o estudante se interessa em procurar informações sobre o mundo do trabalho. Assim, o *Careers Office* o prepara, orientando-o sobre como preparar uma carta de apresentação e requer, portanto, a orientação do *Access Ability Team* para quaisquer apoios adicionais.

A partir deste ponto, o *careers office* entra em contato, ou mesmo indica especialistas (associações governamentais do Reino Unido) tais como o *Accessibility Agency*, *Blind in Business* e *Job Centre Plus*, a fim de ajudar o aluno a procurar autonomamente por oportunidades profissionais, *part-time* ou *full-time*.

- *No caso em que o estudante não declara a deficiência:*

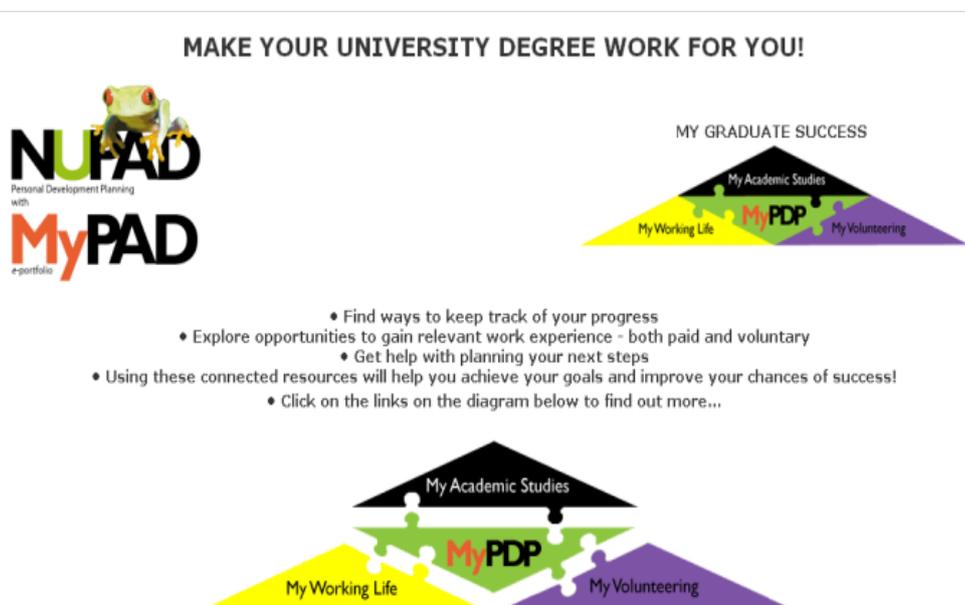
Antes de tudo, segundo a declaração do responsável pelo serviço de orientação profissional da *University of Northampton*, o estudante sempre passa por uma avaliação, desde o início do curso, realizada pelo *Student Centre* (*Student Administration and Services – SAS*).

Esta é a primeira ocasião em que o aluno terá para declarar quaisquer necessidades educativas especiais e/ou deficiências. No entanto, no caso em que o aluno não se declara, torna difícil programar um trabalho e uma orientação específica. Em qualquer modo, os alunos são sempre convidados para encontrar os “*counsellors*” no caso em que seja necessário qualquer apoio. Isto poderá, portanto, ser uma oportunidade para identificar eventuais dificuldades ou distúrbios/ incapacidade em nível cognitivo. (*Tutor Professional*)

Independentemente do fato de o estudante declarar ou não sua condição de deficiência, são disponíveis os serviços de orientação profissional a todos os alunos. São mais de 16.000 os estudantes que acedem aos serviços promovidos pelo *Careers Office* (por e-mail, Facebook, Twitter, LinkedIn). Tudo isso consente os estudantes de ter informações e suporte sobre *Placement*, Estágios, *Mentoring Service*, *Professional Training*, sempre buscando de aprimorar as relações interpessoais por meio dos encontros presenciais.

Além disso, existem também os serviços online entre os quais está o *NILE*, que consente o acesso a diversas informações sobre o *Careers modules* já do momento em que o estudante inscreve-se à Universidade. Tal serviço é correlacionado aos serviços *My Academic Studies - CfAP*, *My Working Life del Northampton's Unified Personal Academic Development - NUPAD* e *My Volunteering*.

Figura 18: O Ambiente do NILE.



a) O *University of Cambridge*

O *Career Service*

A equipe do *Career Service* oferece suporte necessário no momento em que o aluno encontra-se em uma situação de buscar e escolher as oportunidades de emprego. Além disso, o *Career Service* coloca em prática as seguintes iniciativas:

- corresponder o interesse e as competências do estudante aos possíveis empregadores;
- orientar sobre os cursos de pós-graduação;
- dar suporte ao candidatar-se a uma oferta de trabalho;
- promover encontros presenciais com as empresas do território.

Além disso, os *Career Advisers* dedicam-se em intermediar o contato entre o estudante e as organizações especializadas e em identificar oportunidades de trabalho a pessoas com deficiência como, por exemplo, o Skill (*National Bureau for Students with Disabilities*) e o *Shaw Trust*.

X.h. O papel da Família na dinâmica de orientação

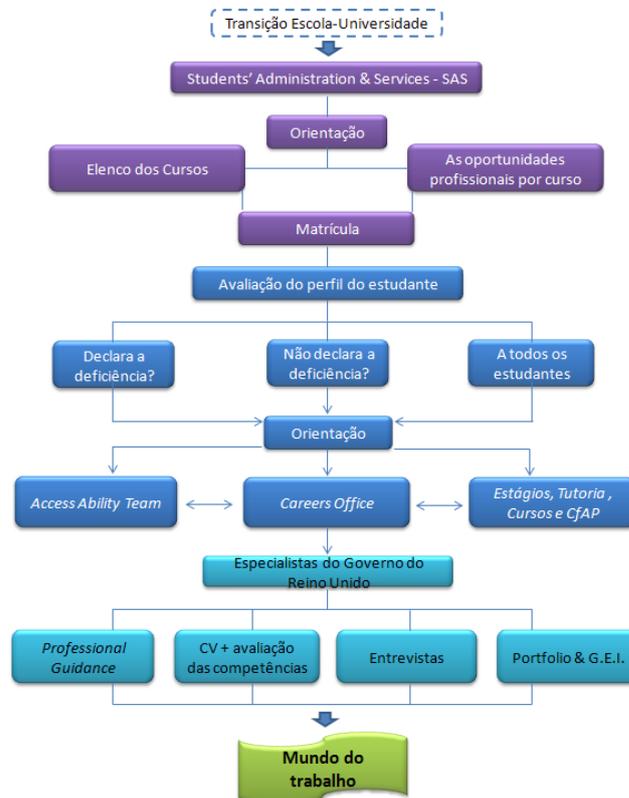
Nas duas universidades, os profissionais responsáveis pelos serviços de orientação acadêmica e profissional colocam em evidência que a família vem considerada apenas às vezes. Na orientação acadêmica, especificamente, a família desempenha um papel importante quando é necessário saber as necessidades diárias do aluno, além daquelas relacionadas ao estudo, a fim de prestar o apoio adequado. Já a orientação profissional do estudante com deficiência é realizada principalmente pelos *career advisers* de ambas universidades, os quais declaram que tentam evitar o envolvimento da família neste processo, pois buscam reforçar ao máximo a autonomia do estudante:

se até agora, no fim de sua graduação, o aluno não conseguiu ser autônomo e decidir o seu próprio caminho, o mundo do trabalho dificilmente o acolherá como um profissional que toma as próprias decisões (*Career Adviser A*).

X.i. O processo global de orientação nas universidades inglesas

Dado o exposto, é possível apresentar o esquema que ilustra o completo processo de orientação do estudante até a sua transição ao mundo do trabalho (Figura 19):

Figura 19: A organização do programa de orientação acadêmica e profissional nas universidades inglesas exploradas.



X.j. As perspectivas futuras dos estudantes

Ao conhecer parte do contexto universitário inglês, buscou-se refletir sobre a seguinte problemática: os estudantes com deficiência têm efetivamente perspectivas de trabalho após a conclusão de seu percurso universitário?

Na *University of Northampton*, segundo a responsável pelo *Access Ability Team*, os alunos orientados pelo *Mental Health Team* tendem a ocupar o Terceiro Setor (frequentemente aqueles que têm entre 18 e 21 anos de idade). Os estudantes com idade entre 21 e 31 anos, podem ter melhores oportunidades de ser admitidos no âmbito de um trabalho de serem admitidos no âmbito de um trabalho do Segundo ou Primeiro Setor, congruentes à sua formação, segundo a sua bagagem profissional precedente.

Os estudantes do *University of Cambridge* têm uma grande oportunidade de empregabilidade: “mais de 91% dos graduados têm encontrado uma vaga no mundo do trabalho ou, ao máximo, seis meses após a graduação” (WhatUni, 2012). A fim de entrar no mundo do trabalho, a universidade

busca estimular suas competências profissionais, conhecidas como *trasfearable skills*; aprendizagem rápida (*learning quickly*); compromisso e ambição; capacidade de organização e flexibilidade; comunicação; análises e atenção aos detalhes; criatividade e *problem solving*; confiança em si (University of Cambridge, 2012).

CAPÍTULO XI

O ESTUDO EXPLORATÓRIO NA FRANÇA

XI.a. O quadro histórico e legislativo

Na França, a *Loi 11 février 2005*, por igualdade dos direitos e das oportunidades, determina que:

os estabelecimentos de *enseignement supérieur* inscrevam os estudantes com deficiência ou problemas de saúde incapacitantes, de acordo como quadro das disposições que regem o seu acesso aos mesmos níveis que os outros alunos, e garantam a sua formação, colocando em prática as adequações necessárias à sua situação por meio da organização, ativação e acompanhamento de seus estudos (France, 2005, art.20).

Além disso, a Lei de 2005 reafirma a obrigação de oportunidades de emprego para pessoas com deficiência, com base em dispositivos da *Loi de 1987*. Segundo a lei, os empregadores que têm mais de 20 funcionários devem assumir pessoas com deficiência em um total de, no mínimo, 6% tanto no setor privado, quanto no setor público.

Em 2007, a *Charte "Université Handicap"* teve a função de restabelecer a igualdade de oportunidades entre os alunos com deficiência e os seus colegas, em busca de reforçar sua autonomia. Além disso, entre as estratégias prioritárias evidenciadas, esperava-se que cada estabelecimento de ensino integrasse, como um plano de ação para os seus alunos, sua orientação para a inserção no trabalho. Esta perspectiva foi ampliada por meio da assinatura da *charte* em 04 de maio de 2012. No entanto, esses dispositivos não são suficientes para permitir a transição dos alunos para o mundo do trabalho.

XI.b. Os alunos com deficiência nas universidades francesas.

As condições de acesso para as pessoas com deficiência e as políticas para o seu acolhimento e orientação acadêmica e profissional é objeto de estudo nos últimos anos (Magimel, de 2004, Ebersold, 2003, 2008; Le Roux & Marcellini, 2011).

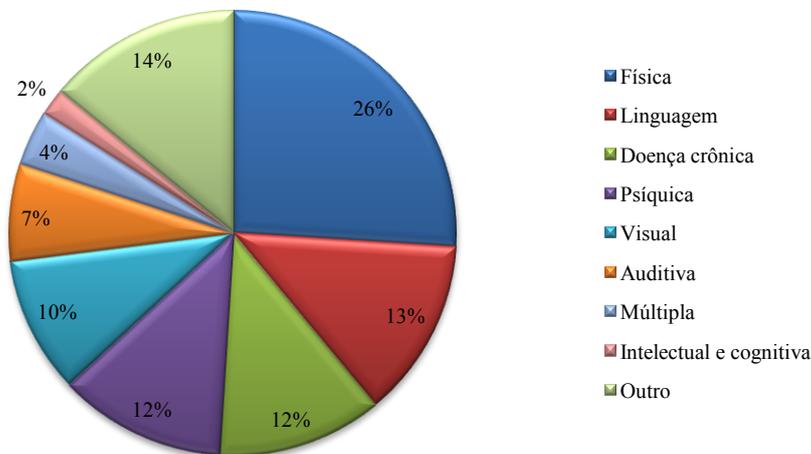
Na França, o relatório *d'Inspection générale de l'administration del l'Education nationale et de la recherche* sobre a política de acolhimento dos estudantes com deficiência coloca em evidência um aumento no acesso desta população na Universidade.

Mesmo com as condições de acesso, Rose (1998) indica que os estudantes vêm a formação universitária como um percurso distante e fora dos requisitos apresentados pelo mundo do trabalho.

XI.c. Os estudantes com deficiência em números.

A cada ano, o número de pessoas com deficiência matriculadas na universidade aumenta exponencialmente: em 10 anos, o valor triplicou. Do último Censo (France, 2012), 10.814 estudantes declararam à *équipe plurielle* de apresentar alguma deficiência, representando quase 10% a mais em relação do relatório do ano precedente (+ 16,5% nell'a.a. 2008-2009 e + 9,8% nell'a.a. 2009-2010).

Gráfico 14: Percentual de estudantes com deficiência na França, por tipologia.



XI.d. A organização dos serviços para a orientação acadêmica dos estudantes com deficiência.

Dentro das diferentes estruturas das universidades francesas, busca-se implementar as ações para a melhoria da acessibilidade local, do acompanhamento e da inclusão dos alunos na vida universitária. Todavia, Le Roux & Marcellini (2011) indicam que:

Os dispositivos sobre o apoio na orientação e à colocação profissional de alunos com deficiência ainda são divergentes e pouco coordenados. Podemos fazer referência, no entanto, a diferentes tipos de ações que indicam uma vontade de "tratar" os alunos com deficiência como outros alunos (p.287).

Ao explorar o contexto da *Université Sorbonne Nouvelle* e da *Université René Descartes*, em Paris, pertencentes ao complexo sistema da *Université La Sorbonne*, foram identificados alguns aspectos inerentes à organização colocados em prática para a orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência, à luz das declarações dos responsáveis pelo *Serviço Mission Handicap* destas universidades.

Segundo o tutor acadêmico da *Université Sorbonne Nouvelle*:

O estudante entra em contato com a equipe da *Mission Handicap* antes ainda de matricular-se na Universidade. Nós fazemos de tudo para fornecer todas as informações essenciais de nossas universidades, sobre os serviços disponíveis e as possibilidades de ajustes de acordo com as necessidades do aluno, evidenciando que não é sempre que ele vai precisar de uma *compensation*. Uma vez que um aluno chega à universidade, há dois serviços que funcionam em conjunto: o *Service de la Mission Handicap* e o *Service de Médecine Préventive des étudiants*. Portanto, de acordo com a declaração do médico da universidade, ativa-se os ajustes necessários para o aluno (técnicos, pedagógicos, tempos adicionais, etc.) e a prestação de serviços adicionais (Tutor Acadêmico).

Para tais práticas o tutor não utiliza um instrumento específico e complexo, mas apenas um formulário onde possam ser registrados os dados pessoais, a certificação médica e as necessidades específicas. Ao perguntar se a família está envolvida no processo de avaliação do aluno, o tutor responde:

Não excluimos a família, mas geralmente os alunos são jovens que vêm sozinhos. No entanto, quando os mesmos são acompanhados por seus pais e eles querem ficar e colaborar, que assim seja, mas normalmente não estão envolvidos. Às vezes, no entanto, nos casos em que o aluno precisa de um *auxiliaire de vie*, a família poderá desempenhar esse papel (Tutor Acadêmico).

É importante notar que a orientação acadêmica do aluno com deficiência vem realizada não só com a presença do Tutor Acadêmico e do Médico. O apoio também conta com a *équipe plurielle*, determinada pela *charte "Université-handicapée"*.

Tal *équipe* pode ser composta por um responsável pelo acolhimento, por um médico que siga normalmente o estudante (médico do SUMPPS, para as universidades), por um representante da equipe pedagógica, do *Service Commun d'Information et d'Orientation*, do *Bureau d'Aide à Insertion Professionnelle*, do *Service Universitaire d'Activité Physique et Sportive*, do *Service des Technologies de l'Information et de la Communication*, etc. Deve-se dizer que a composição da equipe varia segundo a situação de cada estudante.

XI.e. A organização dos serviços de orientação profissional dos estudantes com deficiência.

Em relação à orientação acadêmica, o esforço foi compreender se existe e como ocorre a relação entre o *Bureau d'Insertion Professionnelle* e a *Mission Handicap* no processo de orientação profissional dos alunos universitários com deficiência.

De acordo com o Tutor Acadêmico da *Mission Handicap*, a relação entre os serviços disponíveis depende de cada caso de orientação profissional: existem aqueles estudantes que buscam a *Mission Handicap* e outros alunos que vão diretamente para o *Bureau d'Insertion Professionnelle*.

Aos alunos que buscam a *Mission Handicap*, dou algumas informações sobre estágios ou algumas orientações profissionais. No entanto, os indico sempre de ir ao *Bureau d'Insertion Professionnelle*, isso é claro. Às vezes, quando os alunos com deficiência entra em contato com o *Bureau* para ativar estágios, a equipe nos procura para trocar informações sobre o estudante, antes de iniciar qualquer atividade profissional. Assim, torna-se um caminho personalizado a partir da cooperação entre os dois serviços (Tutor Acadêmico).

Além disso, a Universidade busca construir uma relação com o território em diversas esferas. Com as empresas, particularmente, isto poderá acontecer por meio de *matching* ou mesmo de consultoria:

Há casos em que as empresas nos contatam, a fim de identificar os perfis profissionais específicos. Quando o perfil se refere a um aluno com deficiência, o *Bureau d'Insertion Professionnelle* entra em contato com a *Mission Handicap* a fim de aprofundar algumas informações sobre o aluno. Além disso, quando uma empresa contrata o aluno, esta pode entrar em contato conosco, a fim de saber como promover a adequação dos espaços, segundo as necessidades do aluno [...] (Tutor Acadêmico).

A relação entre a universidade e o território poderá também ser representada pelas colaborações estabelecidas com as associações para o trabalho ou com os departamentos do governo:

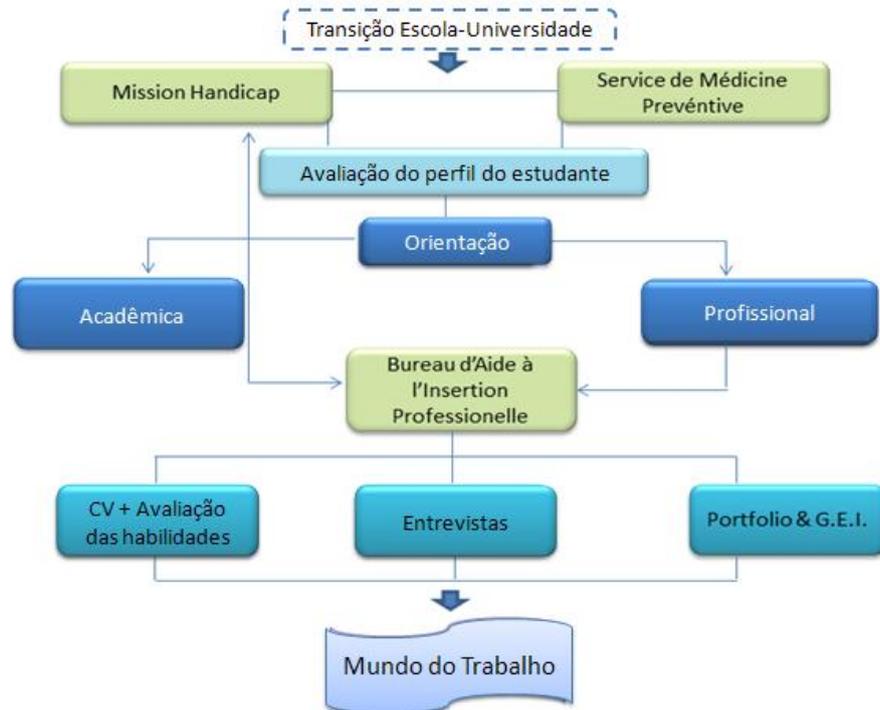
Cada universidade colabora com associações, de acordo com a área de formação oferecida pela Universidade. Todavia, as ligações são às vezes próximas e, às vezes, muito distantes (Tutor Acadêmico).

O Tutor destaca, todavia, duas dificuldades ao gerenciar o serviço de orientação e a colaboração com as outras estruturas e profissionais:

As dificuldades são relacionadas a tempo e a recursos. Temos tantos alunos com deficiência e somos muito solicitados em modo a responder casos que são muito diferentes uns dos outros e, portanto, precisamos de mais pessoas nesta mesma

estrutura. Não temos muito tempo para fazer reuniões com a equipe multidisciplinar porque mobilizar todas as figuras para fazê-las é complicado e dificulta levar adiante as iniciativas necessárias aos estudantes (Tutor Acadêmico).

Figura 20: A organização do programa de orientação acadêmica e profissional nas universidades francesas exploradas.



QUINTA PARTE

A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA DINAMARCA E NA IRLANDA

A quinta parte do estudo é constituída pela apresentação dos dados coletados e analisados durante a participação no projeto *Univers'Emploi* previsto pelo Programa Europeu Leonardo da Vinci. Durante dois anos, por meio de reuniões transnacionais, vídeo conferências e visitas às universidades envolvidas, no caso à *Aarhus University* e ao *Trinity College Dublin*, foi possível discutir e refletir sobre os elementos inerentes a cada contexto, em colaboração direta dos responsáveis pelo *Disability Center* da universidade dinamarquesa e daquela irlandesa. As informações identificadas referem-se ao quadro histórico e legislativo, à inclusão nas universidades de cada país, com base inclusive em dados etnográficos, na organização dos serviços para a orientação acadêmica e profissional e o funcionamento da sinergia entre os serviços envolvidos.

CAPÍTULO XII

O ESTUDO EXPLORATÓRIO NA DINAMARCA

XII.a. O quadro histórico e legislativo

A política dinamarquesa relativa à deficiência baseia-se, atualmente, no princípio da igualdade de oportunidades. Este é o resultado de um processo que começou no início dos anos 50 e 60, quando houve uma crescente crítica sobre as condições de vida das pessoas com deficiência nas instituições. No final dos anos 70, a sociedade começou a buscar por condições que poderiam permitir às pessoas com deficiência a ser integradas nas mesmas condições que as outras pessoas. Em 1980, as instituições federais deram mais atenção ao acolhimento desta população em maneira mais adequada. Segundo o *Danish Disability Council* (2002):

Este processo representou uma reorientação do pensamento político sobre a deficiência, em que as palavras-chave são "normalização, integração e subsídios" para a solução dos problemas [...]. Uma importante iniciativa foi realizada por grandes instituições, as quais foram divididas em unidades menores e as novas instalações foram estabelecidas em modo adequado às pessoas com deficiência. Além disso, diversas oportunidades de emprego foram oferecidas nas comunidades locais. Assim, as pessoas com deficiência têm tido mais visibilidade na comunidade e ganharam melhores condições de vida. (p. 09).

Pode-se dizer que, de 1970 a 1990, as políticas de deficiência têm sido caracterizadas pela abolição das instituições estatais para o atendimento de pessoas com deficiência e pela promoção de sua inclusão na sociedade.

Em 1993, o Conselho Dinamarquês para a Deficiência (*Det Centrale Handicapråd*) instou o Parlamento a adotar a Resolução Parlamentar sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e sem deficiência (*B 43, Folketingsbeslutning om ligestilling og ligebehandling af handicappede med andre borgere*), fazendo um apelo a todas as autoridades regionais e municipais a respeitar o princípio da igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência. Pode-se dizer que a política dinamarquesa é baseada na percepção da deficiência em relação ao meio ambiente, ao princípio da compensação e da responsabilidade.

XII.b. Os estudantes com deficiência nas Universidades Dinamarquesas

O contexto dinamarquês acredita que a educação é uma das principais estradas para se chegar ao mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento pessoal. Por esta razão, o acesso das pessoas com deficiência à educação é um dos principais elementos da discussão na agenda política sobre a deficiência. O Conselho Dinamarquês para a Deficiência (2002) determina que:

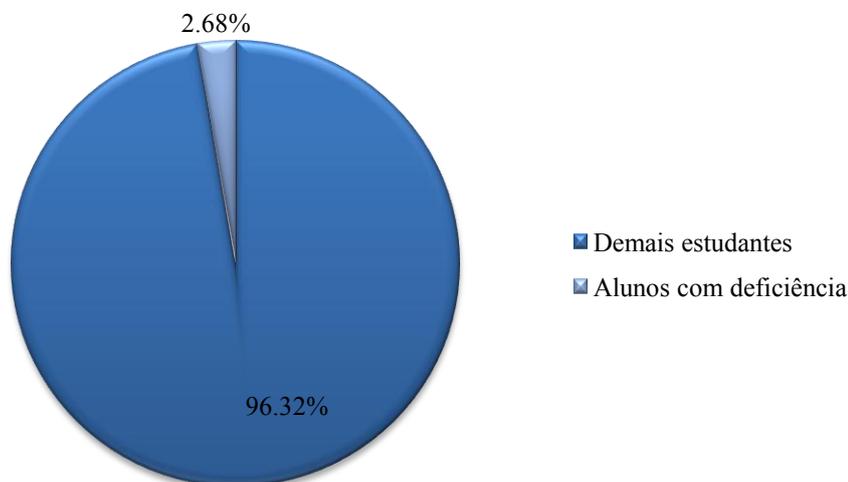
As instituições educacionais devem ser fisicamente acessíveis, as medidas compensatórias devem ser disponibilizadas e as ofertas educacionais devem ser democráticas, até mesmo para aqueles que não podem completar sua formação no sistema comum de ensino. As medidas compensatórias poderiam ser os auxílios, tais como, por exemplo, materiais didáticos, apoio em Braille, e práticas como intérprete, secretário, etc. A compensação educacional é concedida independentemente da situação financeira do destinatário (p.23).

Em torno de 50% dos jovens começam a sua carreira acadêmica quando, junto ao serviço responsável por questões relacionadas à deficiência, eles podem procurar a previsão dos ajustes necessários que satisfaçam as suas necessidades dentro do contexto acadêmico.

XII.b.1. Os estudantes com deficiência na *Aarhus University*

Segundo o responsável pelo Serviço de Orientação para alunos com deficiência da Universidade explorada, e confirmado segundo a investigação, não é difusa uma estatística nacional sobre os alunos universitários com deficiência. O máximo de informações que pudemos coletar é relacionado especificamente à *Aarhus University*, onde há 865 alunos com deficiência matriculados, representando 2,68% de 32.311 alunos (Figura 15):

Gráfico 15: Percentual de estudantes universitários com deficiência na *Aarhus University*.



Apesar do fato de não ter tido acesso a números precisos, os tipos de deficiência que compõem o total desta população, de acordo com a pessoa responsável pelo atendimento a alunos com deficiência, é distribuído em: dislexia, distúrbios mentais, problemas comportamentais e deficiências físicas (dados não oficiais).

XII.c. A organização dos serviços para a orientação acadêmica

O Serviço de *Counselling* e o *Support Centre* oferece consultoria, orientação e apoio acadêmico aos alunos com necessidades educativas especiais ou com deficiências físicas, sensoriais ou mesmo com distúrbios psicológicos. A *Aarhus University* considera a deficiência visual, auditiva, física, psicológica, cognitiva e problemas relacionados à leitura e escrita (dislexia, dispraxia, discalculia, etc.) para a ativação do apoio prestado:

O *counselling* pode ser realizado ao longo da carreira acadêmica do estudante, desde sua inscrição até a conclusão dos estudos, incluindo o tempo de transição para o mundo do trabalho (Responsável pelo Serviço).

No entanto, o serviço é ativado somente quando o aluno o requisita voluntariamente. A partir deste momento, o *Disability Compensating Support* (SPS), parte do *Guidance and Support Centre*, determina os ajustes necessários, com base em uma avaliação detalhada sobre as necessidades do aluno, de acordo com a área do estudo: *remedial instruction*; computador com as necessárias adaptações tecnológicas, procedimentos burocráticos, equipamentos ergonômicos, áudio-livros ou gravações. Além disso, as sessões de consultoria são garantidas a fim de encontrar soluções para os problemas inerentes aos estudos, chamadas de apoio educativo especial (*specialpædagogisk støtte*).

O responsável pelo serviço salienta que todos os procedimentos são realizados de acordo com os princípios de "anti-discriminação, confidencialidade profissional, liberdade de escolha, sem conflitos de interesses, honestidade, integridade, qualidade dos serviços" (Responsável pelo Serviço). Então, na *Aarhus University*, a orientação acadêmica do aluno é realizada a partir do momento em que o estudante passa pelo processo de transição da escola à universidade, quando as suas capacidades e as necessidades são avaliadas. Durante o percurso universitário, coloca-se em prática o monitoramento semestral quando é investigado o desenvolvimento acadêmico do aluno, as competências adquiridas e suas necessidades.

XII.d. A organização para a orientação profissional

No que se refere à orientação profissional das pessoas com deficiência, pode-se dizer que as iniciativas inerentes são determinadas à luz do *European Employment Strategy* e do *EU Disability Action Plan*.

Desde 1997, o *National Labour Market Authority (Arbejdsmarkedsstyrelsen)* implementou o programa para a promoção de empregos às pessoas com deficiência. Em 1998, o governo dinamarquês previu, no orçamento global, 35% para a aposentadoria das pessoas com deficiência, 50% para sua assistência social e 65% para assistência ao trabalho.

Além disso, 12 centros foram criados para assessorar as para pessoas com deficiência na procura por empregos em todo o país. No entanto, em 2007, a criação do Serviço para o Emprego foi descentralizado e, desde 2009, os municípios têm instituídos os próprios *Special Function Job & Disability*. Apesar de todas essas iniciativas de promoção da empregabilidade das pessoas com deficiência, a ANED (2009) indica que não há legislação específica dinamarquesa sobre esta questão, mas o governo está dedicando-se à implementação de programas ligados a esta problemática:

- 1) O programa para as pessoas com deficiência (*Indsatsen for personer med handicap*);
- 2) Acordo com as instituições de saúde locais (*Trepartsaftale om sygefravær*);
- 3) Colaboração com a Comissão responsável pelo mercado de trabalho (*Arbejdsmarkedskommissionen*);

Estes programas têm contribuído significativamente para o aumento do número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, impactando também sobre o número de empresas que as contratam. Apesar disso, ainda há uma grande diferença na proporção de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho (56%) comparado com as demais pessoas (83%).

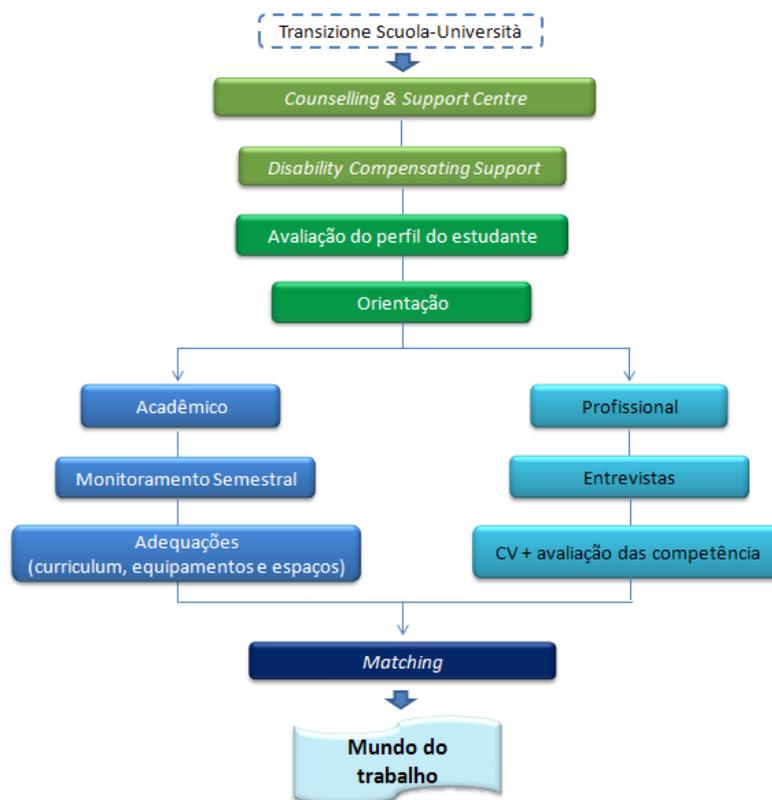
Uma vez contratadas, as pessoas com deficiência ainda enfrentam atitudes que dificultam o desempenho de suas atividades de trabalho, seja por parte delas mesmas, seja pelo empregador. Além disso, de acordo com a ANED (2009, p.3), essas figuras não têm conhecimento em nível aprofundado sobre os dispositivos públicos que possam auxiliar no processo de aceitação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Por outro lado, Molgaard, Hogelund & Geerdsen (2006) indicam que mais de 75% dos trabalhadores demonstram atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência as quais, de acordo com o estudo de Larsen, Schademan & Høgelund (2006), 17% há qualquer tipo de formação em nível superior.

A partir da investigação sobre o funcionamento do programa de orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência da *Aarhus University*, os resultados encontrados indicam que este processo é efetuado exclusivamente pelo *Counselling and Support*

Centre que, à luz dos elementos agrupados nas avaliações e monitoramentos do estudante, localiza a empresa ou associação disponíveis a aceitar as pessoas com deficiência em suas estruturas (Figura 20).

Esta identificação é feita com base em um banco de dados no qual são reunidos os contatos das instituições interessadas em assumir universitários com determinados perfis. A partir deste ponto, o aluno é orientado a desenvolver o seu próprio *curriculum vitae*, a participar de entrevistas de emprego e apresentar-se para a empresa. Pode-se dizer, portanto, que no momento de transição estão envolvidos o estudante, a universidade, a empresa/associação e o *counselor*.

Figura 21: Organização da orientação acadêmica e profissional na *Aarhus University*



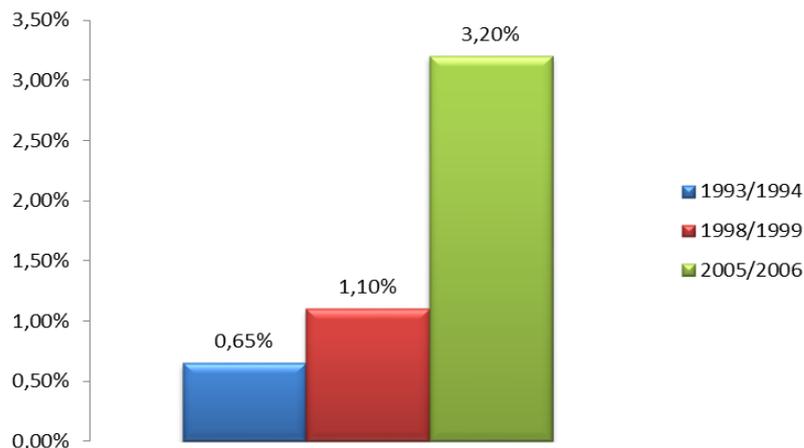
CAPÍTULO XIII

O ESTUDO EXPLORATÓRIO NA IRLANDA

XIII.a. O quadro histórico e legislativo

Nos anos 90, a Irlanda testemunhou a expansão, sem precedentes, do acesso à Universidade. Neste processo, foram colocadas em prática iniciativas que facilitem a participação de grupos sociais marginalizados (Skilbeck & Connell, 2000). Além disso, a legislação apoiou a importância de ampliar o acesso desses grupos à Universidade (Universities Act, 1997; Education Act, 1998; Qualifications Act, 1999; Equal Status Act, 2000). Como resultado, de acordo com a *Association for Higher Education Access & Disability*, o número de pessoas com deficiência tem aumentado exponencialmente (Gráfico 16):

Gráfico 16: Percentual dos alunos com deficiência em relação ao total de estudantes



Fonte: *National Plan for Equity of Access to Higher Education 2008-2013*.

Além disso, de 1994 a 2007, o número de estudantes com o apoio previsto pelo *Fund for Students with Disabilities* aumentou de somente 80 a 3.000 estudantes universitários com deficiência (AHEAD, 2008). Segundo Shevlin, Keny & McNeela (2004), a agência *Higher Education Authority* disponibilizou o suporte às infraestruturas para o acesso à universidade. Nesta dinâmica, a perspectiva sobre a “normalidade” foi colocada em discussão e o *Department of Education and Science* evidenciou que a baixa representatividade das pessoas com deficiência na universidade não é resultado de “uma falta de competência, mas é a consequência das barreiras atitudinais e do ambiente, seja na universidade, seja fora dela as quais reprimem e reduzem a possibilidade de sua participação neste processo (Department of Education and Science - DES, 2001, p. 63).

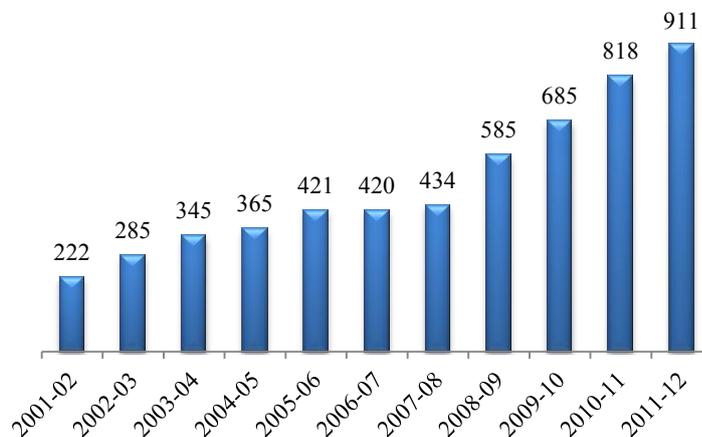
Atualmente, os estudantes universitários com deficiência representam 4% da população universitária total (AHEAD, 2008) e isto, em relação à população nacional de 3,4%, este fato é significativamente representativo. Apesar do aumento do acesso das pessoas com deficiência na universidade, a *Higher Education Authority* (2006) indica que, enquanto as políticas e os princípios sobre igualdade e diversidade propagam rapidamente, poucas são as instituições em condição de adotar amplamente a política de acesso.

Está em vigor, também, o *National Access Plan* (2008-2013), o qual pretende dobrar o número de alunos com deficiências sensoriais, físicas e múltiplas na Universidade até 2013, tendo em conta que estes grupos ainda são sub-representados nesse nível de ensino.

As mudanças legislativas, as iniciativas de âmbito pedagógicas, as provisões de recursos financeiros para o apoio dos estudantes e o desenvolvimento de tecnologias assistivas significa que, cada vez mais, os alunos são capazes de valer-se de uma gama mais ampla de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, profissionais.

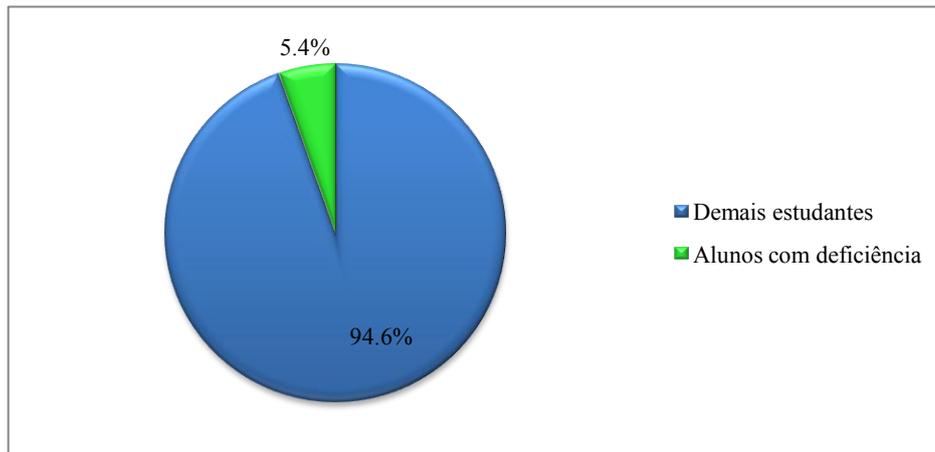
No *Trinity College Dublin*, instituição investigada *in loco* no âmbito do presente estudo, houve um aumento significativo no número de alunos com deficiência na última década (Gráfico 17):

Gráfico 17: Número de estudantes com deficiência matriculados no *Trinity College Dublin* (2001-2012).



Fonte: Trinity College Dublin (2012)

Em relação ao número de alunos matriculados nesta instituição, as pessoas com deficiência representam 5,4% do total e este é o resultado da implementação da política na universidade em que é colocado à disposição o apoio considerado necessário a esta população (Gráfico 18).

Gráfico 18– Percentual de estudantes com deficiência matriculados no *Trinity College Dublin* (a.a.2011-2012)

XIII.b. A organização dos serviços para a orientação acadêmica

O *Disability Support Services* do *Trinity College Dublin* atende, avalia, acompanha e auxilia os alunos com deficiência a fim de possibilitar o desenvolvimento das habilidades de auto-determinação e advocacia por meio adoção de estratégias e suportes ele lhes permitem adquirir e transferir tais competências em sua carreira acadêmica.

O serviço tem o objetivo, com base em uma abordagem holística, de desenvolver e implementar um sistema de apoio preciso, adequado e eficaz desde o momento que o aluno ingressa na universidade até o momento de sua transição para o mundo do trabalho. Em tal sistema, vem enfatizada a importância de estimular-se a autonomia do aluno e a proatividade ao planejar seu próprio projeto de vida.

A orientação acadêmica consiste em três fases principais:

- 1º Etapa: pré-admissão, matrícula e primeiro ano letivo;
- 2º Etapa: Avaliação, planejamento e orientação durante o percurso acadêmico;
- 3º Etapa: Transição para o mundo do trabalho.

Durante a transição da escola para a universidade, adota-se uma estratégia que permite identificar, com a participação de um parceiro (professor, pai, conselheiro da escola, etc.), as habilidades, os objetivos e as exigências transferíveis para o mundo acadêmico. Além disso, o objetivo desta fase é o de incentivar os alunos a exercer um papel ativo com base na auto-determinação e consciência de si mesmos. Todas as informações reunidas servirão como base para o plano do estudante para a segunda etapa.

A segunda fase tem como objetivo identificar as necessidades dos alunos com deficiência, a fim ativar os auxílios e as adequações consideradas necessárias para permitir que o estudante exerça sua carreira acadêmica sem enfrentar obstáculos que poderiam impedi-lo de alcançar seus objetivos. A terceira fase, então, refere-se à orientação profissional do estudante em transição rumo ao mundo do trabalho. Tal fase virá descrita a seguir.

XIII.c. A orientação profissional dos estudantes com deficiência

Na Irlanda, segundo a *Higher Education Authority*, não existem dados nacionais que indicam que as taxas de emprego dos graduados com deficiência. No entanto, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2008), apenas uma em cada três pessoas com deficiência irlandesas têm um emprego, representando uma das taxas mais baixas da Europa. Apesar disso, o objetivo dos *Disability Service* das Universidades é incentivar o aluno a concluir com sucesso sua carreira acadêmica e ter um projeto de vida em que será tida em conta a entrada no mundo do trabalho. Neste sentido:

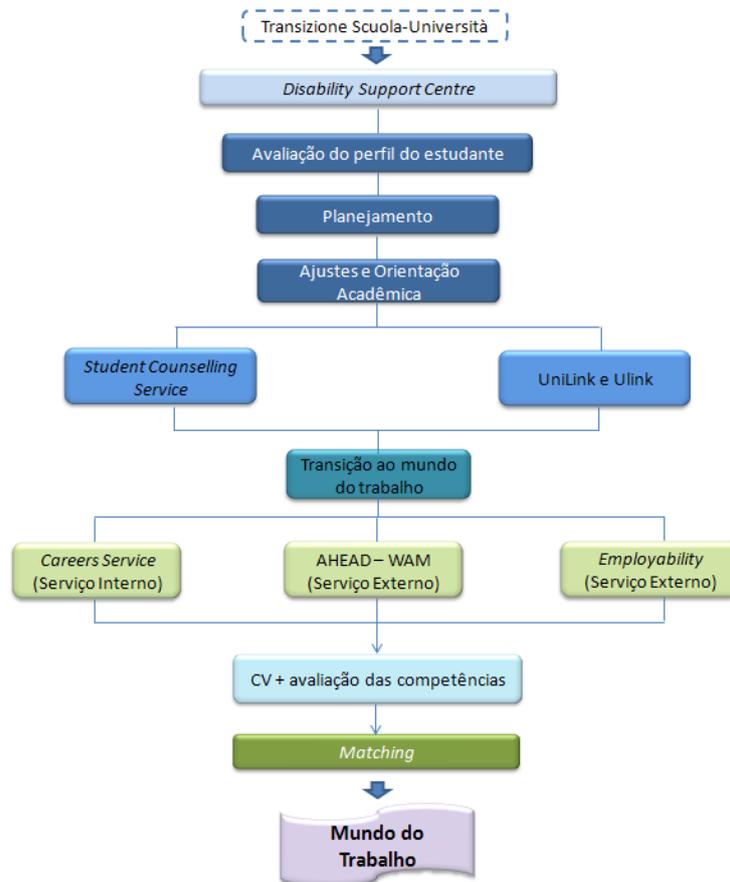
O Trinity College Dublin, reconhece o crescente número de estudantes com deficiência que têm como objetivo ingressar no mundo do trabalho e a Universidade, portanto, tem desempenhado estratégias a fim de responder a essas perspectivas, reconhecendo-se a importância de fortalecer não só os serviços internos, mas também a rede de colaboração com o território e, particularmente, para ativar colaborações com empresas e instituições diversas (Tutor acadêmico).

A partir das informações coletadas durante o estudo exploratório realizado no contexto da universidade irlandesa, pode-se dizer que o *Disability Support Centre* coloca em prática, inicialmente, uma avaliação do perfil do aluno, cujas informações basearão não somente o planejamento das atividades, mas também a detecção dos ajustes e orientação acadêmica. Durante o percurso acadêmico, o *Student Counselling Service* e os programas UniLink e Ulink são ativados, com o pedido do próprio aluno, a fim de orientá-los em seus objetivos profissionais.

Neste processo, o *Careers Service* (serviço interno à universidade) e o AHEAD WAM e *Employability* (serviços externos à universidade) colaboram com o *Disability Support Centre* ao avaliar as habilidades do aluno, a fim de realizar a correspondência entre o perfil do aluno e as demandas do mundo do trabalho (*matching*).

A sinergia da colaboração entre os serviços vem apresentada na figura 21, a qual representa a complexidade da organização do programa de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência, especificamente no *Trinity College Dublin*.

Figura 22: A organização do programa de orientação acadêmica e profissional na *Trinity College Dublin*



SEXTA PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise sobre as iniciativas investigadas na Itália, França, Inglaterra, Irlanda e Dinamarca, foi possível refletir e discutir, em uma perspectiva transnacional, a possibilidade de implementar programas eficazes de orientação para alunos com deficiência, envolvendo os próprios alunos, os atores presentes na universidade (funcionários, professores, colegas de classe, etc.) e o território (empresas, instituições, órgãos governamentais, associações, etc). O propósito desta parte do estudo é trazer à tona indícios de boas práticas e indicadores de avaliação e monitoramento de programas de orientação acadêmica e profissional voltados a alunos com deficiência.

CAPÍTULO XIV

O QUADRO GLOBAL DA PESQUISA

Este estudo foi realizado à luz do “Plano de Ação do Conselho da Europa 2006-2015 para a promoção dos direitos e da plena participação nas sociedades das pessoas com deficiência: melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência na Europa”. Além disso, foi também considerado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 para que atenda as necessidades de um contexto mais amplo da sociedade.

Como colocado em evidência, a partir dos anos 1980 a literatura científica dedicou-se a estudar os meios de apoio que podem ser postas em prática para a transição dos alunos em diferentes níveis de ensino e da vida adulta. Além disso, esta pesquisa mostra que a partir dos anos 1990 foi dada uma maior atenção à questão do emprego, tanto por parte da literatura, quanto em movimentos políticos representados por declarações internacionais das décadas seguintes (Canadá, 2001; ONU, 2006).

Estas indicações sustentam a necessidade de estimular a alta formação desta população a nível universitário para que possam atender às necessidades de um amplo contexto sócio-econômico. No entanto, é claro que as barreiras estruturais, pedagógicas, culturais e sociais precisam ainda ser superadas.

Para tanto, o presente estudo buscou, em primeiro lugar, conhecer e explorar as discussões difundidas pela comunidade científica e foram predominantemente identificados os problemas relacionados a:

- *A transição da escola para a universidade*: destacando a importância da avaliação inicial e do acompanhamento permanente, com base nos aspectos individuais, sociais, de contexto e de aprendizagem, a fim de desenvolver um currículo que permita efetivo caminho acadêmico individual de sucesso;
- *Os ajustes dos espaços, dos serviços disponíveis e do currículo*: enfatizando a importância da avaliação da acessibilidade das instalações, dos equipamentos, dos serviços e das tecnologias, tendo em conta que podem incidir diretamente no currículo. Além disso, foram indicadas sugestões práticas para a implementação de estratégias voltadas à superação dessas barreiras, tais como *e-learning* e tutoria entre pares, com base na abordagem do *Universal Curriculum Design*;

- *A percepção dos alunos sobre os serviços*: que indicam algumas questões que ainda precisam ser repensadas, apesar do reconhecimento dos alunos sobre os serviços disponibilizados para que possam concluir sua carreira acadêmica;
- *A orientação profissional*: que enfatiza a importância da implementação de um programa de orientação profissional na perspectiva do *Lifelong Learning*, por meio de uma avaliação contínua, que leva em conta as características funcionais e cognitivas, os objetivos individuais e os potenciais em acadêmicos e profissionais. Além disso, alguns autores têm enfatizado a importância da participação adequada da família no processo de planejamento;
- *A aquisição de competências e habilidades*: enfatiza o papel da Universidade em estimular as habilidades específicas relacionadas ao profissionalismo do aluno, tais como a auto-determinação, o planejamento e a participação ativa.
- *A transição da universidade para o mundo do trabalho*: sugerindo uma avaliação e a elaboração de um portfólio em que sejam descritas as características, as necessidades e as habilidades adquiridas durante o ano letivo anterior. Alguns estudos também indicaram a importância do fortalecimento da rede entre a Universidade e o mundo do trabalho.
- *Os problemas no ambiente do trabalho*: destacando as várias questões do mundo do trabalho a nível pessoal, interpessoal, de acessibilidade, cultural e organizacional;
- *As situações de discriminação na Universidade e no mundo do trabalho*: indicando que ainda existem opressões relacionadas à deficiência e ao gênero, destacando a importância dos meios de apoio adicionais, tais como o *counselling* e a orientação especializada que podem, por meio da sensibilização do contexto, incentivar o aluno a ter mais auto-confiança e a reduzir situações de estigmatização.

Com base neste quadro teórico internacional, vimos a importância da reflexão e exploração empírica, particularmente sobre a situação do tema no Brasil, no que se refere à organização das Universidades, ao quadro normativo e à questão do acolhimento dos alunos com deficiência nas universidades e do mundo do trabalho.

Em particular, a partir do estado da arte e dos documentos oficiais e normativos, foram identificadas as várias iniciativas implementadas em universidades brasileiras. No entanto, como identificado em outros países, alguns estudos indicam que os serviços são prestados de forma ainda não articulada com o contexto mais amplo, o que poderia permitir aos alunos de realizarem seus planos de vida.

A fim de contribuir com a comunidade científica e social, na tentativa de responder a essas necessidades, o presente estudo procurou identificar e divulgar boas práticas destinadas à promoção da inclusão dos alunos com deficiência no acadêmico e profissional.

O estudo de caso descritivo longitudinal realizado na Itália e o estudo exploratório realizado na Inglaterra, França, Dinamarca e Irlanda, possibilitou compreender e descrever a organização dos respectivos ambientes universitários e profissionais.

A Tabela 06 mostra a presença ou a ausência de certas práticas implementadas pelo serviço de *Tutorato Specializzato* e do *Ufficio Tirocinio e Job Placement* no âmbito do programa de orientação acadêmica e profissional dos alunos universitários com deficiência das universidades exploradas na Itália, na França, na Inglaterra, na Irlanda e na Dinamarca. Especificamente, a observação foi realizada com base no envolvimento do estudante, professores, família, colegas de classe, serviços internos, na utilização de instrumentos específicos para a avaliação e/ou de controle, e no período de implementação do programa.

A partir dos elementos identificados sobre a **orientação acadêmica**, os quais vêm representados na Tabela 01, pode-se afirmar que:

O Tutorato Specializzato (*Disability Service / Mission Handicap*):

- Em todos os países é considerado o envolvimento dos alunos e dos professores no processo de orientação acadêmica, fazendo uso de instrumentos específicos de avaliação e monitoramento.
- Nas universidades exploradas na Itália, Inglaterra e Irlanda, foram envolvidos os outros serviços e também os outros alunos para um suporte adicional na promoção da orientação acadêmica do aluno com deficiência.
- Somente as universidades da Itália e da Inglaterra levam em consideração a família do aluno no programa de orientação acadêmica, segundo a situação do aluno.

O Ufficio Tirocinio e Job Placement (*Career Centre / Bureau d'Insersion Professionnelle*):

- O *Ufficio Tirocinio e Job Placement* de todos os países consideram o envolvimento de alunos e professores no processo de orientação acadêmica, valendo-se também de instrumentos de avaliação e monitoramento específicos.
- Nas universidades exploradas na Itália, França, Inglaterra e Irlanda o serviço envolve as outras estruturas da universidade e, geralmente, há uma colaboração direta o serviço de *Tutorato Specializzato*.
- Soltanto negli *Uffici Tirocinio e Job Placement* da Itália a família do aluno vem considerada no programa de orientação acadêmica.

Tabela 06: Práticas implementadas pelas universidades exploradas no âmbito do programa de orientação acadêmica dos alunos universitários com deficiência.

	Orientação Acadêmica									
	Tutorato Specializzato					Tirocinio e Job Placement				
	IT	FR	UK	IE	DK	IT	FR	UK	IE	DK
Envolvimento Estudante	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Envolvimento Professores	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Envolvimento Família	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-
Envolvimento Colegas	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-
Envolvimento Serviços Internos	✓	-	✓	✓	-	✓	-	✓	✓	-
Envolvimento Serviços Externos	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-
Instrumentos de avaliação / monitoramento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Duração do programa	Desde o início	Desde o início	Desde o início	Desde o início	Desde o início	Em Itinere	Em Itinere	Em Itinere	Em Itinere	Em Itinere

Por outro lado, os mesmos elementos são representados na Tabela 02, inerente às iniciativas para a promoção da **orientação profissional** dos estudantes universitários com deficiência:

Tabela 07: Práticas implementadas pelas universidades exploradas no âmbito do programa de orientação profissional dos alunos universitários com deficiência.

	Orientação Profissional									
	Tutorato Specializzato					Tirocinio e Job Placement				
	IT	FR	UK	IE	DK	IT	FR	UK	IE	DK
Envolvimento Estudante	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Envolvimento Professores	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
Envolvimento Família	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
Envolvimento Colegas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Envolvimento Serviços Internos	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
Envolvimento Serviços Externos	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
Instrumentos de avaliação / monitoramento	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Duração do programa	Desde o início	Em Itinere	Desde o início	Desde o início	Em Itinere	Em Itinere	Em Itinere	Em Itinere	Em Itinere	Em Itinere

Tutorato Specializzato (*Disability Service / Mission Handicap*):

- O aluno é ativamente envolvido no processo de orientação profissional realizado também pelo *Tutorato Specializzato* de todos os países explorados, fazendo uso de instrumentos específicos de avaliação e monitoramento;
- Nas universidades exploradas na Itália, Inglaterra e Irlanda, os professores também são envolvidos no programa de orientação profissional;

- Somente as universidades da Itália levam em consideração a família do aluno no programa de orientação profissional;
- Com exceção da Dinamarca, todas as universidades exploradas envolvem os serviços internos e alguns serviços externos no programa.

Ufficio Tirocinio e Job Placement (*Career Centre / Bureau d'Insersion Professionnelle*):

- O Serviço de Estágio e *Job Placement* em todos os países consideram o envolvimento do aluno, também se utilizando de instrumentos específicos para a avaliação e monitoramento;
- Nas universidades exploradas na Itália, França, Inglaterra e Irlanda o serviço envolve não apenas os professores, mas também as outras estruturas da universidade e da região.
- Somente nos Serviços de Estágio e *Job Placement* da Itália é considerada a família do aluno no programa de orientação profissional e, em nenhuma universidade explorada, seus companheiros são envolvidos no programa.

Com base nos resultados, é possível afirmar que, ao implementar um programa de orientação acadêmica e profissional, é necessário ativar, estimular e reforçar os seguintes aspectos:

- a) A sinergia entre os serviços, em que seja constituída a colaboração entre a Universidade e a região;
- b) A organização e a cultura da inclusão na universidade;
- c) O ambiente favorável ao relacionamento interpessoal entre os atores envolvidos;
- d) A auto-determinação e a motivação;
- e) As habilidades e as necessidades do aluno.

O objetivo do estudo, no entanto, não é aquele de evidenciar um caráter essencialmente organizacional e tecnicista, mas, sobretudo, os aspectos empíricos individuais, interpessoais, acadêmicos e profissionais dos atores envolvidos no processo de transição para a universidade e para o mundo do trabalho.

O momento de recepção de um aluno com deficiência, seja na universidade, seja no ambiente de trabalho, é uma das etapas mais importantes do processo de sua orientação acadêmica e profissional. O tutor acadêmico e o tutor empresarial devem ter, antes de tudo, as habilidades necessárias para poder identificar, em uma abordagem holística, aspectos bio-psico-social e pedagógicos do aluno, sem que eles se sintam em situação de desconforto e encorajando-os a uma ativa participação (De Anna, 2003, 2005).

No entanto, o estudo identificou que os estudantes temem ser marginalizados na sua vida acadêmica ou de ser considerados incapazes pelos seus pares ou pelo empregador. Portanto, às vezes

os alunos se sentem desconfortáveis em falar sobre suas próprias condições de deficiências, especialmente no mundo do trabalho, como também indicado Kakela & Witte (2000).

Esta atitude está relacionada à característica de auto-determinação que consiste não só em expor suas próprias condições de vida, mas também no estímulo em buscar por apoios adicionais, em ser determinado a superar os obstáculos, no auto-conhecimento, na auto-avaliação e na reflexão, na auto-eficácia, na tomada de decisões, na independência e na autonomia que, de acordo com Heiman & Prechel (2003), refletendiretamente sobre o sucesso profissional e acadêmico do aluno.

A fim de estimular a auto-determinação e o envolvimento do aluno, o tutor deve ter a percepção de identificar a melhor estratégia que permita a construção de uma relação de confiança ao projetar seu percurso dentro do contexto em maneira profícua e ativa.

Neste sentido, cada contexto deve ser informado, a fim de superar a cultura de marginalização e discriminação negativa, porque, como apontado por Trotter & Cove (2005), este incentiva os alunos a expor suas condições, a fim de facilitar a implementação dos apoios e ajustes específicos dentro do contexto.

Então, pode-se afirmar que na construção de um processo de orientação eficiente, é conveniente que a relação entre o tutor e o aluno se concretize por meio de:

- a) A promoção de um ambiente favorável à comunicação;
- b) Promover a participação ativa;
- c) A confiança, que vai permitir que o aluno sinta-se mais confortável ao expor os aspectos de âmbito pessoal, acadêmico e social.

A partir da primeira fase de acolhimento e de construção da relação interpessoal entre o aluno e o tutor pode ser desenvolvido, com a participação ativa do aluno, o seu Plano Individual Acadêmico e Profissional.

Porém, a fim de evitar que o papel do tutor acadêmico seja individual neste processo, é importante não só envolver ativamente o aluno, mas estabelecer e manter a rede entre o serviço de tutoria especializada e os outros serviços da Universidade, inclusive com o território. Autores como McNeela, Shevlin Kenny & M. (2004), Grasselli & Ciccani (2005), Defur & Korinek (2008) e Patrick et al (2009) também enfatizam a importância da colaboração entre os professores, as faculdades e as universidades para a troca de informações. Além disso, a família também é considerada no presente processo, mais na Itália do que nos outros países explorados neste estudo.

No âmbito pedagógico, a avaliação inicial e o acompanhamento podem fornecer elementos importantes que, quando analisados a partir do modelo de Currículo Universal, poderão contribuir na redução das diferenças entre as estratégias pedagógicas normalmente aplicadas a todas as pessoas com deficiência (Getzel, Briel e Mc anus, 2003; Finn & Thoma, 2006). Isso reforça o conceito de

acessibilidade pedagógica com base na igualdade de oportunidades, prestada a todos e com base na abordagem da participação ativa e de aprendizagem permanente (Maori Tertiary Reference Group, 2003; Defur & Korinek, 2008; De Anna, 2011).

Além disso, esta pesquisa defende que é essencial o envolvimento de figuras políticas nas iniciativas de orientação profissional de alunos com deficiência, a fim de permitir uma facilitação na mobilização de empresas, associações e autoridades locais, à luz das normativas locais, nacionais e internacionais.

É necessário implementar uma adequada e ampla divulgação de informações sobre as oportunidades de cursos específicos, disciplinas, serviços, estágios e de trabalho para promover o contato entre o aluno e sua realidade, para que eles possam ser colocados à prova diretamente com os empregadores, tanto em situações de concursos oficiais, tanto em ocasiões de treinamento e estágios. Além disso, Green, Hammer & Stara (2009) e Trede (2010) indicam que há uma grande requisição, por parte dos empregadores, que as universidades formem os alunos "prontos para o trabalho".

Isso reforça a importância, por meio desta rede de colaboração, de construir um plano de carreira concreto que atenda às demandas do próprio contexto, com base na abordagem de *lifelong learning*, considerando também as competências acadêmicas e sociais do estudante, sua auto-determinação, autonomia, vocação e experiências profissionais (Lamb, 2007).

O mundo do trabalho também exige não somente que o aluno tenha habilidades acadêmicas, mas como indicam Martin et al (2003), Bartlett (2004), Cassner-Lotto e Barrington (2006), são importantes as atitudes profissionais, os pensamentos avançados, o profissionalismo, os valores éticos, as habilidades de comunicação, a flexibilidade para se adaptar às mudanças, as habilidades interpessoais, os objetivos definidos, as habilidades sociais e o *problem solving*.

Na implementação de programas de orientação, é importante incentivar o aluno a ter conhecimento de que faz parte de um mundo que está em constante mudança. Ser especialmente criativo e inovador também significa ser resiliente, refletindo a sua própria adaptação e crescimento em resposta à adversidade enfrentada em diferentes esferas da vida, incluindo a universidade e o mundo do trabalho (Malaguti, 2005 e Stallman, 2011).

Em uma abordagem de *lifelong learning*, o aluno deve ter a capacidade de compreender o seu valor em uma sociedade do conhecimento e da produção. Tanto a universidade quanto o mundo do trabalho, além de avaliar o aluno, promover o monitoramento e orientar o aluno para o mundo do trabalho, é importante também que promova iniciativas nas quais os alunos possam discutir seus próprios conhecimentos, competências e necessidades.

Todavia, deve-se, também, considerar o ser humano como algo indeterminado e sempre aberto, inconstante, vencendo a tentação do dualismo simplista (capacidade/incapacidade, normal/anormal), as categorizações e definições mecânicas (Gardou, 2006).

A orientação do aluno deve ser um processo em que, como apontado por Kundu et al (2003), sejam estimuladas suas habilidades em superar situações de estigma e de baixa auto-estima que afetam diretamente a transição para o mundo do trabalho. Acima de tudo, o aluno deve ter condições de colocar em prática a sua cidadania ativa, ou mesmo ter a responsabilidade de participar na vida comunitária e social (Canevaro, 2005, De Anna, 2007a).

CAPÍTULO XV**AS INDICAÇÕES DE BOAS PRÁTICAS E OS INDICADORES PARA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO INSTITUCIONAL**

Ao considerar que cada contexto busca, em sua maneira, responder às suas próprias necessidades, o objetivo do estudo não foi aquele de identificar um único modelo ou estimado melhor, mas de identificar em cada país e agrupar as possíveis boas práticas que possam colaborar na efetiva inclusão de pessoas com deficiência na universidade e no mundo do trabalho, reforçando o papel social da universidade, a qual tem a função de preparar os alunos a uma cidadania ativa (De Anna, 2007b).

A partir de uma análise conduzida em vários contextos, foi possível apontar alguns elementos-chave que poderão ser considerados pelos contextos que pretendem ativar, estimular ou reforçar iniciativas semelhantes. Estas indicações foram identificadas à luz do valor da "discriminação positiva" no contexto mais amplo da sociedade:

A discriminação positiva é um instrumento fundamental de uma política de recuperação de diferentes grupos. Destina-se a promover a efetiva igualdade entre eles ou, pelo menos, a assegurar aos membros dos grupos desfavorecidos uma verdadeira igualdade de oportunidades. É parte de uma lógica que busca preencher uma lacuna no desenvolvimento econômico e social por meio de uma estratégia que vai além da simples diferença de tratamento, mas que considera a criação de um verdadeiro tratamento preferencial (Calvès, 2004).

Nesta direção, as indicações aqui apresentadas vêm de encontro a uma esfera complexiva de “políticas de igualdade” que, como afirma Souza (2011), buscam reduzir a discriminação negativa, oferecendo mais oportunidades para aqueles que têm menos, em modo que eles possam participar ativamente da sociedade (Souza, 2011).

Estas propostas foram discutidas de forma contínua com a professora Lucia de Anna, e sempre com seu consentimento e presença, as indicações de boas práticas foram já relatadas a todos os Prò-reitores para a deficiência da Itália, em ocasião da reunião do CNUDD no dia 27 de novembro de 2012. Durante a fase de difusão do projeto *Univers'Emploi*, tais indicações foram apresentadas ao Parlamento Europeu, em Strasbourg, no dia 12 de setembro de 2012 e, no dia 25 de setembro, na *Université de Nanterre*.

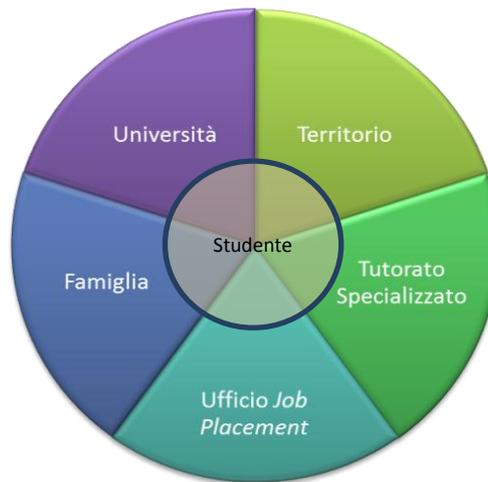
AS INDICAÇÕES DE BOAS PRÁTICAS

A fim de oferecer uma efetiva orientação aos estudantes universitários com deficiência voltada ao mundo do trabalho, é importante que cada Universidade seja organizada a fim de:

- Planejar e desenvolver, desde o início de sua carreira acadêmica, uma avaliação inicial e um monitoramento contínuo dos objetivos, necessidades e desenvolvimento do aluno, considerando o seu projeto de vida, o reconhecimento de sua identidade e de suas motivações;
- Promover módulos de formação e de atualização sobre questões relacionadas, voltadas aos profissionais da universidade e, particularmente, dos serviços de tutoria especializada e de orientação profissional.
- Estabelecer atividades de *counselling* a fim de estimular a assunção de responsabilidade, a solução de problemas que impedem o progresso de seus estudos ou de sua transição para o emprego;
- Promover a relação entre o aluno e o mundo do trabalho por meio das atividades de estágio (pré e pós-graduação) e de formação relacionados às suas habilidades e aspirações;
- Incentivar a participação no programa Sócrates /Erasmus (competências linguísticas) e Leonardo da Vinci (trabalho no exterior);
- Organizar atividades que permitam aos alunos a aquisição de competências específicas relacionadas à elaboração do Curriculum Vitae e da apresentação pessoal;
- Estabelecer um *matching* eficaz, cruzando a procura e a oferta de trabalho, com base no perfil de cada aluno, à luz dos aspectos acadêmicos, sociais e individuais identificadas na avaliação inicial e no monitoramento contínuo;
- Fornecer às empresas eventuais consultorias sobre as competências profissionais adquiridas pelos graduandos e graduados com deficiência e sobre as adequações específicas a serem implementadas no local de trabalho (acessibilidade física, tecnologia, recursos humanos, etc.);
- As universidades devem contactar as estruturas de centros de emprego regionais e os Centros de Orientação Profissional para o trabalho ou qualquer outro serviço responsável por esta questão, de modo a planejar em conjunto e implementar políticas empregatícias por meio da conexão com a rede de atores públicos e privados que operam no território regional;
- Instaurar as relações com as associações de empresas locais para promover, sempre em colaboração com os serviços de emprego, atividades de sensibilização;
- Promover entre os jovens maiores oportunidades empreendedorais;
- Manter atualizado o banco de dados em que são organizadas as informações inerentes às oportunidades de estágio e de emprego.

Ao concluir a presente pesquisa, pode-se dizer que um programa de orientação acadêmica e profissional de um aluno com deficiência deve considerar, em uma abordagem holística sobre as habilidades do aluno, o contexto geral da Universidade, os serviços de tutoria especializada e de *Job Placement* e Estágios, o Território e, quando apropriado, a cooperação adequada família (Figura 22).

Figura 23: Diagrama Representativo dos atores envolvidos no Programa de Orientação Acadêmica e Profissional para os alunos universitários com deficiência.



À luz dos resultados globais deste estudo e de acordo com as indicações das tabelas 06 e 07 e do kit para o aprimoramento de programas de transição (National Alliance for Secondary Education and Transition, 2005), proponho neste estudo um conjunto de indicadores que poderão auxiliar as diversas estruturas universitárias no monitoramento de seu próprio programa de orientação acadêmica e profissional de estudantes universitários com deficiência (Apêndice K).

A apresentação do quadro geral dos resultados e das reflexões sobre os dados obtidos, portanto, permitiu-nos não só reconstruir o diálogo internacional sobre o tema desta pesquisa, mas também propor novos instrumentos que dispõem, a instituições interessadas, elementos tidos como essenciais no desenvolvimento de um programa de orientação acadêmica e profissional para os estudantes universitários com deficiência. Além disso, em nível científico, o estudo reforça que seria importante desenvolver pesquisas que considerem diferentes questões relacionadas à temática:

- a) monitoramento das práticas implementadas durante o presente estudo;
- b) desenvolvimento de estudos longitudinais, a partir do início do percurso acadêmico;
- c) identificação das exigências do território;
- d) organização dos serviços de orientação profissional;
- e) adequações na universidade e no ambiente de trabalho;

- f) difusão e acessibilidade das oportunidades de trabalho;
- g) discriminação no ambiente de trabalho;
- h) previdência social às pessoas com deficiência;
- i) orientação familiar;
- j) avaliação e monitoramento;
- k) *empowerment*;
- l) *matching* entre as competências profissionais e oportunidades de trabalho;
- m) construção das redes entre o território e as universidades;
- n) autodeterminação.

Acreditamos que esta pesquisa favoreceu um importante confronto que nos permitiu refletir sobre a nossa própria prática no campo da orientação acadêmica e profissional de estudantes universitários com deficiência, respeitando-se cada contexto. Desenvolve-la possibilitou-me colocar também o meu próprio profissionalismo em uma dialógica empírica, enquanto colaborador do serviço de Tutoria Especializada para alunos com deficiência, e me fez acreditar que este é um passo importante para discutir a construção de uma rede de concreta e sustentável, que permita a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, a realizar o seu próprio projeto de vida.

BIBLIOGRAFIA

- Andrich, R; Caprino, F., Serraton, M. (2012). Progetto Soluzione tecnologiche per l'accessibilità. In: *L'Integrazione Scolastica e sociale*. Erickson: Trento. Vol. 11, n. 3, pp. 251-258..
- ANED (2009). Academic Network of European Disability Experts. *Report on the employment of disabled people in European countries: Denmark*. Disponível em: <http://www.disability-europe.net/content/aned/media/DK%20-%20ANED%202009%20Employment%20Report%20Final.pdf>. Acesso: 04 maio 2012.
- Banerjee, M., Shaw, S. (2007). High-stakes test accommodations. In: *Assessment for Effective Intervention*. Vol. 32, pp. 171–180.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições. 287 p.
- Barrie, S. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research and Development*, Vol. 23, n. 3, pp. 261-275.
- Bartlett, T. (2004). Back from the brink: more colleges try to help students who struggle with their courses. *The Chronicle of Higher Education*, Vol. 50, n. 36.
- Bates P.; Davis F. (2004). Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities. In: *Disability & Society*, Vol. 19, n. 3, pp. 195-207.
- Berger, J. B.; Van Thanh, D. (2004). Leading Organizations for Universal Design. In: *Equity & Excellence in Education*, Vol. 37. pp. 124–134.
- Bolt, S. E., Decker, D. M., Lloyd, M., Morlock, L. (2011). Students' Perceptions of Accommodations in High School and College. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 34. pp. 165-175.
- Booth, T., Ainscow, M (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Disponível su: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Acesso: 13 outubro 2011. 106p.
- Borland, J. and James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education: a case study of a UK University. *Disability and Society*, Vol. 14, n. 1, 85-101p.
- Bowen, S., & Rude, H. (2006). Assessment and students with disabilities: Issues and challenges with educational reform. *Rural Special Education Quarterly*, 25(3), 24–30.
- Brasil (1988). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2008.
- Brasil (1989). Presidencia da Republica. *Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso: 04 junho 2011.

Brasil (1990). Presidencia da Republica. *Lei N° 8.112, de 11 de Dezembro de 1990*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso: 15 de outubro de 2011.

Brasil (1996a). Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.

Brasil (1996b). Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. *Aviso Circular n° 277*. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso: 26 jun. 2011.

Brasil (1997). Presidencia da Republica. *Decreto n° 2.406, de 27 novembro de 1997*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf. Acesso: 02 de jul. de 2011.

Brasil (1999). Ministério da Justiça. *Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília, 1999. Disponível su: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

Brasil (2001). Presidencia da Republica. *Decreto n° 3.956, de 8 de Outubro De 2001*. Brasília, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso: 14 Abr. 2011.

Brasil (2002). Presidência da República. Congresso Nacional. *Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

Brasil (2003). Ministério da Educação. *Portaria Federal n. 3.284/2003*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://mp.sc.gov.br/portal/site/portal_lista.asp?campo=1015 . Acesso: 30 jan. 2011.

Brasil (2005). Presidencia da Republica. *Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: PR, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso: 7 maio 2011.

Brasil (2006). Presidencia da Republica. *Decreto n° 5.773, de 09 de maio de 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso: 07 out. 2011.

Brasil (2007). Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. *Programa Incluir, edital n° 3, de 26 de Abril de 2007*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/incluir_acessibilidade.pdf. Acesso: 10 jun. 2011.

Brasil (2007). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/CNEDH, 2007.

Brasil (2008a). Presidencia da Republica. *Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Brasília: PR, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso: 05 marzo 2011.

Brasil (2008b). Ministerio da Educação. *Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso: 10 jun 2011.

- Brasil (2010). Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico. Censo da Educação Superior de 2009*. Brasília: MEC-INEP, 2010. 34p.
- Brasil. (1999a). Ministério do Emprego e do Trabalho. Lei 8112 de 11 de dezembro de 1990. In: *Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência: coletânea*. Brasília: MTE, SIT/DSST.
- Brasil. (1999b). Ministério do Emprego e do Trabalho. Lei 8213 de 24 de julho de 1991. *Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência: coletânea*. Brasília: MTE, SIT/DSS.
- Brasil (2010). Congresso Nacional. *Projeto de Lei aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso il: 04 fev. 2011.
- Brinckerhoff, L. C., Shaw, S. F., & McGuire, J. M. (1992). Promoting access, accommodations, and independence for college students with learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25. pp. 417-429.
- Brolin, D., & Elliott, T. R. (1984). Meeting the lifelong career development needs of students with handicaps: A community college model. In: *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 7, pp. 12-21.
- Brown, J. M., & Kayser, T. F. (1981). Articulation: enhancing special needs students' transitions from secondary to postsecondary vocational education programs. In: *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 4, pp. 3-7.
- Buckridge, M.; Guest, R. (2007). A conversation about pedagogical responses to increased diversity in university classrooms. In: *Higher Education Research & Development*, Vol. 26, n. 2, pp. 133-146.
- Cabral, L. S. A. (2010). *A Legislação Brasileira e Italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pos-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de Sao Carlos. 137f.
- Candy, J. (2000). Knowledge navigators and lifelong learners: producing graduates for the information society. *Higher Education Research & Development*, Vol. 19, n. 3, pp. 261-277.
- Canevaro, A. (2005), L'università, gli studenti disabili e il loro progetto di vita. In: *Integrazione scolastica e sociale*. Vol. 4, n. 2, pp. 113-124.
- Canevaro, A. (2010). *Cooperazione, rispetto, responsabilità*. Disponível em: <http://www.associazione-dialoghi.com/documenti/canevaro.htm>. Acesso: 03 jun 2010.
- Canevaro, A. (2012). Verso il superamento degli specialismi esclusivi. In: *L'Integrazione Scolastica e sociale*. Erickson: Trento. Vol. 11, n. 1, pp. 29-34.
- Carter, E. W, Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B; Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition: age youth with disabilities. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 33. N. 1. pp. 13-24.

Carter, E. W., Austin, D., Trainor, A. A. (2012). Predictors of Postschool Employment Outcomes for Young Adults With Severe Disabilities. In: *Journal of Disability Policy Studies*. Vol. 23, n.1. pp. 50–63.

Carter, E. W., Austin, D., Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*. Vol. 23, n.1, pp. 50–63.

Cassner-Lotto, J.; Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century workforce*. Disponível em: http://www.21stcenturyskills.org/documents/FINAL_REPORT_PDF9-29-06.pdf. Acesso: 12 Ago. 2012.

Castro, S. F. (2011). *Ingresso e permanência de Alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. 245f.

CCRW (2001). *Declaração internacional de Montreal sobre inclusão*. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. In: International Congress Inclusive Society. Montreal, 2001. 2 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 15 maio 2008.

Chard, G. & Couch, R. (1998). Access to higher education for the disable student: a building survey at the University of Liverpool. In: *Disability & Society*. Vol. 13, n. 4, pp. 603-623.

CNUDD (2001). Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità. *Linee Guida CNUDD*. Disponível em: <http://cnudd.di.unipi.it/Documenti%20condivisi/Forms/AllItems.aspx>. Acesso: 15 abr. 2010.

Collins, B. O'Mahony, P., 2001. Perceiving success? An investigation of disabled students' and academic staff's perceptions of the factors that hinder a disabled student's occupational performance in Trinity College Dublin. In: *Irish Journal of Occupational Therapy*. Vol. 31, n. 1, pp. 15-19.

Consiglio D'Europa (2006). Comitato dei Ministri. *Piano d'Azione del Consiglio d'Europa 2006-2015 per la promozione dei diritti e della piena partecipazione nella società delle persone con disabilità: migliorare la qualità di vita delle persone con disabilità in Europa*. Disponível em: <http://ops.provincia.lecco.it/files/documenti/1182937069.pdf>. Acesso il: 10 dez. 2010.

Cordoni, B. (1982). A directory of college LD services. In: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 15, pp. 529-534.

Danish Disability Council (2002). *Danish disability policy: equal opportunities through dialogue*. Disponível em: <http://www.clh.dk/pjecer/danskhandicappolitik/disabilitypolicy.pdf>. Acesso: 13 jun. 2012

Day, S. L., & Edwards, B. J. (1996). Assistive technology for postsecondary students with learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 29, pp. 486-492.

De Anna, L (1996). *L'accoglienza degli studenti disabili nelle Università*. Roma. In: Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica – Notiziario bimestrale. Anno VII Marzo-Aprile 1996. Collana Università Ricerca. pp.24-48.

De Anna, L. (1989). *Linee del Dipartimento Educazione Scuola dell'Associazione Nazionale Mutilati ed Invalidi Civili (ANMIC)*. Roma: Edizione Tempi Nuovi.

De Anna, L. (2003). Alla ricerca del proprio futuro. In: *Universitas*, vol. 89, sett. 2003, p. 17-22.

De Anna, L. (2005). Le esperienze internazionali sull'accoglienza degli studenti Universitari con disabilità. In: *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 4, n. 2, p. 103-113.

De Anna, L. (2007). Riflessioni sulla Conferenza Internazionale "Le buone Prassi per l'Integrazione e l'inclusione". In: *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 6, n. 1, p. 9-26.

De Anna, L. (2010). I processi formativi e l'integrazione nelle scienze motorie. In: Cunti A. (a cura di). In: *La rivincita dei corpi*. Milano: Franco Angeli. Vol. 1, p. 37-50.

De Anna, L. (2012). Progetto FIRB "Rete@ccessibile": Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita. In: *L'Integrazione Scolastica e sociale*. Erickson: Trento. Vol. 11, n. 3, pp. 225-234.

De Anna, L. *Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali*. 5. ed. Milano: Guerini Studio, 2002. 197 p. (Coleção Processi Formativi e Scienze dell'Educazione).

De Anna, L., Magnanini, A. (2011). Processi di integrazione nelle scienze motorie all'Università: un tirocinio per le attività motorie e sportive integrate. In: *L'integrazione Scolastica e sociale*. Vol. 10, n. 4. pp. 355-361.

De Anna, L.; Magnanini, A., Cabral, L. S. A. (2012). *Il tutorato specializzato e il Tirocinio formativo verso l'inserimento professionale: alcuni esempi a livello nazionale e internazionale*. Guaraldi. (in press).

Dechichi, C.; Silva, L. C.; Gomide, A. B. Projeto Incluir: acesso e permanencia na UFU. In: *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. P. 333 – 352.

Defur, S. H.; Korinek, L. (2008). The Evolution Toward Lifelong Learning as a Critical Transition Outcome for the 21st Century. In: *Exceptionality*. vol. 16. pp. 178-191.

Dexter, B.L. (1982). Helping learning disabled students prepare for college. In: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 15. n. 6, pp. 344-346.

Dewey, J. (1939). *Theory of Valuation*, University of Chicago Press, Chicago (trad. i. *Teoria della Valutazione*. La Nuova Italia: Firenze, 1967).

DisabilityRights Commission. (2007). *Disability Discrimination Act 1995 - Code of Practice Post-16: Code of Practice (revised) for providers of post-16 education and related services*. London. TSO. 296p.

Docherty D.; Boxall, K.; Carson, I. (2004). Room at the academy? People with learning difficulties and higher education. In: *Disability & Society*, Vol. 19, n. 2, pp. 99-112.

Doren, B., Lindstrom, L., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to employment: role of the family in career development. In: *Exceptional Children*, 73, 348-366.

Dukes, L., Shaw, S., Madaus, J. (2007). How to complete a summary of performance for students exiting to postsecondary education. In: *Assessment for Effective Intervention*. Vol.32, pp. 143–159.

Durkheim, E., *Pedagogie et sociologie*. Revue de Metaphysique et de Morale (1903).

Ebersold, S. (2001). La naissance de l'inemployable, ou l'insertion aux risques de l'exclusion. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Ebersold, S. (2003). Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Paris: OCDE.

Ebersold, S. (2008). L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolution, enjeux et perspectives. In : O.C.D.E. (Ed.). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030-Démographie*. Paris: OCDE, pp. 241–261.

Ebersold, S. *Disability in higher education: a key factor for improving quality and achievement*. 2008. Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/26/49/41887103.ppt. Acesso: 30 set. 2010.

Édler-Carvalho, R. (1998). *A nova LDB e a educação especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA. 142p.

Field, S., & Hoffman, A. (2007). Self-determination in secondary transition assessment. In: *Assessment for Effective Intervention*, Vol. 32, pp. 181–190.

Finn, D. E., & Thoma, C. A. (2006). What is a universal design approach learning? In: *The professor's assistant: an informational publication of the VCU Professional Development Academy*, Vol. 1, n. 4, Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Rehabilitation Research & Training Center.

Flexer, R. W., & Baer, R. M. (2005). Life satisfaction and productive futures. In: R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft, & R. M. Baer (Eds.), *Transition planning for secondary students with disabilities* (pp. 2-19). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

France (2005). Président de la République. *Loi 2005-102 du 11 février 2005*. Disponível em: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id>. Acesso: 15 set. 2012.

France (2007). Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Conference des Presidents d'Université. *Charte Université / Handicap*. Disponível em: <http://media.education.gouv.fr/file/66/8/20668.pdf>. Acesso: 15 set. 2012.

France (2012). Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Recensement des étudiants en situation de handicap : année universitaire 2011-2012 et évolutions*. Disponível em: https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/. Acesso: 12 Set. 2012.

Fuller, M. , Bradley, A., Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. In: *Disability & Society*, Vol. 19, n. 5, pp. 455-468.

Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap*. Per una nuova cultura della disabilità. Erickson: Trento. 230p.

Gattullo, M., Giovannini, M. L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Bruno Mondadori: Milano.

- Getzel, E. E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality*. Vol. 16. pp. 207-219.
- Getzel, E. E., & McManus, S. (2005). Expanding support services on campus. In: E. E. Getzel & P. Wehman (Eds.). *Going to college: expanding opportunities for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes. pp. 139-154..
- Getzel, E. E., Briel, L. W., & McManus, S. (2003). Strategies for implementing professional development activities on colleges campuses: Findings from the OPE funded project sites (1999-2002). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 17, n. 1, pp. 11-21.
- Gibson, D. M. (2005) The use of genograms in career counseling with elementary, middle and high school students. In: *The Career Development Quarterly*. Vol. 53. pp. 353-362.
- Gormley, S. (2007). Packing for college: what the student with LD shouldn't bother packing. In: *Insights on Learning Disabilities*. Vol.4, pp. 51-64.
- Grasselli, B. Ciccani, P. (2005), La rappresentazione sociale delle persone con disabilità. Un dialogo culturale sui passaggi fondamentali del percorso di integrazione. In: *Rivista della Scuola superiore dell'economia e delle finanze*, n. 2, febbraio. pp. 119-126.
- Green, W., Hammer, S. & Star, C. (2009). Facing up the challenge: why is it so hard to develop graduate attributes? *Higher Education Research & Development*. Vol. 28, n. 1. pp. 17-29.
- Guarinello, A. C; Santana, A. P.; Figueiro, L. C.; Massi, G. (2008). O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol.14, n.1.
- Guerreiro, E. M. B. R. (2011). *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Ufscar*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Guimaraes, C. F. (2011). *Ações inclusivas para permanencia das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal/RN*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 141f.
- Hall, E.; Wilton, R. Standard Alternative spaces of 'work' and inclusion for disabled people. In: *Disability & Society*, Vol. 26, n. 7, p. 867-880.
- Harbour, W. S. (2008). *Final report: The 2008 biennial AHEAD survey of disability services and resource professionals in higher education*. Huntersville, NC: The Association on Higher Education and Disability (AHEAD).
- Harris, L., Jones, M., Coutts S. (2010). Partnerships and learning communities in work integrating learning: designing a community services student placement program. In: *Higher Education Research & Development*. 29: 5, 547—559.
- Haskell, K. S.; Haskell, T. O. (2008). What differences technology makes for a high school career center. In: *Theory Into Practice*. Vol. 47. pp. 252-258.

- HEA (2006). Higher Education Authority. *An Overview of Applications and Acceptances to Higher Education*. Disponível em: <http://www.heai.ie/files/files/file/archive/statistics/2006/Applications%20and%20Acceptances%2006.pdf>. Acesso: 12 set. 2012.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36. pp. 248-258.
- Høgelund, J.; Larsen, B. (2006). *Handicap og beskæftigelse – Udviklingen mellem 2005 og 2006 (Disability and employment. The development between 2005 and 2006)*. Copenhagen: SFI.
- Hogstedt, C.; Wegman, D. H.; Kjellstrom, T. (2007). The consequences of economic globalisation on working conditions, labor relations and workers' health. In Kawachi, I. & Wamala, S. (Ed) *Globalisation and Health*. Oxford: Oxford University Press.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, Vol. 16, n. 4, pp. 597-615.
- Ireland (1997). *Universities Act Number 24 of 1997*. Disponível em: <http://www.irishstatutebook.ie/1997/en/act/pub/0024/index.html>. Acesso: 15 maio 2012.
- Ireland (1998). *Education Act. Number 51 of 1998*. Disponível em: <http://www.irishstatutebook.ie/pdf/1998/en.act.1998.0051.pdf>. Acesso: 17 maio 2012.
- Ireland (1999). *Qualifications (Education and Training) Act Number 26 of 1999*. Disponível em: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/print.html>. Acesso: 17 maio 2012.
- Ireland (2000). *Equal Status Act Number 8 of 2000*. Disponível em: <http://www.irishstatutebook.ie/2000/en/act/pub/0008/index.html>. Acesso: 17 maio 2012.
- Ireland (2008). Higher Education Authority. Department of Education and Science. *National plan for equity of access to higher education 2008-2013*. Disponível em: http://www.heai.ie/files/files/file/New_pdf/National_Access_Plan_2008-2013_%28English%29.pdf. Acesso: 17 out. 2012.
- Italia (1991). Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. *Legge 2 dicembre 1991, n. 390*. Disponível em: http://statistica.miur.it/scripts/tc_univ/legge390_91.htm. Acesso: 14 nov. 2011.
- Italia (1992). Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. *Legge 05 febbraio 1992, n° 104*. Roma, 1992. Disponível em: <http://www.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge104.pdf>. Acesso: 02 maio 2011.
- Italia (1993). Camera dei Deputati. Senato della Repubblica. *Legge 24 dicembre 1993, n. 537*. Disponível em: <http://normativo.inail.it/bdninternet/docs/153793.htm>. Acesso: 04 nov. 2011.
- Italia (1999). Parlamento Italiano. *Legge 28 gennaio 1999, n. 17*. Disponível em: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/990171.htm>. Acesso: 15 jun. 2010.

Italia. Parlamento Italiano. *Legge 12 marzo 1999, n° 68*. Roma, 1999a. Disponível em: <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/990681.htm>>. Acesso em: 02 maio 2010.

Ju, S., Zhang, D., Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. In: *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. Vol. 35, n. 1, pp. 29–38.

Kakela, M., & Witte, R. (2000). Self-disclosure of college graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities: a Multidisciplinary Journal*. Vol. 10, n. 1, pp. 25-31.

Kassar, M. C. M. (2007). Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68. (Coleção Educação Contemporânea).

Kim, K. H., Morningstar, M.E. (2005). Transition planning involving culturally and linguistically diverse families. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 28, pp. 92-103.

Kirkpatrick, A., & Mulligan, D. (2002). Cultures of learning: critical reading in the social and applied sciences. *Australian Review of Applied Linguistics*, Vol. 25, n. 2, pp. 73–99.

Kochhar-Bryant, C., Izzo, M. (2006). Access to post-high school services: transition assessment and the summary of performance. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 29, pp. 70-89.

Konur, O. (2002). Assessment of disabled student in higher education: current public policy issues. In: *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 27, n. 2, pp. 131-152.

Kundu, M; Dutta, A., Schiro-Geist, C., & Crandall, L. (2003). Disability related services: needs and satisfaction of post-secondary students. *Rehabilitation Education*, Vol. 17, n. 1, pp.45-54.

Lamb, P. (2007). Implications of the summary of performance for vocational rehabilitation counselors. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 30, pp. 3–12.

Lamônica, D. A. C; Araújo-Filho, P.; Simomelli, S. B. J.; Caetano, V. L. S. B; Regina, M. R. R.; Regiani, D. M. (2008). Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.14, n. 2.

Landmark, L. J., Ju, S. Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: fifteen plus years later. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 33, n. 3, pp. 165–176.

Landmark, L. J.; Ju, S.; Zhang, D. (2010). Substantiated Best Practices in Transition: Fifteen Plus Years Later. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 33. n.3. pp. 165–176

Laragy, C. (2004). Self-determination within Australian school transition programmes for students with a disability. In: *Disability & Society*. Vol. 19, n. 5, pp. 519-530.

- Larsen, B.; Schademan, H. K.; Høgelund, J. (2006): *Handicap og beskæftigelse i 2006. Vilkår og betingelser for handicappede på arbejdsmarkedet (Disability and employment. Terms and conditions for disabled on the labour market)*. Copenhagen: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Lascioli, A. (2012). L’Inserimento lavorativo della persona con disabilità intellettiva. In: *L’integrazione Scolastica e sociale*. p. 114-124.
- Le Roux, N., Marcellini, A (2011). L’insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche. In : *ALTER, European Journal of Disability Research*. Vol. 5. pp. 281–296.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci editore. 391p.
- Maclean, R., Lai, A., 2011. Future of Technical and Vocational Education and Training: Global challenges and possibilities. In: *International Journal of Training Research*. Vol. 9, n.1, pp. 2–15.
- Magimel, C. (2004). *La place du handicap et des étudiants handicapés à l’Université : Accessibilités et usages en Ile-de-France et au Québec*. Thèse en Sciences de l’Education. Université Paris Descartes.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson. 240p.
- Manzini, E.J. (1989). *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Maori Tertiary Reference Group. (2003). *Maori tertiary education framework*. Wellington: Ministry of Education.
- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. In: *Higher Education Research & Development*. Vol. 29, n. 3, pp. 259–274
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Cox, P., Peterson, L. Y., Van Duce, J. L., & Cash, M. E. (2003). Increasing self-determination: teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. In: *Exceptional Children*. Vol. 69. pp. 431-447.
- Mcneela E.; Shevlin M.; Kenny M. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, Vol. 19, N. 1, pp. 15-30.
- Melo, I. S. C. de. (2011). *Um estudante cego no curso de licenciatura em música na UFRN: questões da acessibilidade curricular e física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 148f.
- Mendes, E.G. (2001). Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: Marquezine, M.C.; Almeida, M.A.; Tanaka, E.D.O. (Orgs). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Ed. UEL, p. 53-64.

- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso: 04 fev. 2010.
- MIUR (2012). Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Atenei*. Disponível em: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/universita/home>. Acesso: 13 set. 2011.
- Moliterni, P.; De Stasio, S.; Carboni, M (2011). *Studiare all'Università: strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: Franco Angeli. Collezione Scienze della Formazione. 144p.
- Monteiro, L. G.; Oliveira, S. M. Q; Rodrigues, S. M.; Dias, C. A. (2011). Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.17, n.3.
- Moore, T. (2004). The critical thinking debate: how general are general thinking skills? *Higher Education Research & Development*, Vol. 23, n. 1, pp. 3-18.
- Morejón, K. (2005). *A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul*. Início: 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo.
- National Alliance for Secondary Education and Transition. (2005). *National standards and quality indicators: transition toolkit for systems improvement*. Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Secondary Education and Transition.
- Newman, L. (2005). Postsecondary education participation of youth with disabilities. In: M. Wagner, L. Newman, R. Cameto, N. Garza, & P. Levine (Eds.), *After High School: a first look at post-school experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Parc, CA: SRI International. Vol. 1.
- Nickson, D., Warhurst, C., Commander, J., Hurrell, S. A., Cullen, A. M. (2011). Soft skills and employability: Evidence from UK retail. In: *Economic and Industrial Democracy*. Vol. 33, n. 1, pp. 65-84.
- Norlander, K. A., Shaw, F. M., & Mcguire, H. M. (1990). Competencies of postsecondary education personnel serving students with learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 23. pp. 426-432.
- Nunes, L.R.O; Glat, R.; Ferreira, J.R.; Mendes, E. G. (1998). *Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- Omote, S. (2001). A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: Marquezine, M.C.; Almeida, M.A; Tanaka, E.D.O. (Org). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*, Londrina: Ed. UEL, p. 45-52.
- ONU (1975). *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. New York, 1975. Disponível su: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso il: 15 maggio 2011.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Disponível em: http://www.cesq.it/Convenzione_diritti_persono_con_disabilit__int.pdf. Acesso: 12 set. 2010.

- ONU (2006). Organizzazione delle Nazioni Unite. *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. Disponível em: http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/74966B31-0855-4840-B542-3D9D0AEFCB83/0/Libretto_Tuttiuguali.pdf. Acesso: 04 maio 2011.
- Ouellett, M. L. (2004). Faculty Development and Universal Instructional Design. In: *Equity & Excellence in Education*, Vol. 37. pp. 135–144.
- Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C, Webb, F., Fletcher, M. & Pretto, G. (2009): *The WIL report: a national scoping study*. Australian Learning and Teaching Council final report. Brisbane: Queensland University of Technology. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/44065/1/WIL-Report-grants-project-jan09.pdf>. Acesso: 12 maio 2012.
- Pereira, A. C. C.; Passerino, L. (2012). Um estudo sobre o perfil dos empregados com deficiência em uma organização. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol. 18, n.2
- Pereira, M. M. (2007). *Inclusão e Universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Petruciani, A., RIDI, R. (1996). *Guida alle fonti di informazione della biblioteconomia*, Associazione Italiana Biblioteche, Roma.
- Phillips, S., Clarke, A (2010). *Pathways for students with disabilities to Tertiary Education and Employment Project: case studies research*. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/47469308.pdf>. Acesso: 13 out. 2012.
- Pool, L. D.; Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. In: *Education & Training*. Vol. 49, n. 4. pp. 277 – 289.
- Priestley, M. (2001). Introduction: the global context of disability: In: M. Priestley (ed.). *Disability and the life course: global perspectives* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Randolph, D. S. & Andresen, E. M. (2004): Disability, gender, and unemployment relationships in the United States from the behavioral risk factor surveillance system. In: *Disability & Society*, Vol. 19, n. 4, pp. 403-414.
- Raskind, M. H., & Higgins, E. L. (1998). Assistive Technology for postsecondary students with learning disabilities: an overview. In: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 31. pp. 27-40.
- Reindal, S. M. (1995). Some problems encountered by disable students at the University of Oslo – whose responsibility? In: *European Journal of Special Needs*, Vol. 10, n. 3, pp. 227-241.
- Repetto, J. B., McGorray, S. P. Wang, H., Podmostko, M., Andrews, W. D. Lubbers, J., Gritz, S. (2011). The High School experience: what students with and without disabilities report as they leave school. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 34, n. 3. 142–152
- Riffel, R., & Hartley, N. (1981). Articulating secondary special needs groups into postsecondary programs: some directions for future research. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 4, pp. 83-89.

Rose, D. H., & Meyer, A. (Eds.). (2006). *A practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Ruggeri-Stevens, G.; Goodwin, S. "Learning to work" in small businesses: learning and training for young adults with learning disabilities. In: *Education & Training*. Vol. 49. n. 8/9. pp. 745-755.

Ruivo, T. M. (2010). *Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em Instituição de Educação Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina. 119f.

Rusch, F. R., Kohler, P. D., & Rubin, S. (1994). Descriptive analysis of OSERS-sponsored postsecondary education model programs. In: *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 17. pp. 53-63.

Sayce, L.; O'brien, N. (2004). The future of equality and human rights in Britain: opportunities and risks for disabled people. In: *Disability & Society*, Vol. 19, n. 6, pp. 663-667.

Shevlin, M., Kenny, M., Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. In: *Disability & Society*. Vol. 19, n.1, pp. 15-30.

Siqueira, I.; Santana, C. C. (2010). Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Santa Maria-RS, v.16, n. 1, pp. 127-136.

Sitlington, P., & Clark, G. (2007). The transition assessment process and IDEA 2004. In: *Assessment for Effective Intervention*. Vol. 32, pp. 133-142.

Skilbeck, M., Connell, H. (2000). *Access and equity in higher education: an international perspective on issues and strategies*. Dublin: Higher Education Authority.

Smith, D. D. (2004). *Introduction to Special Education: teaching in an age of opportunity*. Boston, MA: Pearson Education.

Souza, V. R. M. A. (2010). Inclusão do Aluno com Deficiência no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial*. Sao Carlos.

Souza, J. A. (2011). Les Politiques de Discrimination Positive dans les grandes écoles: l'expérience de Sciences Po e de ses "inclus de l'extérieur". Tesi (Dottorato in Sciences humains et sociales: cultures, individus, sociétés). Université Paris Descartes. 466p.

Stainton, T. & Boyce, S. (2004): 'I have got my life back': users' experience of direct payments. In: *Disability & Society*. Vol. 19. n. 5. pp. 443-454.

Stallman, H. (2011). Embedding resilience within the tertiary curriculum: a feasibility study. *Higher Education Research & Development*. Vol. 30, n. 2, pp. 121-133.

Striano, M.; Fiorentino, S.; Freda, C. Dispositivi di ricognizione del profilo di apprendimento prevalente per la progettazione di ambienti didattici inclusivi. In: *L'Integrazione Scolastica e sociale*. Erickson: Trento. Vol. 11, n. 3, pp. 259-268.

Tanaka, E. D. O.; Manzini, E. J. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Vol.11, n.2, pp.273-294

Tanaka, E. D. O.; Manzini, E. J. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Vol. 11, n. 2, pp. 273-294.

Trinity College Dublin (2012). Disability Service. *Disability Act 2005 Annual Report 2011 – 12*. Disponível em: <http://www.tcd.ie/disability/banner/Links/Annual-reports-stats/2011-12/index11-12.php>. Acesso: 14 out. 2012.

The Guardian (2012a). University Guide 2012 - University league table: all UK universities ranked by the Guardian according to teaching excellence. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/education/table/2011/may/17/university-league-table-2012>. Acesso: 10 Ago. 2010.

The Guardian (2012b). Cambridge tops Guardian University Guide league table again. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/education/2012/may/21/cambridge-guardian-university-guide-league-table>. Acesso: 10 Ago. 2012.

Tinklin, T. & Hall, J. (1999). Getting round obstacles: students with disabilities' experiences in higher education in Scotland. In: *Studies in Higher Education*, Vol. 24, n. 2, pp. 183-194.

Trede, F. V. (2010). Enhancing communicative spaces for fieldwork education in an inland regional Australian università. In: *Higher Education Research & Development*. Vol. 29, n.04, pp. 373–387

Trotter, E. & Cove, G. C. (2005). *Student retention: an exploration of the issues prevalent on a vocational degree programme with mainly mature students*. In: *Learning in Health and Social Care*. Vol. 4, pp. 29-42.

UNESCO (1981). *Declaração de Sundberg*. Terremolinos, 1981. Disponível em: <<http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/declaracaosundberg.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.

UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. 8 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Tradução de SICORDE. Salamanca, 1994. 17 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2010.

UNESCO (2009). *The UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014*. 64p.

United Kingdom (1995). *Disability Discrimination Act*. Disponível em: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>. Acesso: 13 Ago. 2012.

United Kingdom (2001). *Department for Education and Skills. Special Educational Needs and Disability Act*. Disponível em:

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200581%20200MIG2228.pdf>. Acesso: 12 Ago. 2012.

University of Cambridge (2012a). *Undergraduate Prospectus*. Disponível em: <http://www.study.cam.ac.uk/undergraduate/publications/prospectus/index.html>. Acesso: 30 julho 2012.

University of Cambridge (2012b). *The 2012 Cambridge Careers Guide*. Careers Services: Cambridge. 116p.

University of Northampton. (2011). The University of Northampton is "No. 1 for value added" – The Guardian. Disponível em: <http://www.northampton.ac.uk/news/article/133/the-university-of-northampton-is-no-1-for-value-added--the-guardian>. Acesso: 12 Ago. 2012.

University of Northampton. (2012). *Deciding your career*. Disponível em: <http://www.northampton.ac.uk/downloads/download/784/deciding-your-career/200211>. Acesso: 20 Jul. 2012.

Unruh, D. & Bullis, M. (2005). Community and self-report of the facility-to-community transition needs for adjudicated youth with disabilities. In: *Career Development for Exceptional Individuals*. Vol. 28, pp. 67-79.

Watson, G., Johnson, G. C., & Austin, H. (2004). Exploring relatedness to field of study as an indicator of student retention. In: *Higher Education: Research & Development*. Vol. 23, n. 1, pp. 57-72.

WhatUni (2012). University Info: Rank 2. Disponível em: <http://www.whatuni.com/degrees/courses/degree-university/all-degree-courses-at-university-of-cambridge/m/5582/csearch.html>. Acesso: 10 Ago. 2012.

Wickramasinghe, V., Perera, L. (2010). Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills. In: *Education & Training*. Vol. 52, n. 3, pp.226-244.

Yamaki C.; Yamazaki Y. 'Instruments', 'employees', 'companions', 'social assets': understanding relationships between persons with disabilities and their assistants in Japan. In: *Disability & Society*. Vol. 19, n. 1, pp. 31-46.

Yost, D. S., Shaw, S. F., Cullen, J. P., & Bigaj., S. J. (1994). Practices and attitudes of postsecondary LD service providers in North America. In: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 27, pp. 631-640.

Apêndice A

Questionário sobre a Promoção da Inclusão dos Estudantes Universitários com Deficiência na Itália

L'organizzazione strutturale e pedagogica delle Università Italiane per il progetto di vita degli studenti universitari con disabilità

Il seguente questionario viene proposto a tutti gli Uffici Disabilità delle Università Italiane.

Il suo obiettivo è monitorare l'organizzazione strutturale e pedagogica per la promozione dell'inclusione degli studenti universitari con disabilità e del loro progetto di vita.

Vi ringraziamo per la vostra collaborazione, la quale è fondamentale per la costruzione del quadro nazionale sull'attuale situazione e sulle condizioni messe a disposizione agli studenti universitari con disabilità.

Dott. Leonardo Santos Amancio Cabral
Prof.ssa Lucia de Anna
Università degli Studi di Roma "Foro Italico"
*Campo obbligatorio



L'Ufficio Tutorato Specializzato

Università: *

Indirizzo Sede Servizio Tutorato Specializzato: *

Città: *

Provincia: *

Regione: *

CAP:

Sito servizio disabili: *

Il Responsabile per l'Ufficio Tutorato Specializzato

Responsabile: *

E-mail: *

Telefono: *

Fax:

Il Delegato del Rettore per la disabilità

Delegato del Rettore: *

E-mail: *

Dipartimento: *

Facoltà: *

Sito Riferenti di Facoltà: *

I Componenti dell'Ufficio Tutorato Specializzato

N° Dipendenti nel Servizio: *

N° Collaboratori a contratto: *

N° Collaboratori Borsisti: *

N° Volontari: *

Con disabilità: *

Ai collaboratori e/o volontari con Disabilità, specificare se è Dipendente, Collaboratore o Volontario

Tabella riepilogativa degli studenti con disabilità iscritti
all'Università A.A. 2011-2012

N° Iscritti Laurea Triennale

1° Anno: *

2° Anno: *

3° Anno: *

Fuori Corso: *

Part-time: *

TOTALE:

N° Iscritti Laurea Magistrale

1° Anno: *

2° Anno: *

Fuori Corso: *

Part-time: *

TOTALE:

N° Studenti per Disabilità e Disturbi di Apprendimento

Visiva: *

Uditiva: *

Motoria: *

Cognitiva: *

Disabilità Complesse: *

Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA): *

Altro: *

(Specificare) *

Ripartizione per Grado di Invalidità e Sesso

Numero Studenti con Invalidità Uguale o Inferiore il 66% : *

Numero Studenti con Invalidità Superiore il 66% : *

MASCHI:

FEMMINE:

Le iniziative varie

IL DELEGATO PER LA DISABILITA' *

- Incontra gli studenti con disabilità per conoscere le loro esigenze
- Incontra il Personale Docente e i Responsabili del Personale per sensibilizzarli ed informarli delle problematiche inerenti la disabilità
- Dirige il Servizio Disabili
- Coordina gli interventi in materia di disabilità con tutte le strutture accademiche, sia didattiche che amministrative
- Sensibilizza il territorio, proponendo attività congiunte con le aziende Regionale per il Diritto allo studio e con tutti gli enti interessati

IL SERVIZIO DISABILITA' *

- Elabora il Progetto Disabili di Ateneo
- Gestisce i fondi della L. 17/99

IL TUTORATO SPECIALIZZATO *

- Si Collega con il servizio Orientamento e partecipa a tutte le iniziative indirizzate agli studenti delle scuole superiori
- Assiste e orienta gli studenti con disabilità dal momento della scelta del corso di studi e iscrizione al termine del percorso accademico
- Sviluppa la loro partecipazione, attiva e autonoma, nel processo formativo
- Prepara l'eventuale piano di studi individualizzato
- Facilita la frequenza alle lezioni
- Organizza l'accompagnamento
- Acquisita postazioni attrezzate presso le aule
- Acquisita postazioni attrezzate presso le biblioteche
- Accesso alla didattica
- Dispone di ausili informatici e tecnologici specifici
- Interpreti LIS o facilitatori della comunicazione per non udenti in aula
- Utilizza il Tutorato alla Pari
- Dispone di personale con competenze disciplinari specifiche da affiancare allo Studente
- Organizza formazione del personale di supporto didattico, già in possesso delle competenze disciplinari
- Promuove il rapporto tra studenti disabili, colleghi e Docenti al fine di migliorare il contesto di apprendimento
- Fornisce il servizio di Counselling psicologico
- Si collega ai docenti in modo di sostenere l'organizzazione e la realizzazione degli esami
- Modifica le modalità di esame
- Fornisce le indicazioni per la predisposizione dei tempi aggiuntivi per gli esami
- Supporta nell'espletamento burocratico
- Supporta lo studente nella preparazione e nella discussione della tesi
- Monitora l'andamento delle attività
- Verifica sistematicamente la qualità delle attività svolte e dei servizi forniti

ACCESSIBILITA' *

- Monitora l'accessibilità degli spazi
- Informatizza e aggiorna continuamente il piano di abbattimento delle barriere architettoniche
- Dispone di un Tecnico preposto
- Promuove il rapporto costante fra il Delegato per la disabilità e il Delegato per l'edilizia
- Avvia la formazione e ricerca sul miglioramento qualitativo dell'accessibilità
- Interviene in modo mirato in funzione delle problematiche connesse alla tipologia, al grado di disabilità e agli specifici bisogni formativi dello studente

VISIBILITA' E CONSAPEVOLEZZA *

- Illustra il servizio sul sito web dell'Università di modo accessibile alle diverse disabilità
- Stimola la visibilità del servizio, sia all'interno che all'esterno dell'Università (ad esempio: Programma Porte Aperte, ...)

MOBILITA' INTERNAZIONALE DEGLI STUDENTI CON DISABILITA' *

- Promuove una linea operativa comune tra Delegati e uffici amministrativi dell'Ateneo
- Diffonde le informazioni prima dell'uscita del bando annuale Socrates/Erasmus
- Istituisce borse Erasmus gemelle, una per la persona con disabilità e una per lo studente accompagnatore
- Collabora con l'ufficio addetto alla mobilità per valutare le speciali esigenze degli studenti e contattare l'Università straniera
- Consente allo studente la partecipazione nel processo di richiesta dei fondi aggiuntivi all'Agenzia Nazionale Socrates Italia

L'INSERIMENTO LAVORATIVO DEGLI STUDENTI CON DISABILITA' *

- Dispone di una banca dati completa sugli iscritti con disabilità
- Raccoglie e aggiorna il materiale informativo sulla disabilità e il mondo del lavoro
- Contatta i servizi per l'impiego e le aziende del territorio
- Incrocia la domanda e l'offerta di lavoro
- Stimola l'acquisizione di nuove competenze spendibili nel mondo del lavoro
- Partecipa alle offerte formative organizzate da associazioni e enti (ad esempio quelli finanziati dal Fondo Sociale Europeo).
- Promuove colloqui individuali con gli studenti e i laureandi con disabilità che intendono usufruire delle agevolazioni legislative
- Organizza e facilita stage in collaborazione con gli uffici preposti negli Atenei
- Organizza e facilita stage in collaborazione con le Aziende Regionali per il Diritto allo Studio
- Accompagna i candidati in azienda per instaurare un clima favorevole all'inserimento
- Verifica l'accessibilità delle aziende e promuove possibili consulenze sugli adattamenti necessari, sulla base delle esigenze del laureando o laureato

Apêndice B

Protocolo para análise do conteúdo da produção científica

ANALISI PRODUZIONE SCIENTIFICA		
Tematica	Riferimento Bibliografico	Descrizione del Contenuto
La Transizione della scuola all'Università		
Gli adeguamenti degli spazi dei servizi disponibili		
Gli adeguamenti del curriculum		
Le percezioni degli studenti con disabilità sui servizi		
L'Orientamento professionale		
L'acquisizione di competenze e a abilità specifiche		
La transizione dall'università al mondo del lavoro		
Le situazioni di discriminazione nell'Università e nel mondo del lavoro		

Apêndice C

Check-list para observações sobre o contexto universitário em ocasião das atividades de orientação acadêmica e/ou profissional

Istituzione:

Data:

Osservatore:

Orientamento: ___ Accademico ___ Professionale

Check List - Osservazione

	Sempre evidente	Solitamente Evidente	Poco Evidente	Non Evidente
Coinvolgimento Studente				
Coinvolgimento Professori				
Coinvolgimento Famiglia				
Coinvolgimento Compagni				
Coinvolgimento Servizi Interni				
Coinvolgimento Servizi Esterni				
Strumenti di valutazione / monitoraggio				
Durata dell'orientamento				
Ulteriori Osservazioni				

Apêndice D

Questionário Institucional da *Università degli Studi di Roma “Foro Italico”*

1-Genere:	Maschio Femmina
------------------	----------------------------------

2-Età	18-20 anni
	21-22 anni
	23-25 anni
	23-25 anni
	26-29 anni
	30 anni e oltre

3-Laurea	
3-aLaurea Triennale	I anno
	II anno
	III anno
	Fuori corso
3-bLaurea Specialistica	I anno
	II anno
	Fuori corso

4-Hai avuto contatti con il Settore Tutorato Specializzato (accoglienza studenti con disabilità) lo ritieni adeguato in termini di:	
	a. Qualità e completezza delle informazioni
	b. Professionalità del personale
	c. Disponibilità e chiarezza
	d. Orari di ricevimento
	e. Servizi offerti (accoglienza, tutorato, supporto, ausili tecnologici, interazioni con i docenti, prove di esame con modalità alternative/equipollenti, articolazione dell'approccio didattico, ecc.)

5-Come hai saputo del Servizio di Tutorato specializzato (accoglienza studenti con disabilità)?	
	attraverso i materiali informativi dell'ateneo (brochure, guida dello studente, carta dei servizi, ecc.)
	sono stato contattato direttamente dal Servizio
	sono stato informato in segreteria al momento della iscrizione
	sono stato informato da famigliari-amici-colleghi
	attraverso il sito internet dell'Ateneo
	sono stato informato nel corso della manifestazione "Porte Aperte"
	sono stato informato a scuola
	sono stato informato dal servizio di Orientamento di Ateneo;
	sono stato informato dal servizio di Orientamento di Ateneo;
	sono stato informato da associazioni sportive e/o di categoria
	altro (specificare):

6-La disponibilità dei Docenti ti sembra adeguata in termini di:	
	a. offerta di ricevimento e tutorato di cattedra
	b. possibilità di interazione a lezione, durante le esercitazioni e i laboratori, ecc.
	c. offerta di materiali di studio
	d. facilitazione alla partecipazione alle lezioni e alle esercitazioni di attività motorie e sportive
	e. risposta alla richiesta di interventi per la realizzazione di modalità di esame differenti/prove equipollenti (es. tempo aggiuntivo, trascrizione delle prove al computer, adeguamento del testo nelle prove scritte, sostituzione prove scritte/orali, articolazione delle prove motorie e sportive, ecc.)

7-L'atteggiamento dei compagni ti sembra adeguato in termini di:	
	a. possibilità di fare conoscenze e stringere amicizie
	b. possibilità di studiare o di esercitarsi insieme
	c. disponibilità all'aiuto
	d. comprensione delle tue esigenze

8-Hai fruito dell'interpretariato di Lingua Italiana dei Segni (LIS)?	
	Si
	No

9-Se hai risposto SI ritieni adeguato il servizio LIS in termini di:	
	a. Ore di supporto fruite
	b. Facilitazione per seguire la lezione
	c. Professionalità dell'interprete (puntualità, disponibilità, chiarezza)
	d. Aiuto nell'interazione con docenti e compagni

10-L'accessibilità dell'ateneo ti sembra adeguata in riferimento:	
	a. diverse sedi
	b. parcheggi riservati
	c. spostamenti all'interno di ciascuna sede
	d. spostamenti tra le diversi sedi
	e. impianti sportive
	f. segnaletiche
	g. fruibilità dei servizi igienici

11-Hai mai avuto esperienze professionali? Se si, quali?
12-Quali sono i tuoi progetti futuri?

Apêndice E

Perguntas-Guia para a entrevista ao estudante e ao tutor

Linee Guida per l'intervista allo studente

Esposizione del contesto e dello scopo dell'intervista

→ valutazione della metodologia di accompagnamento dello studente

→ va realizzato dopo la prima valutazione dei bisogni dello studente, realizzato dal responsabile per il Tutorato Specializzato e dopo un primo incontro con il tutor aziendale.

1. Perché ha accettato di partecipare al progetto?

2. Quali erano le sue aspettative per quanto riguarda:

- a. il suo accompagnamento da parte dell'università e dell'azienda/associazione?
- b. la sua occupazione?
- c. le sue responsabilità accademiche?
- d. i suoi obiettivi futuri / il suo progetto di vita?

3. Quali sono state le informazioni fornite per incentivare la sua partecipazione al progetto?

4. Ha avuto sufficienti informazioni sui ruoli di coloro che sono a vario titolo coinvolti nel progetto?

(Responsabile del Centro Accoglienza; Tutor Aziendale; Ufficio Job Placement). Come valuti l'interazione tra i diversi ruoli coinvolti nel processo?

5. A suo parere le nove dimensioni di valutazione sotto indicate sono state prese in considerazione e/o sono importanti?

Aspetti accademici, aspetti cognitivi, processo di apprendimento, motivazione, relazioni sociali, linguaggio e culture, strategie di vita, autostima, sviluppo personale.

Gli obiettivi del progetto erano legati al suo programma di studio? Secondo Lei, il programma di studio favorisce anche il futuro inserimento lavorativo?

6. E' stato realizzato un progetto professionale per la Sua transizione verso il mondo del lavoro?

Il progetto di transizione verso il mondo del lavoro ha considerato le Sue competenze e potenzialità? Sono stati considerati gli stage e le attività extra curriculari (sport, attività per il tempo libero, organizzazioni, ecc.)? Chi ha realizzato il Suo piano di transizione verso il mondo del lavoro? E' stato coinvolto in modo sufficiente in tale processo?

7. Ha avuto le informazioni necessarie e di supporto al processo di individuazione delle opportunità di lavoro *(sul livello e area di studio, esperienze di formazione, ausili per la disabilità, tecniche di ricerca di lavoro come CV, lettera di presentazione...)*. Da chi le sono state fornite? Come si è svolto il supporto e l'orientamento?

8. Quali sono state le informazioni messe a disposizione per quanto riguarda l'approccio etico e culturale nell'ambiente lavorativo? *Responsabilità, rispetto dell'orario lavorativo, assunzione dei ruoli, presa di decisioni, gestione del tempo, attività di pianificazione...*

9. Sono stati realizzati degli adeguamenti e forniti dei supporti nell'ambiente universitario e di lavoro? Che tipo di supporti o adeguamenti sono stati proposti? *(tecnici, umani, pedagogici, economici)*. Perché sono stati proposti? Chi li ha proposti *(responsabile per il Tutorato Specializzato; il tutor aziendale; Lei)*? Tali supporti o adeguamenti sono venuti incontro alle Sue difficoltà?

10. Ritiene che ogni attore coinvolto abbia svolto il suo ruolo in modo da potenziare la Sua piena partecipazione nell'ambito universitario e aziendale? *(Le condizioni per rendere fattibili i differenti incontri, le condizioni per svolgere le Sue esperienze; le condizioni per facilitare la comunicazione fra i soggetti coinvolti)*.

11. Si è sentito/a pienamente coinvolto/a nel progetto? Specifichi in quali aspetti. *(indipendenza/autonomia; competenze effettive interpersonali, sensibilizzazione alla disabilità; dichiarazione della disabilità)*.

12. Come si sente rispetto al dichiarare la sua disabilità nel processo di transizione dall'università al mondo del lavoro (vissuto universitario, ufficio disabili, colloquio di lavoro, CV, ecc.)?

Miglior autostima, consapevolezza delle proprie risorse, una migliore immagine del corpo, una valutazione sull'impatto e sugli ausili che l'azienda si impegna a rendere disponibili.

13. Il Suo coinvolgimento nel progetto Le ha consentito di prepararsi alla transizione al mondo del lavoro?

14. Quali competenze e quali possibilità di sviluppo personale sono emerse dalla partecipazione al progetto? *Il progetto Le ha consentito di sviluppare una maggiore indipendenza, pro-attività in tale processo?*

15. Quali sono gli elementi che non vanno nell'università e che devono essere potenziati per facilitare il Suo inserimento nel mondo del lavoro?

**Linee Guida per le interviste ai Tutor
(Università, Scuola; Azienda; Associazione)**

Ricordare il contesto e la proposta dell'intervista

- Riflessione sulla metodologia di valutazione per la transizione all'inserimento lavorativo;
- Dopo una prima valutazione dei bisogni dello studente realizzata dal Tutorato Specializzato;
- Dopo il primo incontro con il Tutor.

Sesso:

Tipo di organizzazione:

- Privata:
- Pubblica:
- Associazione: Associazione Sportiva Dilettantistica
- Altro:

Professione:

Posizione/Ruolo nell'ambito dell'organizzazione/azienda:

Formazione:

IMPEGNO NEL PROGETTO

1. Perché ha accettato di partecipare al progetto?
2. Quali erano le sue aspettative?
3. Quali iniziative sono state realizzate e quali informazioni sono state rese disponibili per consentire la sua effettiva partecipazione al progetto?
4. Quali sono state le difficoltà/barriere individuate durante la sua partecipazione al progetto?
5. Quali sono stati gli elementi facilitatori? (scambio di informazioni, ecc.)

ORGANIZZAZIONE DEL GRUPPO E MODALITA' DI COOPERAZIONE

6. Ha avuto sufficienti informazioni sui ruoli di coloro che sono a vario titolo coinvolti nel progetto?

- Responsabile del Centro Accoglienza dell'Università (descrizione):
- Tutor Aziendale (descrizione):
- Ufficio Job Placement (descrizione):

7. Ha avuto un supporto che Le permettesse una effettiva comunicazione con lo studente e i professionisti coinvolti?

LA METODOLOGIA DI ORIENTAMENTO VERSO IL MONDO DEL LAVORO

8. A suo parere è stata presa in considerazione la valutazione dei bisogni dello studente per il suo inserimento lavorativo?

- Aspetti accademici:
- aspetti cognitivi:
- processo di apprendimento:
- motivazione:
- relazioni sociali:
- linguaggio e culture:
- strategie di vita:
- autostima:
- sviluppo personale.

9. E' stato considerato il percorso di studio universitario e la formazione dello studente per la progettazione delle attività?

10. Sono stati realizzati degli accomodamenti ragionevoli e forniti dei supporti nell'ambiente universitario e di lavoro? Che tipo di supporti o accomodamenti sono stati proposti?

- supporto o accomodamenti a livello tecnico:
- supporto o accomodamenti a livello delle risorse umane:
- supporto o accomodamenti a livello pedagogico:
- supporto o accomodamenti a livello economico.

11. A suo parere, quali sono state le situazioni o attitudini che hanno facilitato o reso difficile la partecipazione dello studente al progetto?

12. Ha lavorato sul piano/progettazione per la transizione dello studente al lavoro?

13. Ha considerato le competenze dello studente e le sue potenzialità? Tenendo conto anche le attività di tirocinio/stage, oppure le attività extra-curricolari (sport, attività di volontariato; organizzazioni, ecc...)

14. Come gli obiettivi e i progetti futuri dello studente sono stati considerati per l'organizzazione del suo processo di transizione verso il mondo del lavoro?

15. Quali sono state le informazioni messe a disposizione per un approccio etico e culturale nell'ambiente lavorativo?

- *Responsabilità:*

- *rispetto dell'orario lavorativo:*
- *assunzione dei ruoli:*
- *presa di decisioni:*
- *gestione del tempo:*
- *attività di pianificazione:*
- *abilità interpersonali:*
- *Legislazione:*
- *dichiarare la disabilità stessa:*

16. Sono state rese disponibili agli studenti le informazioni necessarie e di supporto nell'individuazione delle opportunità di lavoro?

- *livello e area di studio:*
- *esperienze di formazione:*
- *ausili per la disabilità,*
- *tecniche di ricerca di lavoro come CV,*
- *lettera di presentazione...*

17. Il piano di transizione al mondo del lavoro ha permesso al personale di promuovere lo sviluppo delle abilità e delle competenze lavorative agli studenti con disabilità?

18. Il progetto ha consentito di sviluppare una indipendenza, efficienza professionale e competenze/abilità per l'occupazione dello studente con disabilità?

Apêndice F

Indicadores Provisórios para a Avaliação e Monitoramento

INDICATORI STUDENTE					
PARTECIPAZIONE DELLO STUDENTE	1	2	3	4	5
Motivazione a partecipare del progetto					
Assiduità nel programmare gli incontri con il tutor accademico					
Assiduità nel programmare gli incontri con il tutor aziendale					
PROFESSIONAL PLANNING	1	2	3	4	5
Esiste un progetto professionale iniziale ?					
Fiducia nel trovare il lavoro desiderato?					
Il piano lavorativo è stato rinforzato ?					
Il piano professionale è cambiato?					
Alta ambizione finanziaria ?					
CO-OPERAZIONE DELLO STUDENTE	1	2	3	4	5
Co-operazione con il tutor accademico					
Co-operazione con il tutor aziendale					
Attiva partecipazione nelle decisioni					
AUTO RELAZIONE E AUTONOMIA	1	2	3	4	5
Preparato a dichiarare la disabilità al mondo del lavoro?					
Empowered nel utilizzare I servizi dell'Ateneo e del territorio?					
Auto-fiducia?					
Capacità di elencare le priorità					
APPROCCIO E ATTITUDINI NELL'AMBIENTE LAVORATIVO	1	2	3	4	5
Acquisto delle competenze riguardo a come presentarsi a un datore di lavoro					
Riporta le conoscenze accademiche all'interno delle attività lavorative?					
Il tutor aziendale ha mai impedito / sostituito lo studente nello svolgere alcune attività prevista?					
Lo student ha mai detto di non realizzare alcune attività?					
Hai trovato delle difficoltà?					
Si sente più preparato al lavoro?					

INDICATORI TUTOR AZIENDALE					
PARTECIPAZIONE	1	2	3	4	5
Motivazione a partecipare del progetto					
Incontri regolari con il tutor accademico					
Incontri regolari con lo studente					
CO-OPERAZIONE	1	2	3	4	5
Co-operazione con lo studente					
Co-operazione con il tutor accademico					

STRATEGIE DI ACCOMPAGNAMENTO E SOSTEGNO	1	2	3	4	5
Considerazioni delle competenze dello studente all'interno dell'ambiente di lavoro.					
Valutazione sui bisogni dello studente					
Proposte di adeguamenti / compensazioni					
Accompagna lo studente costantemente all'interno dell'ambiente di lavoro					
Feedback periodico al datore di lavoro					
PROSPETTIVE SULLO STUDENTE	1		2		3
Ha potenziato le competenze professionali?					
Risponde ai bisogni dell'azienda?					
AUTOVALUTAZIONE					
Aspettative professionali rispetto alle persone con disabilità					
Sensibile alle problematiche della disabilità					

TUTOR ACCADEMICO			
PARTECIPAZIONE	1	2	3
Motivazione a partecipare del progetto			
Incontri regolari con il tutor accademico			
Incontri regolari con lo studente			
CO-OPERAZIONE	1	2	3
Co-operazione con lo studente			
Co-operazione con il tutor aziendale			
STRATEGIE DI ORIENTAMENTO	1	2	3
Orientamento nelle scelte di studio			
Pianificare lo studio tenendo in conto i momenti di stage			
Coinvolgimento dei professori			
Relazione con il Tutorato Specializzato e il Servizio Tirocinio e <i>Job Placement</i>			
Orientamento agli studenti su come presentarsi a un datore di lavoro.			
Feedback periodici agli studenti			

STRUMENTI			
Banca dati			
Schede per contattare le aziende / associazioni / scuole / enti			
Scheda di valutazione dei bisogni dello studente			
Protocollo di valutazione periodica.			

Apêndice G

Perguntas-Guia para as entrevistas aos tutores acadêmicos / profissionais das Universidades Inglesas e Francesas

Linee Guida per le interviste ai Tutor Accademico / Professionale
Delle Università Inglese e Francese
(for Disability Service or Career Centre)

1. Do you take into account the family at the first moment, or during the course to build this profile, or how you work?
2. How many students do you have at your university? All of them come here to ask for support? All kind of disability?
3. How do you support them in their academic and professional life?
4. Do you have some database with the information of the students?
5. But with the Careers Office / Disability Center , do you work in collaboration? They contact you? How it works?
6. Do you have some cases that one mentor of a firm ask you some kind of information about the competences of the students, or support?
7. Did you have persons with disability which works here, at the university? And in your office? To support other students?
8. Have you some project which Disability Service or Career Centre which has a database where the employers can access?
9. How do you work with the territory to facilitate the guidance of the students towards the employment.
10. What do you suggest to be enhanced at university and territory to facilitate it?

Apêndice H

Termo de consentimento livre e esclarecido aos alunos e tutores.

Tutorato specializzato

Gentilissimo (a),

Nel ringraziare te e la Sua Impresa per la preziosa collaborazione offerta al Progetto europeo "Univers'Emploi" e alla Ricerca "L'orientamento accademico e professionale degli studenti Universitari con Disabilità, ti chiediamo cortesemente di rispondere, in modo anonimo, ad alcune domande relazionate alle attività svolte.

L'Intervista servirà per l'elaborazione finale dei dati inerenti l'incontro tra gli studenti universitari con disabilità e le aziende coinvolte nel Progetto al fine di redarre le Linee guide Europee sull'inserimento dei laureati con disabilità nel mondo lavorativo.

Ancora grazie per la collaborazione, distinti saluti.

Roma, ___/___/_____

Firma per il consenso

(stampatello)

(firma)

Tutorato specializzato

Gentile studente,

L'intervista che la invitiamo a partecipare ha lo scopo di conoscere le sue aspettative riguardanti l'inserimento nel mondo del lavoro.

Le risposte che vorrà fornirci, insieme a quelle dei suoi colleghi, invitati anch'essi a dare il proprio contributo all'iniziativa, costituiranno dati utili alla conoscenza della situazione attuale e dei suoi bisogni formativi, favorendo l'individuazione degli interventi di sostegno che l'Università può attivare o potenziare per facilitare il collegamento tra gli studi universitari e l'accesso al mondo del lavoro.

Il questionario viene presentato in forma anonima, senza alcun identificativo, e i dati raccolti saranno utilizzati con finalità di ricerca, per accrescere le conoscenze sull'argomento.

La ringraziamo della sua disponibilità a partecipare.

Roma, ___/___/_____

Firma per il consenso

(stampatello)

(firma)



Leonardo Santos Amancio Cabral
 Università degli Studi di Roma “Foro Italico”
 Piazza Lauro de Bosis, 15
 00135 – Rome
 Italy

Dear Sir/Madam,

My name is Leonardo Santos Amancio Cabral and I am a PhD student studying at the University of Rome “Foro Italico”.

I am completing a doctoral research project exploring how tertiary institutions, such as universities, support students with disabilities to gain employment. I am presently collaborating at the Support Centre of the University of Rome “Foro Italico” and as a researcher for a European Transfer project (Leonardo da Vinci – Univer’s Emploi). Findings from both project have highlighted the need and usefulness of career guidance services which build on the collaboration with stakeholders in the community and business companies in the territory in which the university is located. Such services are even more important to facilitate employment for students with disabilities.

During my stay in England, and with the support of Dr Cristina Devecchi (University of Northampton), Senior Lecturer in SEN and Inclusion in the School of Education, who collaborates in our international research group, I would like to conduct some interviews with the professionals of the academic Disability Resource Centre and Career Service in order to explore how such services support students with disabilities. I hope to interview just one practitioner in each service office. The interview should take no more than 20 minutes. In order to record the information, I would like to tape record it with your permission.

I hope you or one of your colleagues would be interested in taking part in this project. Your participation is voluntary and you have the right to refuse and withdraw from the research at any point. The information gathered through this research will remain confidential and will be stored in a safe place. The information given will only be seen by myself and my dissertation supervisor, Prof. Lucia De Anna³. The setting and the participants will remain anonymous so that they cannot be identified, and so pseudonyms will be used to protect their identity.

If you have any further questions, please feel free to contact me using the details above.

Thank you.

Leonardo Santos Amancio Cabral
 Ph.D. Student in Special Education
 Collaborator at Support Centre for Student with Disability and Dyslexia
 Email: leonardo_educa@yahoo.com.br Mobile: +44 – 0777.4495913 (UK)

³ Full professor in Special Education at University of Rome “Foro Italico”; Pro-rector for students with disability; Pro-rector for International Relations; Director of the Faculty of Science Sports; Coordinator of Univer’s Emploi project in Italy.
 Adress: University of Rome “Foro Italico” – Piazza Lauro de Bosis, 15, 00135-Rome.
 Mail: lucia.deanna@uniroma4.it

Apêndice I

Indicadores para implementação, avaliação e monitoramento do programa de orientação acadêmica e profissional do estudante universitário com deficiência

**INDICADORES PARA IMPLEMENTAÇÃO, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO
PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO ESTUDANTE
UNIVERSITÁRIO COM DEFICIÊNCIA**

	ESTUDANTE			
	Sempre evidente	Frequentemente Evidente	Pouco Evidente	Não Evidente
Motivação a participar dos momentos de planejamento acadêmico				
Assiduidade nos encontros programados com o tutor acadêmico				
Cooperatividade nas atividades de programação e implementação				
Auto-Determinação				
Autonomia nos estudos				
Confiança em si, no contexto universitário				
Relação positiva com a deficiência na Universidade				
Relação positiva com os colegas				
Relação positiva com os professores				
Relação positiva com os tutores acadêmicos				
Competências acadêmicas				
Acesso ao Currículum				
Dificuldades de adquirir conceitos e competências				
Distúrbios psicológicos / cognitivos				
Perspectivas futuras				
Profissionalismo considerado no contexto universitário				
Motivazione a participar dos momentos de planejamentos profissionais				
Autonomia a buscar por empregos				
Consciência sobre os serviços disponíveis na Universidade				
Consciência sobre os serviços disponíveis na região				
Autonomia ao apresentar-se ao mundo de trabalho				
Confiança em si no ambiente de trabalho				
Relação positiva com a deficiência no ambiente de				

trabalho				
Assiduidade nos encontros programados com o tutor empresarial				
Competências acadêmicas consideradas no contexto de trabalho				
Profissionalismo considerado no contexto de trabalho				

<i>Número total dos sinais correspondentes a cada coluna</i>				
<i>Cálculo Score</i>	$x3=$ __	$x2=$ __	$x1=$ __	$x0=$ __

PROFESSORES

	Sempre evidente	Frequentemente Evidente	Pouco Evidente	Não Evidente
Relação positiva com o estudante				
Relação positiva com o tutor acadêmico				
Motivação em participar dos momentos de planejamento acadêmico				
Assiduidade nos encontros programados com o tutor acadêmico				
Assiduidade nos encontros programados com o estudante				
Motivação em participar dos momentos de planejamento profissional				
Cooperatividade nas atividades de programação e implementação.				
Estímulo ao profissionalismo do estudante				
Relação positiva com a deficiência				
Consciência sobre os serviços disponíveis na Universidade				
Consciência sobre os serviços disponíveis na região				
<i>Número total dos sinais correspondentes a cada coluna</i>				
<i>Cálculo Score</i>	$x3=$ __	$x2=$ __	$x1=$ __	$x0=$ __

COLEGAS DE CURSO				
	Sempre evidente	Frequentemente Evidente	Pouco Evidente	Não Evidente
Relação positiva com o estudante				
Assiduidade nos encontros programados com o estudante				
Cooperatividade nas atividades de programação e implementação				
Relação positiva com a deficiência				
Consciência sobre os serviços disponíveis na Universidade				
Consciência sobre os serviços disponíveis na Região				
<i>Número total dos sinais correspondentes a cada coluna</i>				
<i>Cálculo Score</i>	$x3 = \underline{\quad}$	$x2 = \underline{\quad}$	$x1 = \underline{\quad}$	$x0 = \underline{\quad}$

SERVIÇOS

	Sempre evidente	Frequentemente Evidente	Pouco Evidente	Não Evidente
Difusão das informações acadêmicas				
Acessibilidade às informações acadêmicas				
Difusão das informações profissionais (oportunidades, estágios)				
Acessibilidade às informações profissionais (oportunidades, estágios)				
Colaboração entre a Tutoria Especializada e o Serviço de Estágios e <i>Job Placement</i>				
Colaboração entre o Serviço de Tutoria Especializada e outros serviços internos à universidade				
Colaboração entre o Serviço de Estágios e <i>Job Placement</i> e outros serviços internos à Universidade				
Instrumentos de avaliação				
Instrumentos de monitoramento				
Realização de indáginas – Tutoria especializada				
Realização de indáginas – Serviço de Estágios e <i>Job Placement</i>				
<i>Número total dos sinais correspondentes a cada coluna</i>				
<i>Cálculo Score</i>	$x3 = \underline{\hspace{1cm}}$	$x2 = \underline{\hspace{1cm}}$	$x1 = \underline{\hspace{1cm}}$	$x0 = \underline{\hspace{1cm}}$

Anexo A

Anedoctal records para registro de episódios de breves períodos

Scheda di Registrazione di breve episodio (<i>Anedoctal records</i>)	
Università:	Sigla Osservatore
Data:	Ora:
Nome e cognome dell'aluno o tutor:	
Situazione generale in cui si inserisce l'osservazione:	
Breve episodio:	
Informazione Aggiuntive:	

Anexo B

Assessment Guide proposto pela Aarhus University



Guida di Valutazione e Monitoraggio

1. Tutor Responsabile per la valutazione:

Nome e Cognome:	Data:
-----------------	-------

2. Informazioni Personali dello studente:

2.1. Nome:	2.2. Corso:
2.3. Anno dell'immatricolazione:	2.4. Anno del Corso:
2.5. Carta Identità:	2.6. Numero Matricola:

--	--

3. Clinical information:

3.1. Diagnosi*:
3.2. Storico Medico / anamnesi (L'inizio, sviluppo, e stato attuale del disagio):
3.3. Trattamento/Unità Ospedaliera in carico del trattamento (attuale e anteriore farmaci** o psicoterapia, ecc. + dottore responsabile, dottore, psicologo, unità ospedaliera, clinica, ospedale, ecc. + effetti sperimentati e effetti collaterali):
3.4. Contatti (Unità rilevanti di trattamento, dottori, ecc.):

* informazione d'accordo con il Sistema di Classifica Diagnostica ICD-10 possono essere trovate online: apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/

** Informazioni sui prodotti medici possono essere trovate nel catalogo danese di prodotti: www.lk-online.dk

4. Bisogni Educativi Speciali:

4.1. Studio: Accademico (Comprensione di concetti accademici, etc.).

4.2. Studio: <i>Cognitivo</i> (memoria, memoria a lungo-termini, concentrazione, attenzione, pensiero, astrazione, working memory, long-term memory, concentration, attention, thinking, abstraction, tipi di pensieri, etc.).
4.3. Studio: <i>Svolgimento delle Attività</i> (visione, strutture, pianificazione, scadenze, attività, prendere delle decisioni, ecc.).
4.4. Studio: <i>Motivazione e energia</i> (motivazione, esaurimento, spontaneità, iniziativa, coraggio, desideri, ecc.)
4.5. Sociale: <i>Rapporto Sociale</i> (contatto e la capacità di correttezza, stare con gli altri in certi contesti (situazioni di insegnamento e di gruppi di studio), la partecipazione in contesti sociali, gestione dei rapporti con gli altri studenti e i colleghi in un posto di lavoro (ad esempio in relazione a un posto di lavoro degli studenti), gli insegnanti e gli altri persone in posizioni di autorità, di contatto e relazione con il consigliere, mentore, l'influenza da rapporti con partner, famiglia, amici, ecc.
4.6. Sociale: <i>Linguaggio e cultura</i> (partecipazione nella cultura delle istituzioni e lo studio, i valori culturali, ideali e gli standard all'interno di una istruzione; capire cosa vuol dire studiare in una università quando lo studente è di un altro paese con tradizioni diverse in termini di processi di apprendimento, difficoltà rispetto alle linguaggio del corpo, difficoltà in termini di accademici comunicazione scritta e orale in italiano).
4.7. Individuale: <i>Auto-relazione</i> (autostima, fiducia in se stessi, i risultati, la perseveranza, l'auto-identità, l'identità come paziente, l'identità come studente, ecc):
4.8. Individuale: <i>Strategie di vita</i> (obiettivi di vita e progetti, comportamento alimentare, bisogno di sicurezza, ecc):
4.9. Individually: <i>Relazione col corpo e il fisico</i> : (ritmo circadiano, sonno, dolori, mal

di testa, immagine corporale):

4.10. Altro:

5. Situazione di vita e risorse:

5.1. Situazione sociale (relazione con la famiglia, amici, compagno(a), rete, condizioni di vita, attività di tempo libero, modalità di sostegno sociale, ecc):

5.2. Situazione finanziaria (Borsa di studio, borsa aggiuntiva allo studente per la disabilità, stenzione della borsa di studio, beneficio per la riabilitazione, pensione, lavoro, etc).

5.3. Situazione Psicologica e esistenziale (obiettivi e progetti di vita, storia di vita, barrier, potenziali, punti di forza, punti di debolezze, auto-percezione, percezione degli altri, motivazione, umore, aree di confluto e strategie per gestire tali confliti, meccanismi di difesa, ecc.)

5.4. Competence per l'apprendimento e per lo studio (motivazione, stile di apprendimento, suscettibilità, ecc):

5.5. Altri tipi di support e rilevanti collaborator (terapisti, agenti sociali, il comune, ecc).

6. Orientamento e Supporto Educativo:

6.1. Supporto compensatorio per la disabilità:

6.2. Altri tipi di intervento (isenzione, supporto per contattare le alter autorità (dipartimento sociale) borsa di studio, piano di studio, ecc):

6.3. Motivazione e suscettibilità al supporto:

6.4. Altre considerazioni educative:

7. Procedure Amministrative:

Informazione sulla riservatezza	Sì No
Informazione sulle procedure amministrative	Sì No
Documentazione	Sì No si procede
Dichiarazione riguardante il supporto compensatorio per la disabilità	Sì No si procede