



**Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas
Especiais no Ensino Superior:**
Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Catarina Pereira Faria
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2012

**Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas
Especiais no Ensino Superior:**
Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Catarina Pereira Faria
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Ana Maria Pereira Antunes

Agradeço...

À Professora Doutora Ana Antunes pela generosidade demonstrada na partilha de conhecimento e pelo constante incentivo. Sou grata também pela forma rigorosa como orientou esta tese e por me ter proposto desafios que julguei não ser capaz de cumprir.

À Universidade da Madeira pela permissão e cooperação na concretização desta investigação.

Aos diretores de curso pela colaboração que prestaram para que esta investigação fosse possível.

Às pessoas sem nome que conheci e que contribuíram para o processo de construção e reflexão pessoal.

À Mestre Sandra Estevão Rodrigues pela disponibilidade manifestada em auxiliar desde o primeiro momento e pelas valiosas contribuições na análise dos dados.

Às minhas colegas de 2º ciclo de Psicologia da Educação pelo companheirismo, pelo apoio incondicional e pelas emoções partilhadas.

À Cristina Coelho por me desafiar constantemente, à Filipa Mendonça por me ajudar a reorganizar as minhas “gavetas mentais”, à Lisandra Fernandes por ser um modelo de sabedoria e de humildade e à Dina Freitas pelo encorajamento.

À minha família que aprendeu a reorganizar-se para acompanhar os meus movimentos, especialmente à minha mãe, pela paciência e compreensão reveladas.

“A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre de uma insatisfação com a resposta que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em alguns momentos, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação.”

(Bujes, 2002, p.14, citado por Pereira, 2007).

Resumo

O número de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior tem aumentado gradualmente nas últimas duas décadas, devido à implementação de medidas políticas e sociais de acesso e democratização que promovem a inclusão educativa nesse nível de ensino. Este panorama exige que a universidade e, conseqüentemente, os docentes do ensino superior reflitam sobre o papel que desempenham na adaptação do sistema educativo às necessidades dos estudantes, visando a sua progressão acadêmica. Com esta investigação pretende-se conhecer as percepções que os docentes do ensino superior têm a respeito da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, uma vez que, essas percepções exercem uma influência importante sobre as medidas educativas e estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes e, em consequência, sobre a progressão destes estudantes neste nível de ensino. Para a concretização da investigação, recorreu-se a uma entrevista semiestruturada e a uma análise qualitativa denominada *grounded theory* com o objetivo de encontrar os temas e as categorias principais a respeito do tema em estudo, nomeadamente das percepções dos docentes acerca da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. O estudo conta com a participação de 10 docentes com habilitações académicas nas várias áreas do conhecimento e que exercem funções como diretores de curso do 1º ciclo de estudos universitários. Da análise realizada podemos concluir que alguns docentes parecem associar a inclusão no ensino superior a processos de estigmatização, o que poderá ser reflexo da atitude social. Ao lecionar a turmas com estudantes com necessidades educativas especiais, alguns docentes mostram-se inseguros em relação ao futuro profissional do estudante, questionando, se após a formação, ele será capaz de desempenhar eficazmente as suas funções profissionais. Por outro lado, alguns docentes consideram o processo de inclusão como um desafio pedagógico, pois é necessário aprender a gerir as práticas pedagógicas e as características individuais de cada estudante de forma a responder de forma eficaz. Por fim, em relação ao aspeto comportamental das atitudes dos docentes, os docentes que lecionam a turmas com estudantes com necessidades educativas especiais parecem adotar dois comportamentos distintos: adequar medidas educativas e estratégias pedagógicas de acordo com a necessidade do estudante ou não realizar quaisquer adequações. A adequação está associada à implementação das medidas previstas no regulamento interno da instituição e de outras que advêm da pesquisa autodidata dos docentes e pode traduzir-se também na articulação ou encaminhamento para outros técnicos. Esta atitude inclusiva manifestada pela

maioria dos docentes denota alguma sensibilidade em relação a esta temática manifestada através do investimento pessoal em tempo e recursos. No que se refere aos docentes que não realizam qualquer adequação das medidas educativas, estes podem ser motivados por fatores como o desconhecimento da existência de um estudante com necessidades educativas especiais, a percepção de inexistência de recursos de apoio disponíveis na instituição e a ideologia educativa partilhada pelo docente. Assim, uma mudança de atitude a partir de um modelo de integração ou até de segregação para um paradigma mais inclusivo implica a mobilização dos vários agentes educativos, nomeadamente a instituição na disponibilização de recursos, o estudante na sinalização da sua necessidade educativa especial e o docente na realização de formação pedagógica visando uma mudança de ideologia educativa.

Palavras-chave

Necessidades educativas especiais, percepção, inclusão, ensino superior, docentes.

Abstract

The number of students with special needs in higher education has increased gradually over the past two decades, due to the implementation of political and social democratization of access and the promotion of the inclusive education in this level of education. This panorama requires the university and, consequently, higher education teachers to reflect on their role in adapting the education system to the needs of the student, seeking their academic progress. This research aims to understand the attitudes that university teachers have about the inclusion of students with special needs, since these attitudes have a major influence on educational and pedagogical strategies employed by teachers and, consequently, on the progression of these students in this level of education. To accomplish the research, we used a semi-structured interview and qualitative analysis called grounded theory which goal is to find the themes and main categories regarding the general subject of this study, including the attitudes of teachers about the inclusion of students with special needs in higher education. The study included 10 teachers with academic qualifications in various fields of knowledge and performing duties as directors of 1st cycle course. From the analysis we can conclude that teachers associate the inclusion in higher education to stigmatization processes, which that may reflect the influence of social attitude. By teaching the classes with students with special needs, teachers showed insecurity about the professional future of the student, after questioning whether their training he will be able to discharge their professional duties. On the other hand, some teachers consider the inclusion process as a educational challenge, because it is necessary to learn to manage the pedagogical practices and the individual characteristics of each student in order to respond effectively. Finally, in relation to the behavioral aspect of the attitudes of teachers, those who teach classes with students with special needs can adopt two distinct behaviors: educational measures and adjust teaching strategies according to the special needs student or not making any adjustments. The adequacy is linked to the implementation of the measures provided for students in the rules of the institution and the other arising out of research and self-taught teachers can translate in conjunction with other technicians. This inclusive attitude of most teachers denotes some sensitivity on this issue manifests through personal investment in time and resources. With regard to teachers who do not perform any adequate educational measures, they may be motivated by extrinsic factors such as non-identification of special needs student and the lack

of resources, and also by intrinsic factors such as educational ideology shared by the teacher and the relative importance of special needs. Thus, a change of attitude on integration and segregation framed for a more inclusive paradigm implies the mobilization of various educational agents, notably the institution for resources, students in their signaling the special needs and teachers in conducting teacher training aimed at a change their educational ideology.

Keywords

Special needs, higher education, perception, inclusion, teachers.

Índice

Introdução	1
O percurso da exclusão à inclusão	3
Um olhar sobre o contexto internacional	3
Um olhar sobre o contexto nacional	5
O ensino superior português	7
Perceções e papel dos docentes	9
Inclusão de estudantes com NEE	9
Fatores influentes no processo de inclusão educativa	12
Fatores facilitadores	12
Fatores inibidores	14
Medidas educativas e práticas pedagógicas	16
Impacto dos alunos com NEE no ensino superior	18
Metodologia	20
Objetivos	20
Questões orientadoras do estudo	20
Participantes	21
Instrumento	22
Procedimento	23
Apresentação dos dados	25
Esquematização da categorização das entrevistas	26
Fundamentação das categorias emergentes	28
Perceções dos docentes acerca da inclusão	28
Processo de inclusão educativa	28
Necessidades educativas especiais	30
Medidas educativas adotadas pelos docentes	32
Atitude dos docentes em relação a estudantes com NEE	33
Papel da instituição de ensino superior	37
Resultados do processo de inclusão	38
Discussão dos dados	40
Conclusão	40
Referências Bibliográficas	52

Anexos	59
Anexo 1. Esquema orientador das entrevistas para a recolha dos dados	60
Anexo 2. Esquema representativo do modelo teórico hipotético para a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior	62

Lista de Abreviaturas

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

GAO – Government Accountability Office

GSEAR – Gabinete do Secretariado Estado Adjunto e da Reabilitação

GTAEDES – Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

SNRIPD – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência

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

Índice de Quadros

Quadro 1 Esquematização dos temas, categorias, propriedades e dimensões do domínio A	26
Quadro 2. Esquematização dos temas, categorias, propriedades e dimensões do domínio B	27

Introdução

Há pouco mais de uma década o paradigma de inclusão educativa tem ganho notoriedade no campo político, social e científico reforçando o direito de acesso à educação e permanência no sistema educativo de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE). Durante muito tempo, as discussões em torno deste modelo educativo e as atitudes dos docentes face à inclusão e às NEE têm-se centrado no ensino básico e secundário. A atitude dos docentes constitui a variável mais importante no sucesso da inclusão em detrimento de qualquer outra estratégia curricular ou administrativa, visto que esta influencia a adoção de medidas educativas e estratégias pedagógicas por parte dos docentes (Calvinho, 2011; Martins, 2005).

Porém, devido ao recente alargamento da escolaridade obrigatória e ao regime de contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência física ou sensorial, o ensino superior é cada vez mais acessível a pessoas com NEE. A evolução das políticas de acesso e de inclusão tem permitido às pessoas com NEE novas possibilidades de estudo no acesso ao ensino superior, o que tem levado as universidades a refletir sobre o processo de inclusão (Rodrigues, 2004; Rodrigues, Fernandes, Almeida & Veloso, 2007).

No entanto, o ingresso do estudante com NEE neste nível de ensino, não garante, por si só, que a inclusão educativa ocorra. Para concretizá-la, as NEE do estudante devem ser atendidas em toda a sua trajetória académica, nomeadamente no acesso, ingresso, permanência e saída do ensino superior. Além disso, a inclusão envolve a organização e aplicação de respostas educativas que possibilitem a adequação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetónicas, mas acima de tudo a remoção de barreiras relacionadas com as atitudes da comunidade educativa, o que abrange as atitudes dos docentes universitários (Ferreira, 2007).

Recentemente, a nível nacional têm sido realizados alguns estudos sobre a temática da inclusão no ensino superior, que maioritariamente focam as perceções dos alunos com deficiência sobre o seu processo de inclusão (Abreu 2011; Espadinha, 2010; Pires, 2007; Reis, 2003; Rodrigues et al., 2007; Souza, 2011). Porém, ao considerar o relevo que investigadores internacionais têm atribuído ao estudo das atitudes dos docentes do ensino superior face ao processo de inclusão e a influência que as crenças e as medidas educativas dos docentes têm no sucesso académico do estudante com NEE (Elhoweris & Alsheikh, 2006; Lídio & Camargo, 2008; Mamah, Deku, Darling & Avoke, 2010), entendeu-se a pertinência de

contribuir através desta investigação para a reflexão a nível nacional acerca desta temática, ou seja, realizar um estudo ouvindo as perceções dos professores universitários.

Para uma melhor compreensão da estrutura da presente investigação, a mesma encontra-se dividida em três grandes blocos. Numa primeira parte, será realizada uma revisão da literatura procurando dar a conhecer a evolução histórico-social que contribuiu para a emergência da inclusão educativa a nível internacional e nacional, e em especial no ensino superior. Depois, serão salientados as atitudes dos docentes, focando investigações acerca das suas crenças e sentimentos em relação à inclusão e às NEE e ao seu impacto no ensino superior, bem como as modificações que habitualmente são realizadas no âmbito das medidas educativas e práticas pedagógicas. A segunda parte destina-se aos aspetos metodológicos, onde serão apresentados os objetivos e as questões de investigação, a caracterização dos participantes, os procedimentos adotados e a categorização e fundamentação da entrevista. Na última parte do estudo, será elaborada a apresentação e discussão sobre os dados obtidos em articulação com a bibliografia consultada e as considerações finais, onde serão mencionadas as limitações e propostas para futuros estudos.

O percurso da exclusão à inclusão

Um olhar sobre o contexto internacional

No século XIX, as crianças e jovens com deficiência eram excluídas e encaminhadas para instituições pouco adequadas às suas necessidades que se centravam no assistencialismo e não no processo educativo e no desenvolvimento pessoal (Cruz, 2006).

No final desse século, a comunidade científica defendia que o melhor serviço prestado a crianças e jovens com deficiência passava pela criação de escolas especiais, segregadas do sistema educativo geral e com programas próprios, que se diferenciavam entre si de acordo com a etiologia da deficiência (Bautista, 1997).

Ao longo do século XX assiste-se a uma mudança de paradigma, pois compreendeu-se que as escolas especiais representavam um elevado potencial de restrição para a aprendizagem e que as pessoas com deficiência, assim como as restantes, eram cidadãos com direitos e deveres. Esta mudança, que implicou a valorização do envolvimento educacional das crianças com deficiência em detrimento dos modelos clínicos de atendimento, teve o contributo da Psicologia através dos trabalhos de Freud, Piaget e Skinner entre os anos 40 e 70 (Cruz, 2006).

Na década de 70 por influência dos movimentos internacionais expressos nos documentos *Public Law 94-142* (1975) publicado nos Estados Unidos da América e *Warnock Report* (1978) publicado no Reino Unido, emergiu um novo modelo de escola preconizando a integração. Enquanto o *Public Law* determinava que o ensino a alunos com deficiência fosse realizado num ambiente o menos restritivo possível através da sua integração no ensino regular, o *Warnock Report* contribuiu para o estabelecimento de um novo modelo psicopedagógico e uma consequente alteração na terminologia por meio da proposta do termo “necessidades educativas especiais” (NEE) (Felizardo, 2010). Nessa altura, países como a Dinamarca, a Suécia, os Estados Unidos da América e o Reino Unido foram pioneiros em incluir na sua legislação o conceito de normalização e a defesa de um sistema educativo único, embora esse modelo de integração fosse marcado pela criação de turmas especiais em escolas de ensino regular. Com o tempo, este modelo revelou-se uma resposta desadequada, uma vez que os alunos com deficiência raramente eram integrados em salas do ensino regular (Machado, 2005; Rebelo, 2011).

A década de 80 foi marcada pela criação do “Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência” pela Assembleia Geral das Nações Unidas que tinha como objetivo promover a igualdade e a participação de todos na sociedade, explicitando que a educação

deveria acontecer, sempre que possível, nas estruturas de ensino existentes para a população em geral, delegando às autoridades educativas de cada país a aplicação das medidas adequadas. Além disso, ficou evidente neste programa que as leis referentes ao ensino obrigatório deveriam abranger todas pessoas independentemente do tipo e do grau da sua deficiência, disponibilizando oportunidades para que as pessoas com estas características pudessem continuar o seu percurso acadêmico além do ensino obrigatório, incluindo o ensino universitário (ONU, 1983).

Como transição definitiva para o paradigma da educação inclusiva, mais tarde, a mesma organização apresentou uma nova resolução intitulada “Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, estipulando que os Estados-Membros deveriam garantir o acesso de pessoas com deficiência a todos os níveis educativos nas estruturas regulares de ensino, proporcionando as condições de acessibilidade e os serviços de apoio fundamentais para responder às necessidades dos estudantes (ONU, 1994).

Neste momento convém clarificar que as políticas inclusivas diferem substancialmente do modelo de integração. A integração baseia-se num processo de assimilação em que o estudante com NEE é colocado na instituição de ensino pressupondo que este seja capaz de se adaptar, modificar, educar e reabilitar de forma a satisfazer os padrões aceites no meio académico. Por outro lado, a inclusão propõe uma reestruturação do ensino tradicional que visa uma adequação do sistema de ensino através de uma pedagogia centrada no estudante (Martins, 2005).

Em 1998, tanto o Conselho da Europa como a organização das Nações Unidas elaboraram documentos promulgando medidas especiais referentes ao acesso e à frequência do ensino superior para estudantes com deficiência, visando garantir o desenvolvimento pleno do potencial de todos os cidadãos, evitando situações de discriminação (UNESCO, 1998).

Mais recentemente, a assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007, comprometeu os Estados-Membros, numa perspetiva não obrigatória, a realizar adaptações às necessidades educativas especiais do estudante do ensino superior, nomeadamente a existência de flexibilidade na avaliação, disponibilização de materiais e informação em diversos formatos (ONU, 2007).

Em consequência da adoção das políticas e práticas educativas inclusivas, era expetável que o número de estudantes no ensino superior com NEE aumentasse nos últimos anos. Os Estados Unidos da América sentiram esse fenómeno, uma vez que, em 2000 a proporção de estudantes com NEE era de 9% em relação ao total dos estudantes do ensino

superior, e mais tarde, em 2008 os estudantes com NEE representavam 11%. (Government Accountability Office, 2009). No entanto, neste país, as mudanças verificaram-se não apenas no aumento do número de estudantes com NEE, mas também na prevalência do tipo de NEE, pois existe um aumento da percentagem de estudantes com perturbação mental e perturbação do défice de atenção e um decréscimo na percentagem de estudantes com deficiência motora e visual.

Este público cada vez mais diversificado que acede à universidade, implica que a instituição e a comunidade educativa envolvente reformulem o sistema de ensino ao nível dos recursos materiais, humanos e institucionais de forma a incluir os estudantes com NEE. Embora se verifiquem mudanças significativas a nível internacional, ainda existe um grande campo de progressão tendo em conta as dificuldades ainda sentidas pelos estudantes com NEE ao nível das estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, na dificuldade no acesso à informação e nos obstáculos encontrados na mobilidade nos edifícios e nas salas de aula (Alqaryouti, 2010).

Um olhar sobre o contexto nacional

Em Portugal, o atendimento à população portadora de deficiência iniciou-se a partir de uma linha assistencialista com a abertura de asilos e institutos exclusivos para pessoas com determinados tipos de deficiência (Cruz, 2006). Só em 1941 ocorreu o primeiro impulso significativo em relação à educação de crianças e jovens com deficiência quando, em Lisboa, foi criado um curso para docentes de educação especial, sendo esta década marcada simultaneamente pela criação de turmas especiais em algumas escolas do ensino regular com o objetivo de acolher estudantes com vários tipos de deficiência, numa lógica de segregação educativa (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Mais tarde, nos anos 50 e 60, a oferta educativa para crianças e jovens com deficiência revelava-se escassa, o que conduziu ao aparecimento de movimentos associativos compostos por pais, médicos e professores, que criaram diversas estruturas educativas especializadas que estavam sob a alçada do Ministério da Segurança Social. No entanto, no final da década de 60, foram realizadas as primeiras experiências pedagógicas de integração, especialmente com estudantes com deficiência visual (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Após a publicação da *Public Law* e do *Warnock Report* nos anos 70, e contrariamente ao que se passava no contexto internacional, Portugal sofreu uma evolução legislativa pouco significativa em direção à educação inclusiva, assinalada pelos artigos 71º e 74º da

Constituição da República, que estabelecia como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades (Rodrigues & Nogueira, 2011).

A educação especial e o atendimento diferenciado no sistema educativo regular começaram a ser regulamentados com especial ênfase a partir do final da década de 80. O Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) atribuiu à educação especial o estatuto de subsistema, estando esta organizada preferencialmente segundo modelos diferenciados de integração no contexto do ensino regular tendo em conta idiosincrasias das crianças no atendimento especializado. No entanto, nesta fase, a educação especial ainda poderia ser realizada fora do ensino regular de acordo com o tipo e o grau de deficiência do estudante.

O Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto veio alterar esta posição por assegurar que “alunos com necessidades educativas especiais” (revogando o termo “alunos com deficiência”) realizassem, com raras exceções, a escolaridade nas estruturas regulares de ensino, atribuindo à escola a responsabilidade de adaptar as suas estruturas físicas e intelectuais às especificidades dos alunos e articular a revisão de planos curriculares e metodológicos com os encarregados de educação. Desta forma, a educação especial deixa de segregar fisicamente os estudantes e constitui-se um serviço dentro da escola do ensino regular, sendo esta medida o desabrochar das escolas inclusivas que se diferenciavam das propostas de integração.

No seguimento destas transformações significativas no contexto educativo, em 1994, Portugal subscreveu a Declaração de Salamanca, assumindo a responsabilidade de aplicar linhas de ação no sentido de promover a escola inclusiva, defendendo que todos os estudantes, independentemente das suas características, devem ser incluídos diretamente em turmas do ensino regular. Desta forma, assiste-se à construção e sedimentação de um único sistema educativo em detrimento da dualidade de sistemas educativos: regular e especial, conduzindo a uma diminuição significativa de alunos com NEE em escolas de educação especial. Atualmente, nas escolas designadas especiais estão matriculados 0,2% do total dos alunos sinalizados com NEE, o que coloca o Portugal com maior taxa de inclusão escolar no panorama europeu (Rodrigues & Nogueira, 2011).

Após a publicação do Decreto-Lei nº 20/2006 de 31 de Janeiro, que estipulou a criação de um grupo de docentes de educação especial com o objetivo de prestar apoio exclusivo a alunos com NEE, o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, que é o vigente (revoga o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto), descreve os apoios especializados que os alunos

com NEE devem ter nas escolas portuguesas. O apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio visam adequar o processo educativo às idiossincrasias dos estudantes respeitando o ritmo e estilo de aprendizagem individual.

Este decreto que foi adaptado à Região Autónoma da Madeira no Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M, onde se encontra definido o conceito de estudantes com necessidades educativas especiais como “crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais, ou ainda com perturbações graves da personalidade ou do comportamento, da fala, da aprendizagem, ou problemas graves de saúde”. Desta forma, as NEE abrangem também alunos com dificuldades de aprendizagem, que não estão necessariamente associados à deficiência. Além disso, esta terminologia não se centra unicamente nas condições do estudante mas salienta o papel da escola no atendimento do estudante com NEE.

A educação inclusiva esteve associada durante muito tempo aos níveis de ensino do pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Porém, com alargamento da escolaridade obrigatória para os dezoito anos ou para doze anos de ensino no Decreto-Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, é expectável que haja um aumento de matrículas no ensino secundário de grupos de estudantes cada vez mais diversificados incluindo aqueles com NEE. Tal cenário poderá conduzir a um aumento de estudantes com NEE no ensino superior, colocando à universidade o desafio de responder eficazmente às necessidades individuais de todos os alunos, garantindo-lhes o acesso e o sucesso educativo, como aliás vem acontecendo noutros países (Camisão, 2004; Vilela-Ribeiro & Benite, 2010).

O ensino superior português.

Recentemente, o acesso ao ensino superior é uma das áreas educativas em que mais de se tem verificado uma grande evolução, nomeadamente ao nível de direitos e de legislação nacional (Marques, 2006). Desde a publicação da portaria nº 787/85 de 17 de Outubro, o *numerus clausus* de acesso ao ensino superior de candidatos com deficiência física ou sensorial sofreu um acréscimo. A partir de 1994 através da portaria nº216/94 de 12 de Abril, o contingente especial de acesso foi alargado aos estudantes com NEE decorrentes de situações clínicas devidamente comprovadas, representando 1% das vagas fixadas para o concurso nacional de acesso da primeira fase, para cada par estabelecimento/curso. Mais tarde, pela portaria nº 715/2001, de 12 de Julho, esta quota foi alterada para 2% das vagas fixadas para a

primeira fase ou duas vagas para cada par estabelecimento/curso, assegurando a estes estudantes a formação universitária como um direito seu e delegando às universidades a mesma responsabilidade de adaptação que as escolas dos outros graus de ensino (Reis, 2003).

O número de candidatos com deficiência física ou sensorial admitido no ensino superior continua a aumentar, verificando-se que anualmente mais de uma centena de estudantes acede ao ensino superior por este contingente especial. Nos últimos cinco anos, o número de estudantes que acederam ao ensino superior a nível nacional com deficiência motora e auditiva era superior em relação ao número de estudantes com deficiência visual, doença oncológica, perturbações do espectro do autismo e doenças crónicas (DGES, 2012).

Estes candidatos foram colocados em 34 instituições de ensino superior diferentes, sendo que a instituição em estudo ocupa a 10^a posição no que se refere ao número de estudantes com deficiência física ou sensorial que ingressaram no ensino superior pelo contingente especial de acesso com 24 estudantes admitidos nos últimos cinco anos (DGES, 2012).

Embora a escassez de dados oficiais dificulte uma análise mais concreta sobre a situação educacional dos estudantes com NEE no ensino superior no que diz respeito à permanência destes estudantes, num primeiro levantamento realizado no ano académico 1994/1995, foram identificados a nível nacional 244 estudantes com NEE (Patrício, 2002). Mais tarde, no ano académico 2007/2008, outra investigação nacional efetuada pelo Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES), verificou que estavam identificados 816 estudantes com NEE no ensino superior. Embora seja um número residual em comparação com os cerca 366 mil estudantes que frequentavam o ensino superior nesse ano académico, é possível constatar que o número de estudantes com NEE quase triplicou em pouco mais de uma década (Pires, 2009).

No entanto, estes dados devem ser analisados cuidadosamente, uma vez que alguns estudantes, para evitarem o estigma, recusam a auto sinalização junto dos serviços académicos disponíveis, o que poderá refletir-se na existência de um número muito superior ao divulgado de estudantes com NEE no ensino superior (Fernandes & Almeida, 2007).

A democratização do ensino superior e a presença de uma considerável heterogeneidade nas características dos estudantes universitários demanda mudanças estruturais e administrativas profundas nas universidades que estavam tradicionalmente pensadas para o ensino voltado para as elites económicas e intelectuais. Para que isso ocorra é necessário, segundo Pereira (2007), pensar não apenas no acesso e na expansão de vagas, mas

também na permanência do estudante na instituição de ensino superior através da adoção de uma política institucional de acompanhamento que permita a identificação da NEE do estudante e a preparação do docente para que possa adotar as medidas educativas adequadas.

Com o objetivo de auxiliar a permanência do estudante no ensino superior e garantir um serviço de melhor qualidade aos estudantes com NEE e promover a aproximação entre serviços que apoiam estes estudantes, foi criado, em 2004, o GTAEDDES. Mais tarde, a necessidade de adequação por parte da universidade aos alunos com NEE foi reforçada através da elaboração do “Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência” desenvolvido pelo Gabinete do Secretariado Estado Adjunto e da Reabilitação (GSEAR) GSEAR e pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (SNRIPD) (2006) que refere a necessidade de alargar e aumentar os apoios prestados aos estudantes com NEE no ensino superior público e privado, sendo um dos aspetos fundamentais a formação e sensibilização dos docentes universitários.

Perceções e papel dos docentes

Inclusão de estudantes com NEE

As investigações realizadas em torno da inclusão e das NEE têm focado as atitudes dos docentes, uma vez que constituem um fator essencial para o sucesso dos estudantes com NEE no contexto educativo. Docentes que possuem perceções positivas sobre estudantes com NEE desenvolvem mais frequentemente práticas eficazes de inclusão, pois as suas perceções atuam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar os comportamentos (Elhoweris & Alsheikh, 2006; Leaherman, 2007; Marques, 2006).

As atitudes têm uma componente tripartida, incluindo os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais. Quando se analisa a atitudes, conclui-se que os aspetos afetivos predizem com mais exatidão a reação do docente, do que os aspetos cognitivos (Zimbardo & Ebbesen, 1973). No entanto, a maioria das investigações tem-se centrado apenas nas crenças e nos comportamentos do docente face ao processo de inclusão (Camisão, 2004).

Quanto às crenças, segundo Elhoweris e Alsheikh (2006), os docentes do ensino superior podem essencialmente assumir três opiniões a respeito da inclusão de estudantes com NEE: concordar que a inclusão educativa é benéfica para todos os estudantes e que esta é um direito civil; defender que é possível incluir os estudantes com NEE e fornecer os apoios adequados no contexto de sala de aula sem que haja estigmatização ou alienação; e, por fim, uma posição mais conservadora que sustenta que a inclusão de estudantes com NEE na sala

de aula tem um efeito negativo sobre os estudantes sem NEE e que estudantes com determinado tipo de NEE não podem receber uma educação adequada numa sala de aula comum. De uma forma geral, os docentes universitários parecem partilhar da primeira perspetiva mais voltada para as questões legais, evidenciando uma posição favorável à inclusão dos estudantes com NEE, embora exista uma minoria de docentes que partilha de uma visão mais conservadora de segregação educativa.

Enquanto uma posição mais favorável do docente a respeito da inclusão pode estar associada à discussão desta temática e à sua valorização atual no meio académico e social (Sant'Ana, 2005), uma posição menos favorável é justificada pelos docentes pela falta de preparação que o sistema educativo apresenta em relação à implementação deste paradigma educativo, que exige medidas específicas que podem não estar disponíveis e também pela falta de resultados obtidos em investigações que confirmem claramente a efetividade da inclusão (Alqaryouti, 2010).

Quando os docentes são questionados a respeito do conceito de inclusão, referem como definição a partilha do mesmo espaço físico. No entanto, esta perspetiva aproxima-se mais do modelo integrativo, pois o facto dos estudantes com NEE estarem no mesmo ambiente físico com os demais estudantes não significa que estejam realmente incluídos no contexto escolar. A inclusão envolve uma perspetiva de aprendizagem colaborativa que implica a adoção de práticas escolares que favoreçam relações significativas (Sant'Ana, 2005).

As investigações demonstram que o nível de ensino e o tipo de NEE influenciam as perceções dos docentes em relação à inclusão, pois a inclusão de estudantes com deficiências com um grau de severidade menor é vista mais favoravelmente do que a inclusão de estudantes com deficiências com um grau de severidade maior (Vernier 2012).

Além disso, os estudos são congruentes em apontar como fator influente o nível de ensino que o estudante com NEE frequenta, uma vez que quanto mais elevado é o nível de ensino, mais negativa parece ser a atitude em relação à inclusão (Vernier, 2012). Isso é evidente pela perceção positiva que os educadores num contexto pré-escolar demonstram em relação à inclusão de crianças, sendo que apenas 4% não defende que crianças com NEE devam estar na mesma sala de aula com crianças que têm um desenvolvimento típico (Dinnebell, McInerney, Fox, & Juchartz-Pendry, 1998). Quando as investigações se centram no ensino básico, o número de docentes que concordam plenamente, ou em parte, que o

estudante com NEE deva frequentar escolas ou turmas especiais aumenta, ou seja, há um relevo do paradigma da segregação em detrimento da inclusão (Lídio & Camargo, 2008).

Esta percepção negativa dos docentes, associada ao aumento do nível de ensino, pode ser explicada a partir do estudo de Vidacek-Hains, Kirinic e Kovacic (2011) que verificaram que quanto mais elevada é a idade das pessoas com NEE mais negativa é a percepção da comunidade educativa, o que inclui os docentes. Assim, é possível que no contexto universitário as percepções dos docentes a respeito da inclusão sejam menos favoráveis do que em outros níveis de ensino devido à faixa etária dos estudantes. Além disso, alguns estudantes com NEE podem apresentar no seu percurso académico algumas retenções escolares, que os faz aceder ao ensino superior numa fase mais tardia do que os restantes. Isso é evidente num estudo realizado numa universidade pública portuguesa que mostrou que a média de idade de entrada de estudantes pelo contingente especial de deficiência física ou sensorial situava-se nos 22,5 anos (Abreu, 2011).

As percepções dos docentes também podem ser mais ou menos favoráveis relativamente à inclusão de acordo com a sua área de formação inicial, pois as crenças e as representações que os docentes possuem acerca do estudante com NEE estão, frequentemente, associadas ao conhecimento que os docentes têm acerca da temática, adquiridos por ocasião da sua formação (Barbosa & Sousa, 2010). No estudo de Calvinho (2011) verificou-se esta diferença de percepções, uma vez que os docentes do ensino básico e secundário com formação associada à área de humanidades tinham uma percepção mais positiva sobre o processo de inclusão do que os docentes ligados às áreas de educação física e de ciências.

Também variáveis individuais dos docentes parecem constituir-se elementos influentes na percepção dos docentes, nomeadamente traços de personalidade, características sociodemográficas, a capacidade de criar e manter redes de apoio social, competências técnico-profissionais e condições de trabalho (Camisão, 2004; Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2009).

O fator “anos de experiência” parece não alterar significativamente as atitudes dos docentes para com a inclusão de alunos com NEE (Fakolade et al., 2009; Martins, 2005). No entanto, se, durante a sua experiência profissional, o docente vivenciar situações e interações positivas envolvendo estudantes com NEE, isso poderá contribuir para que a inclusão destes alunos tenha uma conotação positiva para os docentes, associando assim a percepção da inclusão com a experiência adquirida (Elhoweris & Alsheikh, 2006; Leatherman, 2007). Esta variável influenciadora fundamenta-se na teoria social construtiva de Vygotsky (citado por

Leatherman, 2007) que defende que o conhecimento é construído através das influências e das interações sociais que ocorrem no meio envolvente, ou seja, as interações entre o docente e o aluno podem modificar a forma como o professor se auto percebe e percebe os alunos.

Fatores influentes no processo de inclusão educativa

Fatores facilitadores.

Um dos fatores facilitadores do processo de inclusão educativa, ou seja, um dos aspectos que contribuiu para que o docente modifique as suas medidas educativas e as estratégias pedagógicas face aos estudantes com NEE é a sua autoeficácia. Este conceito pode ser definido como um conjunto de crenças que o docente possui a respeito das suas próprias competências para alcançar determinados objetivos em situações específicas. Assim, docentes com elevada autoeficácia, demonstram mais confiança nas suas competências técnico-profissionais e tomam mais iniciativa em adotar medidas educativas congruentes com os valores de inclusão, com o objetivo de atender às necessidades educativas de todos os estudantes (Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012). Aspectos como experiências de sucesso no processo de inclusão, experiências vicariantes baseadas na observação de outros docentes com sucesso no processo de inclusão, influências sociais e estados fisiológicos podem influenciar e determinar as crenças do docente a respeito da sua própria capacidade e vulnerabilidade (Klein, 2011).

Outro fator importante no processo de inclusão de estudantes com NEE poderá ser, de acordo com Espadinha (2010), a produção de material em formatos acessíveis através da generalização dos meios digitais no ensino com o objetivo de melhorar o acesso à informação, sendo este um aspecto indispensável especialmente para os estudantes com deficiência no ensino superior. Ainscow (1997) já havia defendido anteriormente que a existência de recursos materiais adequados é uma das condições necessárias para que o sistema educativo se movimente no sentido da inclusão.

A criação de um serviço interdisciplinar de apoio aos docentes no ensino superior constituído por psicólogos, técnicos de ação médica, docentes da educação especial e estudantes sem NEE poderá ser fundamental na construção e definição de alternativas e possibilidades de apoio material, humano e técnico que permita que o estudante com NEE permaneça no ensino superior (Correia, Malusá, Mourão, & Santos, 2011; Martins, 2005; Sant'Ana, 2005). Este serviço de apoio ao docente torna-se fundamental quando a investigação recente tem indicado que os estudantes com NEE apresentam uma elevada taxa

de desistência no ensino superior, associada à dificuldade dos estudantes superarem obstáculos à aprendizagem e em obter o apoio adequado por parte da instituição de ensino superior (Vidacek-Hains et al., 2011).

Porém, a existência destes serviços de apoio ao docente e ao estudante com NEE nas universidades não garante, por si só, que a articulação entre os serviços e a comunidade educativa seja fluída, pois em universidades onde o serviço estava implementado, alguns docentes apresentaram desconhecimento acerca da existência do mesmo. Ou então, alguns docentes atribuem a estes serviços a inteira responsabilidade de realizar o contacto com docente e apresentar informações e materiais preparados à priori para serem utilizados pelos estudantes, sem qualquer intervenção significativa por parte dos docentes neste processo (Michels & Dellecave, 2005). Além disso, estes serviços de apoio necessitam abarcar não apenas os docentes universitários, mas também os estudantes com NEE, sendo esta uma medida prioritária na opinião dos estudantes com estas características (Pereira, 2007).

Apesar de necessidade do apoio por parte da instituição através da criação de serviços de apoio, o suporte do grupo de pares entre os estudantes no ensino superior é importante e tem ganho relevo no rol de medidas adotadas pelas instituições. De acordo Espadinha (2010) a criação de um ambiente de tutoria de pares permite a aprendizagem mútua e o estímulo para a interação social. Por exemplo, a Faculdade de Letras de Lisboa criou um programa de voluntariado universitário baseado no suporte do grupo de pares que visa promover a formação e o desenvolvimento pessoal dos estudantes sem NEE, fomentar valores de solidariedade e dotar os estudantes de competências práticas e teóricas que poderão ser úteis no seu percurso pessoal, escolar e profissional. Os estudantes sem NEE dão o seu contributo através da produção de materiais (digitalização e revisão de textos, gravação de apontamentos, preparação de textos para impressão em braille), e de apoio individual (apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem em unidades curriculares) (Pires, 2010).

No entanto, por não existir uma regulamentação legal explícita, a aplicação de aspetos facilitadores do processo de ensino aprendizagem de estudantes com NEE encontra-se muito dependente da iniciativa particular de cada instituição de ensino superior. Tal panorama conduz, frequentemente, à replicação das convicções e das medidas educativas já consagradas no ensino básico e secundário no ensino superior (Fernandes & Almeida, 2007; Rodrigues et al., 2007).

Fatores inibidores.

Os docentes do ensino básico apontam como aspetos inibidores no processo de inclusão educativa a escassez de infraestruturas adequadas na escola, a falta de formação adequada, a dificuldade de comunicação ao lecionar e em planear as aulas, e o elevado número de estudantes por turma (Rebelo, 2011).

Quando são replicados estes estudos no ensino superior, não se verificam diferenças acentuadas no discurso dos docentes, principalmente no que se refere à falta de formação adequada. No entanto, este aspeto torna-se mais crítico no ensino superior, uma vez que os docentes geralmente não recebem formação de práticas pedagógicas destinadas à docência no ensino superior, o que poderá conduzir a maiores dificuldades no contato com o estudante com NEE por desconhecimento do tipo de NEE e do paradigma de inclusão educativa (Rodrigues et al., 2007). Além disso, a docência no ensino superior pode ser realizada simultaneamente em mais que uma instituição de ensino e com diferenciação no exercício das suas atividades, nomeadamente trabalho de investigação, serviço à comunidade e atividades de gestão relacionadas com a orgânica da universidade, o que também poderá restringir a disponibilidade do docente para a formação e adequação das medidas educativas. O relato dos docentes em outros estudos comprovam esta falta de disponibilidade em adequar as medidas educativas justificada pela dificuldade na gestão de tempo tendo em conta as múltiplas funções que desempenham (Wang, 2009).

Na sedimentação da inclusão educativa é importante considerar a formação do docente, por aumentar o seu conhecimento básico acerca dos estudantes com NEE, apesar das publicações de guias internacionais específicos sobre NEE no ensino universitário nos anos recentes (Healey, Fuller, Bradley, & Hall, 2006) e do trabalho desenvolvido pela GTAEDES a nível nacional. Este conhecimento dos docentes poderia ser incrementado pela partilha de informações com outros docentes bem-sucedidos em práticas inclusivas, utilização da estratégia de simulação de deficiência, uso de materiais audiovisuais e pela oportunidade de interação com estudantes com NEE (Elhoweris & Alsheikh, 2006). Desta forma, é exetável que a realização de uma formação e treino adequado por parte dos docentes se traduza numa atitude mais positiva em relação à inclusão e, conseqüentemente, na adoção de práticas educativas mais eficazes, assim como foi comprovado em investigações anteriores (Ahsan et al., 2012; Martins, 2005; Vernier, 2012).

Pelo que foi exposto entende-se que, a formação do docente não deve limitar-se à sua formação inicial, pois como referido por Sanches (1995): “A formação inicial não deve ser

considerada uma vacina (desde que tomada uma vez atua por um longo período de tempo) (...) A formação do professor só é eficaz se for permanente.” (p.27) Assim, a formação deverá envolver mais do que a participação do docente em cursos esporádicos, mas poderá abranger também programas de supervisão e avaliação dos docentes que sejam realizados de forma integrada e permanente (Sant’Ana, 2005).

No entanto, para Mantoan (2003) é necessário haver algum discernimento na interpretação do discurso dos docentes em relação à falta de preparação e formação para a prática inclusiva, pois este argumento de falta de formação poderá ser usado quando os docentes, na verdade, estão relutantes em relação à aceitação e aplicação desse paradigma educativo. A formação, por si só, não é suficiente para provocar mudanças nas percepções dos docentes, uma vez que este é um processo consciente que depende também da motivação e habilidade do docente para processar informações referentes à inclusão. As mudanças de crenças através da formação, marcadas pela desmotivação do docente e pela dificuldade de processar a informação apresentam menor probabilidade de influenciar o comportamento e são menos estáveis (Ferreira, 2007).

Ainda que a formação do docente seja muito importante, ela não deverá seguir um modelo de educação para a deficiência, mas sim um modelo de educação para as potencialidades do estudante. Vygotsky (citado por Barbosa & Souza, 2010) foca este aspeto, por salientar a necessidade do docente ter conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento dos estudantes, para que estes possam progredir através do processo de inclusão. Assim, é mais importante que o docente queira conhecer o potencial de desenvolvimento do estudante, o papel do docente, da turma e da universidade para promover o sucesso do que conhecer o diagnóstico do estudante de uma forma exaustiva (Martins, 2005).

Outro dos aspetos referidos como inibidores do processo de ensino aprendizagem de alunos com NEE no contexto universitário é a inadaptação da estrutura física da instituição. Esta torna-se um fator revelante no acesso ao ensino superior, pois alguns alunos com NEE escolhem a instituição de ensino superior para o prosseguimento de estudos de acordo os materiais de apoio disponíveis e adaptações da estrutura física realizadas (Healey et al., 2006).

A grande maioria dos docentes universitários concorda, ou se mantém neutra, em relação à opinião de que existem características específicas em determinados cursos que impossibilitam que a inclusão ocorra, principalmente com estudantes com deficiência visual e auditiva. Este obstáculo ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes com este tipo de

deficiência parece estar associado à metodologia utilizada no contexto de sala de aula, baseada na linguagem oral e na comunicação visual. Vilela-Ribeiro e Benite (2010) explicam estes resultados, aplicando-os aos cursos de Matemática, Química e Física, uma vez que, estes envolvem a utilização de linguagem abstrata que ainda não possui representação integral na Língua Gestual Portuguesa (LGP) ou no Braille, o que poderá causar alguma insegurança nos docentes por percecionarem dificuldades na comunicação com os alunos.

Os docentes também sentem, muitas vezes, dificuldade em conciliar os valores da inclusão com a lógica da competição, do individualismo e do culto da meritocracia caracterizadores do sistema educativo e da sociedade (Felizardo, 2010).

Quando se focam as opiniões nos estudantes universitários com NEE sobre os aspetos inibidores no processo de ensino aprendizagem, as suas respostas apresentam diferenças significativas de acordo com a NEE do estudante e são muito mais específicas, nomeadamente: a falta de materiais adequados, as dificuldades na realização de exames, o discurso rápido dos docentes nas aulas, as dificuldades em participar na discussão na aula e em responder a perguntas (Alqaryouti, 2010; Espadinha, 2010). Por isso, não é de admirar que 50% dos estudantes universitários com NEE apontem barreiras ao processo de inclusão as medidas educativas e estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes no contexto de aula (Healey et al., 2006).

A nível nacional, estudantes com NEE no ensino superior apontam também como aspetos inibidores as atitudes discriminatórias no contexto universitário, dificuldades com a metodologia e estratégias pedagógicas dos docentes, ausência de um serviço de apoio e regulamento específico. Este último aspeto é fundamental, pois parece haver uma correlação positiva entre o sucesso académico de estudantes com NEE e determinadas condições institucionais como a existência de regulamentos apropriados (Fernandes & Almeida, 2007; Pires, 2007).

Medidas educativas e práticas pedagógicas

As medidas educativas e as práticas pedagógicas são responsáveis pela concretização do processo de inclusão. Neste sentido, o comportamento dos docentes pode ser sintetizado pela adequação e pela não adequação do processo de ensino-aprendizagem aos estudantes com NEE. Teoricamente, os docentes, de uma forma geral, parecem concordar com a adequação de medidas educativas e práticas pedagógicas face a estudantes com NEE. No

entanto, resultados obtidos em alguns estudos apontam para uma discrepância entre o que os docentes afirmavam e o que faziam nas suas aulas (Kavale & Forness, 1999).

A maioria dos docentes do ensino básico rejeita a afirmação de que se deve ensinar da mesma maneira a todos os estudantes, revelando que existe uma percepção favorável sobre a existência de estilos de aprendizagem diferentes. Além disso, os docentes concordam que é mais fácil responder a todos os estudantes se for realizada uma diversificação de estratégias e atividades no contexto sala de aula, porém, estes não providenciam na prática as adaptações curriculares e pedagógicas necessárias (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager, & Lee, 1993).

Este desfasamento não é surpreendente, uma vez que, os docentes tendem a resistir à implementação de novas estratégias educativas e pedagógicas, preferindo aquelas em se sentem mais à vontade e que provaram ser eficazes em ocasiões anteriores. Por isso, raramente ocorrem mudanças globais na prática docente, mas sim pequenos ajustamentos que envolvem algumas correções dos reportórios dos docentes em resposta a circunstâncias não previstas (Camisão, 2004).

Tal relutância na adoção de medidas educativas e práticas pedagógicas adequadas atinge também os docentes universitários, pois verificou-se que seu discurso não condiz completamente com as suas ações pedagógicas. Mesmo demonstrando uma atitude favorável para com a inclusão de estudantes com NEE, na prática, os docentes não realizavam ações inclusivas (Healey et al., 2006). A não adequação de medidas educativas pode ser um reflexo de uma tentativa do docente ocultar a NEE do aluno associada ao preconceito ou pode estar relacionada com o simples desconhecimento do docente da presença de estudantes com NEE na sala de aula, uma vez que a sua sinalização pode ocorrer apenas nos momentos de avaliação individuais no final do semestre, sendo evidente nessa altura as dificuldades específicas do estudante (Ferrari & Sekkel, 2007; Michels & Dellecave, 2005).

Por outro lado, a inexistência de ações promotoras da inclusão por parte do docente pode também estar ligada à falta de conhecimento das especificidades das NEE, dos apoios e dos recursos que os estudantes com NEE podem ter (Pereira, 2007).

Quando se questionam os estudantes com NEE, uma das dificuldades apontadas em especial por estudantes com deficiência visual, ao longo do seu percurso académico na universidade é a negligência dos docentes pelas suas necessidades educativas especiais (Alqaryouti, 2010). Isso é coerente com os dados obtidos num estudo nacional no ensino básico (Martins, 2005) que mostrou que os docentes têm mais dificuldade em incluir estudantes com deficiência visual e multideficiência, enquanto consideram que estudantes

com deficiência motora poderão ser facilmente incluídos, uma vez que, na sua opinião esta característica é a que menos interfere com a aprendizagem e não afeta o domínio cognitivo, o que nem sempre corresponde à realidade quando se observa casos de estudantes com espinha bífida e paralisia cerebral.

Os docentes universitários apresentam a mesma opinião que os docentes do ensino básico, pois sentem-se mais confortáveis no ensino a estudantes com deficiências físicas em detrimento das deficiências sensoriais pelo mesmo motivo de menor interferência no processo de ensino aprendizagem, referindo que a sua capacidade técnico-profissional depende da NEE que o estudante apresenta (Lídio & Camargo, 2008; Mamah et al., 2011).

Por fim, quanto à aplicação de medidas educativas e estratégias pedagógicas adequadas a estudantes com NEE, no contexto universitário alguns docentes poderão adotar as medidas necessárias mas assumir simultaneamente uma postura protetora e paternalista diante desses estudantes. Outros docentes poderão se aproximar e conhecer melhor as suas características enquanto outros poderão simplesmente ignorá-las e não realizar as adequações necessárias (Healey et al., 2006).

Impacto dos estudantes com NEE no ensino superior

Alguns docentes universitários encaram a inclusão como um aspeto positivo para todos os envolvidos no processo educativo, uma vez que os estudantes com NEE têm oportunidade adquirir conhecimento minimizando os efeitos negativos de uma educação mais segregadora e aprender novas competências através de imitação de modelos diferentes (Mamah et al., 2011; Wang, 2009). Os benefícios académicos advindos da obtenção de habilitações literárias superiores aumentam também as oportunidades profissionais para os estudantes com NEE e ajuda-os a integrar-se melhor na sociedade (Alqaryouti, 2010).

Vygotski (citado por Martins, 2005) reforça as vantagens da inclusão por considerar a socialização um elemento favorecedor do desenvolvimento cognitivo dos estudantes com e sem NEE, embora um estudo (Vaugh & Elbaum 1995) realizado durante um ano académico com estudantes do ensino básico com dificuldades de aprendizagem com o objetivo de recolher dados relativamente à socialização destes estudantes não tenha comprovado que a inclusão desses estudantes no contexto de sala de aula promova a socialização dos estudantes com NEE. No entanto, foi verificado que a inclusão destes estudantes aumentava os seus níveis de autoestima.

Por outro lado, existem docentes no ensino superior que receiam que a inclusão de estudantes com NEE possa afetar negativamente o rendimento acadêmico da turma, especialmente estudantes com deficiência intelectual (Vernier, 2012), embora as pesquisas tenham mostrado que não existem quaisquer efeitos adversos em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes sem NEE (Ferrari & Sekkel, 2007).

Além disso, alguns docentes podem questionar se os conhecimentos técnicos adquiridos e as competências desenvolvidas pelo estudante com NEE ao longo da formação acadêmica serão suficientes na sua atuação como futuros profissionais. Neste sentido, Ferrari e Sekkel (2007) relatam uma experiência acerca da presença de uma estudante com deficiência intelectual num curso universitário que gerou divergências entre os docentes sobre a pertinência da permanência, ou não, da estudante no curso. Esta discussão permite a reflexão de aspetos importantes, nomeadamente se determinadas características do estudante são determinantes na sua permanência e progressão durante o ensino superior e, consequentemente, no seu exercício profissional.

A Declaração de Salamanca refere os benefícios da inclusão por afirmar que “a escolarização inclusiva é o meio mais eficaz para se formar a solidariedade entre a criança com NEE e os seus colegas” (UNESCO, 1994, p.12). Realmente, os restantes estudantes sem NEE, através do processo da inclusão podem ser sensibilizados para esta temática e agir de acordo com o valor social da igualdade, pois concluiu-se que estudantes que tenham um colega com deficiência apresentam uma perceção mais realista das características desses colegas, estando em melhores condições de lhes prestar apoio (Mamah et al., 2011; Rodrigues et al., 2007).

Além disso, a inclusão permite aos docentes melhorar a sua habilidade profissional, embora alguns docentes associem o ensino a estudantes com NEE a níveis mais elevados de ansiedade e stress (Mamah et al., 2011). Porém, quando se analisa objetivamente os benefícios que advêm da inclusão dos estudantes com NEE, para os vários agentes educativos, entende-se que a inclusão facilita a aceitação do estudante e abre portas para a sua futura inclusão e aceitação na comunidade e na sociedade, e percebe-se que este deve ser o paradigma vigente nas instituições de ensino superior.

Metodologia

Nesta investigação será utilizada uma metodologia qualitativa, uma vez que procura-se entender o fenómeno da inclusão de estudantes com NEE a partir das perceções e experiências subjetivas dos diretores de curso do 1º ciclo do ensino superior. Esta investigação tem um carácter exploratório, pois os estudos realizados no contexto nacional que focam esta temática são escassos. A abordagem teórica que servirá de base ao estudo é a *grounded theory* (teoria fundamentada) que permite construir um modelo teórico explicativo sobre as perceções dos docentes acerca da inclusão, a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados (Fernandes & Maia, 2001).

Primeiramente serão apresentados os objetivos do estudo e as questões de investigação, e seguidamente será realizada a descrição dos participantes, do instrumento utilizado na recolha de dados e dos procedimentos adotados na realização do estudo.

Objetivos do Estudo

Esta investigação tem como objetivo geral contribuir para a reflexão e compreensão do processo de inclusão de estudantes com NEE nesta instituição de ensino superior e, de forma mais indireta, colaborar para uma adoção de medidas educativas mais adequadas às NEE dos estudantes.

Mais especificamente, este estudo tem como objetivos conhecer as perceções que os docentes do ensino superior têm acerca da inclusão de estudantes com NEE e os aspetos que os docentes consideram influentes nesse processo, e também caracterizar as medidas educativas e as estratégias pedagógicas adotadas. Por fim, assume-se também como objetivo específico a eventual construção de uma teoria com base na recolha e análise constante e rigorosa dos dados.

Questões de Investigação

As questões abertas e genéricas que visam orientar o esforço de compreensão e a elaboração teórica decorrente dos dados recolhidos são:

(1) - Como os docentes percecionam e experienciam a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior?

(2) – Como é que os docentes, que lecionam turmas com estudantes com NEE, atuam para responder às idiossincrasias dos mesmos?

Em relação à primeira questão, pretende-se conhecer a percepção dos docentes acerca da inclusão de estudantes com NEE no ensino superior, e compreender como os docentes definem os conceitos de inclusão, NEE e universidade inclusiva, de acordo com modelos teóricos e sociais. Além disso, pretende-se conhecer quais os fatores que, na opinião dos docentes, podem inibir ou facilitar o processo de inclusão, e que impacto este processo pode ter nos vários agentes educativos e na sociedade.

Na segunda questão, os aspetos comportamentais dos docentes são focados, na medida em que se visa conhecer quais as medidas educativas e as estratégias pedagógicas implementadas pelos docentes quando lecionam a turmas com estudantes com NEE. Também se considera importante entender que papel os docentes atribuem a si próprios no processo de inclusão e se este influencia a sua prática pedagógica.

Participantes

A amostra nesta investigação é teórica, uma vez que o número de participantes é definido gradualmente pelo processo de análise de dados até atingir o ponto de saturação teórica. Neste estudo em particular verificou-se que durante a análise das entrevistas continuaram a surgir novas categorias que acrescentavam novidade aos dados já categorizados, de modo que não se atingiu o ponto de saturação teórica. Isso ocorreu por impossibilidade de realizar nova recolha de dados junto dos diretores de curso devido ao período letivo em que decorreram as entrevistas, ou seja, no final do ano académico e à indisponibilidade dos docentes. Assim, foi decidido analisar o material que foi possível recolher.

Nesta investigação pretende-se utilizar uma amostra representativa do potencial de variações e diversidades de percepções dos docentes acerca do processo de inclusão, pelo que foi realizado um esforço para integrar no estudo, docentes com habilitações académicas de várias áreas de conhecimento (Strauss & Corbin, 1998). Assim, o estudo incluiu 10 docentes agregados aos diferentes centros de competências que constituem unidades orgânicas da instituição com autonomia científica e pedagógica especialmente vocacionadas para um determinado domínio científico. Participaram no estudo três docentes do centro de competências de artes de humanidades, dois docentes do centro de competências de ciências exatas e engenharia, quatro docentes do centro de competências de ciências sociais e um docente do centro de competência de tecnologias da saúde.

O critério usado para incluir os participantes no estudo consistia em os docentes desempenharem funções como diretores de curso de 1º ciclo do ensino superior durante o ano académico 2011/2012. Utilizou-se este critério, uma vez que, os diretores de curso realizam atividades de docência que envolvem o contato direto com o estudante com NEE e de mediação entre o estudante e os restantes docentes do curso. No entanto, a falta de experiência pedagógica dos docentes com estudantes com NEE não era um fator de exclusão de participação no estudo, uma vez que, o objetivo era conhecer as percepções que os docentes têm acerca da inclusão de estudantes com NEE no ensino superior, o que inclui compreender também as suas crenças e os seus sentimentos.

Destes 10 participantes, seis são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, e têm idades compreendidas entre os 30 e os 53 anos ($M= 41,5$; $DP= 7,7$). Os participantes encontram-se a exercer funções como docentes na instituição de ensino no mínimo há um ano e no máximo há 20 anos ($M=10,6$; $DP=4,8$), e desempenham o cargo de diretores de cursos entre dois meses e cinco anos ($M= 3,4$; $DP= 1,7$).

Instrumentos

A entrevista foi utilizada como o único instrumento de recolha de dados constituindo-se pelo teor do estudo o instrumento mais adequado, uma vez que segundo Olabuénaga (2003) as entrevistas qualitativas permitem explorar de forma aprofundada temáticas relativamente pouco investigadas, identificar padrões e temas sob a perspetiva dos participantes.

O guião da entrevista adotado resultou da análise prévia de estudos sobre as atitudes dos docentes a respeito da inclusão no contexto universitário onde num estudo a recolha de dados foi realizada através de um questionário com seis questões abertas (Lídio & Camargo, 2008) e noutro estudo sobre a mesma temática, mas no contexto do ensino básico, que utilizou uma entrevista semiestruturada (Rebelo, 2011). Através da análise destes dois instrumentos de recolha de dados foi possível verificar que existiam temas comuns independentemente do contexto de realização do estudo, isso deu origem aos seguintes domínios utilizados na conceção do guião da entrevista semiestruturada do presente estudo: 1) conceito de inclusão e de NEE, 2) medidas educativas e estratégias pedagógicas, 3) aspetos facilitadores e inibidores do processo de inclusão e 4) impacto do aluno com NEE no ensino superior (anexo 1).

No início da investigação foi realizada uma primeira entrevista com um presidente de um centro de competências da instituição, uma vez que este partilha de funções semelhantes

às do diretor de curso de 1º ciclo do ensino superior, nomeadamente atividades de docência, direção, coordenação e supervisão. Os objetivos da realização da entrevista experimental eram o treino e a avaliação da adequabilidade das questões. Após a sua transcrição e análise de conteúdo, procedeu-se à realização das restantes entrevistas aos diretores de curso.

Procedimentos

Primeiramente, o Colégio Universitário da Sociedade do Conhecimento que é órgão responsável pela gestão e coordenação dos cursos do 1º ciclo do ensino superior tomou conhecimento da pertinência e dos objetivos do estudo e autorizou a sua realização. Posteriormente, os 21 diretores de curso do 1º ciclo da instituição foram contactados por correio eletrónico, informados sobre a realização da investigação e convidados a participar. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade horária dos diretores de curso durante o mês de Junho e foram realizadas no contexto universitário, maioritariamente nos gabinetes pessoais. No início de cada entrevista foi apresentada uma breve introdução onde foram esclarecidos os objetivos do estudo, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados e solicitada uma gravação áudio da entrevista. Dos 10 participantes que se disponibilizaram, apenas um demonstrou algum desconforto na gravação da entrevista, pelo que neste caso foram realizados apontamentos durante a entrevista com o objetivo de recolher o máximo de dados possíveis. As entrevistas tiveram uma duração variável entre 28 minutos e 92 minutos.

Após o término das entrevistas, seguiu-se a fase da sua transcrição. Este processo moroso que envolve uma constante repetição dos discursos dos participantes é determinante para conhecer mais profundamente as entrevistas, e representa uma vantagem aquando do processo de categorização (Creswell, 2007). As entrevistas foram transcritas integralmente resultando em transcrições média de 11 páginas, variando entre 9 e 20 páginas.

Quanto à análise das entrevistas, primeiramente foi necessário definir a unidade de análise e considerando que o objetivo da investigação é conhecer as atitudes dos docentes sobre o processo de inclusão de estudantes com NEE no ensino superior, considerou-se como unidade de análise a componente tripartida das atitudes, ou seja, cada expressão de crenças, sentimentos e comportamentos (Zimbardo & Ebbesen, 1973). Simultaneamente as questões abertas a respeito das unidades de análise foram realizadas, de uma forma sistemática: “O que é isto? O que isto representa?” (Strauss & Corbin, 1998). Cada unidade de análise foi

sinalizada no corpo da entrevista com um sublinhado de cor diferente, o que possibilitava a sua fácil distinção e localização.

De modo a manter o anonimato dos entrevistados, em cada entrevista o nome de pessoas, de lugares e a nomeação do curso foram substituídos por uma letra escolhida ao acaso.

Uma primeira análise da entrevista experimental foi realizada através de uma abordagem indutiva, ou seja, a partir das unidades de análise emergiram categorias de natureza conceptual por meio de questionamento e nomeação constante, passos próprios da metodologia da *grounded theory*. A nomeação das categorias além de ser provisória é influenciada pelos dados e pela sensibilidade teórica do investigador, desenvolvida a partir da revisão da literatura. Considerando que a organização em categorias é uma fase sensível do processo e deverá ser realizada por mais de um investigador independente de modo que os resultados possam ser comparados e assim garantir a fidelidade da investigação, uma investigadora com experiência na utilização desta metodologia e na temática da inclusão foi contactada, sendo que as discrepâncias encontradas entre os investigadores foram reanalisadas (Pais-Ribeiro, 2010). Optou-se também por uma estratégia de multicategorização que foi utilizada em outros estudos qualitativos (Araújo, 2011; Rodrigues, 2004), uma vez que a partir de uma unidade de análise emergiram várias categorias e propriedades, além disso, assumiu-se que as categorias por não serem mutuamente exclusivas podiam estar relacionadas com diferentes temas. À medida que a análise foi sendo efetuada, as relações de similaridade entre as diferentes categorias não foram se tornando mais perceptíveis o que contribuiu para a sua reorganização (Strauss & Corbin, 1998).

Como exemplo, pretende-se fundamentar e enquadrar cada uma das categorias com base nas unidades de análise que constituem as respostas às duas primeiras questões da entrevista experimental. Considerou-se como tema o **processo de inclusão** (1.) que encontra-se dividido em duas categorias denominadas **motivos** (1.1.) e **consequências** (1.2.). Na categoria **motivos** (1.1.) incluíram-se os fatores nomeados pelo docente que contribuíram para a emergência do processo de inclusão na educação, sendo estes organizados em duas subcategorias: **características dos estudantes** (1.1.1.) “...há uma percentagem de alunos que têm dificuldades e uma percentagem de alunos que supera essa mediania” (E0), e **emergência do Humanismo** (1.1.2.) “E os processos de evolução da civilização tiveram esta vantagem de chamar a atenção para o ser humano completo e para a necessidade da nossa espécie acarinhar ...” (E0). Na categoria **consequências** (1.2.) ressaltam duas subcategorias:

medidas educativas (1.2.1.) *“Para que haja sucesso escolar, para que nós tenhamos pessoas capazes e felizes, é preciso ter programas específicos para os que necessitam”* (E0) e **estigmatização social** (1.2.2.) *“Eu considero que todas as expressões acabam por ser desgastadas e estarem ligadas a uma certa marca, as pessoas acabam por ser estigmatizadas por terem necessidades educativas especiais”* (E0). Assim, a categorização aberta da fase inicial da entrevista pode ser apresentada da seguinte forma:

1. Processo de Inclusão
 - 1.1. Motivos
 - 1.1.1. Características dos estudantes
 - 1.1.2. Emergência do Humanismo
 - 1.2. Consequências
 - 1.2.1. Medidas educativas
 - 1.2.2. Estigmatização social

Esta análise permitiu verificar a adequabilidade das questões, tendo sido realizadas, posteriormente, as entrevistas aos diretores de curso do 1º ciclo do ensino superior da mesma instituição. Iniciou-se a recolha de dados através da realização das entrevistas a diretores de cursos diferentes áreas de formação inicial e que pertenciam a quatro centros de competências distintos.

Primeiramente, as entrevistas foram analisadas e categorizadas individualmente, sendo que posteriormente foi realizada uma análise global de forma a definir propriedades e dimensões das categorias encontradas, cruzar informação e relacionar as categorias comuns entre elas. De forma sucinta, as propriedades podem ser definidas como características gerais ou específicas de uma categoria e as dimensões permitem situar as propriedades num intervalo ou numa escala que não necessita de ser numérico (Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1998).

Apresentação dos resultados

Seguidamente será apresentada uma esquematização da categorização aberta e axial das entrevistas e, posteriormente, serão fundamentadas com base em excertos de unidades de análise as categorias, propriedades e dimensões listadas.

Foram distinguidos como domínios de análise que correspondem às duas questões orientadoras desta investigação, ou seja, a perceção dos docentes acerca da inclusão e as medidas educativas adotadas por eles.

Cada uma das categorias nomeadas será fundamentada e enquadrada com base nas unidades de análise que constituem extratos das entrevistas realizadas. A categorização da entrevista encontra-se dividida em dois domínios: *A – Percepção dos docentes acerca da inclusão e B – Medidas educativas adotadas pelos docentes*, cada um com diferentes categorias emergentes como a seguir se apresenta.

Esquematização da categorização da entrevista

Quadro 1. Esquematização dos temas, categorias, propriedades e dimensões do domínio A.

<i>A. Percepção dos docentes acerca da inclusão</i>	
<u>Processo de inclusão educativa</u>	<u>Necessidades educativas especiais</u>
<p>Motivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Dificuldades encontradas pelos alunos Direito Legal Direito Social <p>Conceptualização</p> <ul style="list-style-type: none"> Igualdade de oportunidades Ensino diferenciado Ensino homogéneo <p>Aspetos influentes no processo de inclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> Relação pedagógica Necessidade educativa do estudante Disponibilidade financeira da instituição Recursos materiais disponíveis Número de estudantes com NEE por turma Dimensão das turmas Conhecimento acerca da NEE Experiência pedagógica com estudantes com NEE Legislação disponível Competência técnico profissional do docente Auto eficácia do docente 	<p>Causas</p> <ul style="list-style-type: none"> Intrínseca <ul style="list-style-type: none"> Biológica Psicológica Extrínseca <ul style="list-style-type: none"> Contexto familiar Contexto escolar Contexto universitário Acidentais <p>Tipo de necessidade educativa especial</p> <ul style="list-style-type: none"> Carácter permanente <ul style="list-style-type: none"> Motor Sensorial Emocional Comunicacional Processológico Saúde Relação interpessoal Carácter temporário <ul style="list-style-type: none"> Competências académicas Emocional Motor <p>Grau de Severidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Grave Ligeira <p>Consequências</p> <ul style="list-style-type: none"> Dificuldades académicas <ul style="list-style-type: none"> Avaliação insatisfatória em unidades curriculares Abandono académico <p>Sinalização da NEE</p> <ul style="list-style-type: none"> Estudante Docente Encarregado de Educação Unidade de assuntos académicos

Quadro 2. Esquematização dos temas, categorias, propriedade e dimensões do domínio B.

B – Medidas educativas adotadas pelos docentes

<u>Atitude dos docentes face aos alunos com necessidades educativas especiais</u>	<u>Papel da instituição de ensino superior</u>
Crenças Preconceito	Eliminação de barreiras arquitetónicas
Sentimentos Preocupação com o futuro profissional do estudante Ameaça aos objetivos profissionais Desafio pedagógico	Reorganização estrutural dos cursos Aquisição de recursos materiais Reorganização das horas letivas Criação de espaços comunitários Promoção de formação contínua aos docentes Pedagógica Legislativa
Comportamentos Adequação de medidas educativas Aplicação do regulamento de avaliação da aprendizagem Gravação áudio das aulas Fornecer atempadamente elementos referentes à aula Informação aos docentes Adequação no processo de avaliação periódica Método Material Tempo Critérios Acesso à época especial Aplicação das medidas do relatório técnico-pedagógico Diferenciação curricular Apoio educativo suplementar Competências essenciais do currículo Organização da sala de aula Pesquisa autodidata dos docentes Gestão do comportamento na sala de aula Estudante Docente Encaminhamento do estudante para outros técnicos Articulação com associações Monitorização das medidas educativas adotadas Não adequação de medidas educativas Motivos Ideologia educativa Integração Segregação Desconhecimento da existência de estudantes com NEE Inexistência de recursos Materiais Humanos	Promoção de ações de formação aos funcionários Criação de um serviço de apoio ao estudante Pedagógico Psicológico Tutoria Reestruturação do regulamento de avaliação da aprendizagem
	<u>Resultados do processo de inclusão</u> Estudantes com NEE Realização pessoal Desenvolvimento profissional Desenvolvimento de competências sociais Estudantes sem NEE Desenvolvimento pessoal Promove a interajuda Dificulta a aprendizagem na sala de aula Docentes Experiência em pedagogia diferenciada Desenvolvimento pessoal Instituição de ensino superior Heterogeneidade de alunos Sociedade População mais qualificada

Fundamentação das categorias emergentes

Percepção dos docentes acerca da inclusão.

No que respeita às percepções dos docentes acerca da inclusão foram encontradas duas grandes categorias, uma categoria relativa ao **processo de inclusão educativa** e outra em relação às **necessidades educativas especiais**.

Processo de inclusão educativa.

A categoria denominada **processo de inclusão educativa** consiste nas percepções que os docentes têm acerca dos **motivos** do processo de inclusão, ou seja, quais os fatores que motivaram o desenvolvimento deste paradigma educativo e como o definem, ou seja, **conceptualização**. Os docentes apontaram então três motivos distintos para o desenvolvimento do processo de inclusão, os quais se denominaram de subcategorias. Um primeiro motivo salientado pelos docentes, prende-se com as **dificuldades encontradas pelos estudantes**: “...*haverão alunos que terão determinadas características pessoais que, do meu ponto de vista, podem dificultar um pouco mais este processo de adaptação, no fundo, este processo de adaptação pessoal que está implícito ao próprio processo de aprendizagem...*”(E1). Outra subcategoria mencionada relaciona-se com o **direito legal**: “...*tecnicamente e teoricamente ninguém pode ser contra a questão da inclusão, porque até está prevista na própria Constituição...*”(E8), e o último motivo aparece relacionado com o **direito social**: “...*É no fundo um direito que assiste a todas as pessoas. O direito de participar na vida de uma comunidade que pertencem ou que deverão pertencer...*”(E1), “...*parece-me que a inclusão é um direito básico da parte da sociedade...*”(E8).

No que se refere à subcategoria **conceptualização** do processo de inclusão, os docentes referem um conjunto de definições que incluem o modelo de educação inclusiva e outros que estão agrupadas em três subcategorias diferentes, nomeadamente a **igualdade de oportunidades**: “... *é dar as mesmas oportunidades àquelas pessoas que têm dificuldades ou necessidades educativas...*”(E3), o **ensino diferenciado**: “... *temos de adaptar, ou melhor, o ensino tem de ser adaptado para acolher a diferença de todos os alunos, sejam elas quais forem...*”(E4) e o **ensino homogéneo**: “...*nós tentamos tratar uma pessoa que tem características diferentes dando exatamente o mesmo que damos aos outros.*”(E5).

A terceira subcategoria que emergiu da análise refere-se aos **aspectos influentes no processo de inclusão**, que abarca 11 fatores distintos mencionados pelos docentes como facilitadores ou inibidores do processo de inclusão do aluno com NEE no ensino superior. Em primeiro lugar, surge a **relação pedagógica**: “... eu acho que é muito da relação que se vai estabelecer, uma relação que se vai estabelecer entre o docente e o aluno (...) que poderão surgir, vá lá, resultados mais positivos...” (E1), “A relação pedagógica que se estabelece e o clima social que se estabelece entre eles e os professores, geralmente, é positivo. É um dos pontos mais fortes que nós temos...” (E3), depois a **necessidade educativa especial do estudante**: “...Não é exatável que, de fato, uma pessoa que não consiga ver consiga fazer alguns dos trabalhos, portanto, (...) há coisas que são pura e simplesmente impossíveis de ultrapassar. Que não será possível em algumas áreas resolver...” (E2), “Como é que uma pessoa que é daltônica se aventura para ensinar as cores, não, devia se aventurar noutra coisa qualquer.” (E3), “Sei que há deficiência para as quais é inviável qualquer tipo de ensino, pelo menos a nível académico.” (E5). De seguida, os docentes destacaram a **disponibilidade financeira da instituição**: “... devido à situação financeira, a universidade não consegue, pode admitir estes alunos por falta, sei lá, os aparelhos e as coisas necessárias.” (E7), os **recursos materiais disponíveis** “...se o aluno invisual precisar de uma máquina para dactilografar, se a universidade não tiver esse tipo de equipamentos, obviamente que o professor não pode fazer nada (...) O professor será o último culpado porque não tem meios para colmatar o problema que existe.” (E9), o **número de estudantes com NEE por turma**: “...mas eu também digo que se fossem mais alunos com necessidade era impossível, era uma aluna numa turma para que se conseguisse colmatar. Se fossem mais era inviável.” (E5), bem como a **dimensão das turmas**: “...eu reconheço que não é fácil para um professor que tem 40 alunos ou 45 alunos ou até mais fazer um tratamento diferenciado.” (E3) e “... é complicado estar a dar uma aula para uma pessoa com necessidade se no auditório estiver mais 99 pessoas, portanto, torna-se complicado avaliar.” (E9). Outros fatores destacados pelos docentes foram o **conhecimento acerca das NEE**: “Quando, eu avisei as pessoas: “Atenção! Vamos ter X alunos com X”. A maior parte das pessoas não fazia ideia do que era, não conhecia.” (E2), a **experiência pedagógica com estudantes com NEE**: “O fato de eu ter esse tipo de alunos leva a que eu tenha vários discursos e vários comportamentos, também uma certa sensibilização ao comportamento dos alunos.” (E6), “Suponho que tenhamos de tomar muitas medidas, porque eu nunca tive um aluno surdo e, por isso, teria de me instruir” (E7), a **legislação disponível**: “Há pouca legislação na área,

poucas pessoas sabem o que fazer (...) e é um bocadinho ver o que se faz no ensino secundário e tentar dar continuidade a isso.” (E4), as **competências técnico-profissionais do docente**: “...gente que se está pouco borrifando para dar aulas, ou dar boas aulas ou más aulas, portanto, também terá muita pouca sensibilidade para lidar com esses casos.” (E2), “(...) casos de alunos que envolvam um maior dispêndio de tempo podem ser encarados como uma ameaça por parte dessa fração muito ampla de docentes que não gosta de dar aulas.” (E8), e por fim, a **auto eficácia do docente**: “Professores mais confiantes nas suas capacidades e nas suas competências têm maior probabilidade de aceitar alunos com NEE.” (E10).

Necessidades educativas especiais.

Outra categoria que emergiu do domínio A- *Perceção dos docentes acerca da inclusão*, refere-se às **necessidades educativas especiais**, que se subdivide em cinco subcategorias: **causas**, **tipo de necessidade educativa especial**, **grau de severidade**, **consequências** e **sinalização da necessidade educativa especial**.

A subcategoria **causas** refere-se aos vários fatores mencionados pelos docentes que poderão, do seu ponto de vista, contribuir para o surgimento ou desenvolvimento de características que estão associadas às NEE. As suas perceções apontaram para duas causas principais: **intrínsecas** e **extrínsecas**. Nas **causas intrínsecas**, ou seja, nos aspetos internos do individuo são referidos os aspetos **biológicos**: “*Estas caraterísticas quanto a mim são variáveis, algumas terão mais a ver com aspetos (...) biológicos, fisiológicos, neurológicos...*” (E1) e **psicológicos**: “*...mas normalmente se a pessoa não está bem consigo próprio, ou não teve sucesso no curso, ou não está a gostar ou não se relaciona bem com os outros, desencadeia alguma instabilidade emocional e até estados de ansiedade bastante perturbadores...*” (E3).

Por outro lado, a ação do meio envolvente ao estudante poderá ser um catalisador no desenvolvimento de características associadas às NEE por estes docentes, assim na subcategoria **extrínseca** encontram-se quatro propriedades que ajudam a melhor especificar a subcategoria, nomeadamente o **contexto familiar**: “*O estudante (...) tem condicionantes sociofamiliares que com certeza, do meu ponto de vista, influencia na forma melhor ou pior (...) como ele conseguirá mais ou menos desenvolver as tais competências esperadas.*” (E1), “*O que existem são fatores do contexto que influenciam isso, nomeadamente fatores de natureza familiar, que influenciam o grau de concentração, de atenção e de envolvimento do*

estudante.” (E3), o **contexto escolar**: “Porque têm de ver que os alunos que chegam a esta universidade vêm de escolas secundárias que em termos de rankings nacionais estão no fim da tabela. As escolas regionais estão nos últimos lugares, sobretudo na disciplina de português, o que significa que a oralidade, a construção de texto dos alunos são muito reduzidas.” (E8), o **contexto universitário**: “Alguns desequilíbrios emocionais poderão surgir já no decurso da própria formação desencadeados também por coisas múltiplas.” (E1), “Embora no fundo o próprio curso pode ser um catalisador...” (E3) e por fim, situações **acidentais**: “Isto foi um acidente que ele teve com o automóvel e fez-lhe amputar a perna.” (E3).

No que se refere ao tipo de **necessidade educativa especial**, e atendendo à sua duração **carácter permanente** e **carácter temporário**, foram nomeadas propriedade com as características que os estudantes manifestam e que os docentes associam às NEE. Em relação à subcategoria **carácter permanente** referindo-se a um período ilimitado de tempo, são apontadas manifestações a vários níveis, que se descrevem em seguida. A nível **motor**: “Tivemos aí recentemente um aluno que tinha algumas limitações físicas, motoras, de marcha.” (E1), “Pessoas com problemas de movimento...”. (E7), a nível **sensorial**: “Repare quando o aluno apresenta dificuldades dessa natureza, a nível sensorial, problemas graves de visão, surdez...” (E1); “Pessoas que necessariamente não têm de ser cegas, mas podem ter problemas de visão, daltónicos também podem ser incluídas...”. (E7), a nível **emocional**: “Desencadeia alguma instabilidade emocional...” (E3), a nível **comunicacional**: “Também conheço jovens que gaguejam que é um fator muitas vezes de inibição e de vergonha.” (E3), “Pessoas com problemas na fala...” (E7), a nível **processológico**: “Lembrei-me que num curso aqui tive uma aluna que teve dislexia.” (E7), em relação à **saúde**: “Pessoas que têm cancro, doenças crónicas também deveriam ser objeto dessas atenções.” (E6); “... uma doença de Parkinson...” (E9) e a nível da **relação interpessoal**: “Vamos ter X alunos com síndrome de asperger.” (E2).

Na subcategoria **carácter temporário** a análise das unidades permitiu agrupar em três propriedades, nomeadamente: as **competências académicas**: “Pessoas que não tenham capacidades numéricas, de cálculo matemático básico, que não saibam ler nem pensar de uma forma lógica, nesse sentido, deveria haver algum tipo de ano 0 ou semestre 0 para colocar os alunos todos os mesmo nível.” (E4), **emocional**: “Mas tive algumas situações de jovens que estando inscritos em cursos (...) que têm ou apresentam em situações pontuais alguns desequilíbrios...” (E1), e **motor** (2.2.2.3) “A mobilidade muitas vezes pode ser algo

pontual, pode ser algo de meses: partiu uma perna, pode ser uma operação que a pessoa faz, pode ser uma entorse.” (E9).

As NEE apresentam também diferentes **graus de severidade**, sendo algumas situações consideradas como **grave**: *“Repare quando o aluno apresenta dificuldades dessa natureza, a nível sensorial, problemas graves de visão, surdez...” (E1)* e outras **ligeiras**: *“Pessoas que necessariamente não têm de ser cegas, mas podem ter problemas de visão, daltónicos podem ter ser incluídos.” (E6).*

As **consequências** que as NEE poderão ter ao longo do percurso do estudante no ensino superior refletem-se em **dificuldades académicas** dos estudantes que podem conduzir à **avaliação insatisfatória em unidades curriculares** *“Este aluno depois acabou por não progredir porque de facto não teve uma avaliação satisfatória.” (E1)*, e, em alguns casos, no **abandono académico** *“Muitas vezes não acabam o curso e desistem.” (E4); “Uma desistiu e duas prosseguiram.” (E5).*

No que respeita à **sinalização da necessidade educativa especial**, ou seja, a comunicação do diagnóstico de NEE ao diretor de curso, os docentes referiram que esta é efetuada por diferentes agentes. Pelo **estudante**: *“O aluno daltónico nas minhas aulas, ele é que me disse, por acaso, que era daltónico a propósito de eu ter falado de cores.” (E5); “A aluna já me informou do seu caso (...) Simplesmente eu estava lá e a pessoa apresentou-se e disse: “olha, eu tenho estas limitações e vamos ver.” (E7), pelo docente: “Só viemos a saber por acaso e foi através de um colega professor que disse: “Vocês sabem que tal, tal, tal.”. Ninguém sabia, nós pensávamos apenas que ele tinha alguma deficiência ao nível da motricidade.” (E5), pelo encarregado de educação: “...o pai de um deles quando ele entrou em setembro, quando veio fazer a matrícula, tratou-nos de nos informar e depois veio entregar os papéis.” (E2), ou pela unidade de assuntos académicos: “... recebemos um requerimento de um aluno que tem dislexia.” (E2).*

Medidas educativas adotadas pelos docentes.

Relativamente ao domínio **B- Medidas educativas adotadas pelos docentes**, este aparece dividido em três grandes categorias: **atitude dos docentes em relação aos estudantes com necessidades educativas especiais**, **o papel da instituição de ensino superior** e os **resultados da inclusão**.

Atitude dos docentes em relação aos estudantes com necessidades educativas especiais.

Nesta primeira categoria encontram-se três subcategorias que destacam o carácter tridimensional das atitudes, nomeadamente: **crenças**, **sentimentos** e **comportamentos**.

As **crenças**, pensamentos ou percepções que os docentes têm perante um estudante com NEE, manifestam-se através de algum **preconceito**: *“A inclusão (..) está associada a um estigma que no fundo conota as pessoas que têm ou padecem dessa situação de uma forma um bocadinho desigual (...) Esta atitude da própria sociedade que também pode estar presente nas próprias universidades.”* (E1), *“As pessoas com necessidades educativas especiais ainda são um pouco marginalizadas.”* (E9). Quanto aos **sentimentos**, os docentes experienciam alguma **preocupação com o futuro profissional do estudante** após a qualificação superior de alunos com NEE: *“Nós próprios ficamos com alguma insegurança, pensando no momento seguinte, qual vai ser a capacidade daquele aluno responder de uma forma satisfatória à missão que lhe será colocada e às responsabilidades que lhe são postas em termos profissionais (...) ... dão azo a alguma preocupação por parte dos docentes (...) se de fato aquele aluno terá o potencial, dadas as circunstâncias que traz e que, no fundo, apresenta no momento, para poder ser futuro profissional.”* (E1) e com a **ameaça aos objetivos profissionais** (1.2.2.) do docente: *“(...) casos de alunos que envolvam um maior dispêndio de tempo podem ser encarados como uma ameaça por parte dessa fração muito ampla de docentes que não gosta de dar aulas.”* (E8). Por outro lado, alguns docentes associam o processo de inclusão a um **desafio pedagógico**: *“Mas também pode ser interpretado como entusiasmante tentar perceber o que eu posso mudar para chegar aquele aluno.”* (E4), *“Presumo que seja mais um desafio profissional mas que irá encarar com naturalidade.”* (E8).

Quando o docente leciona a estudantes com NEE, este poderá demonstrar um **comportamento** inclusivo ou não, de acordo com a sua decisão de realizar **adequação das medidas educativas** ou uma **não adequação das medidas educativas** a este tipo de estudantes.

Na **adequação das medidas educativas** os docentes tomam um conjunto de ações definidas como propriedades: a **aplicação do regulamento de avaliação de aprendizagem**, a **aplicação das medidas propostas no relatório técnico-pedagógico**, a **diferenciação**

curricular, a organização da sala de aula, a pesquisa autodidata dos docentes, a gestão de comportamento na sala de aula, o encaminhamento para outros técnicos, a articulação com associações e, por fim, a monitorização das medidas educativas adotadas.

Na subcategoria **aplicação do regulamento de avaliação de aprendizagem**, os docentes referem quais das medidas pré-determinadas neste regulamento da instituição de ensino superior que implementam, nomeadamente a **gravação áudio das aulas**: “*Ela pediu-me várias coisas, nomeadamente que os professores autorizassem a gravação das aulas.*” (E4), o **fornecer atempadamente os elementos referentes à aula** que está estipulado no regulamento como alternativa à impossibilidade de gravação áudio das aulas: “*Disponibilizar slides, muitas vezes, antes das aulas (...) e facultei-lhe sempre, atempadamente, a matéria que ia dar nas aulas*” (E5), e **informar os responsáveis pelas unidades curriculares das medidas a adotar**: “*Explicamos por escrito aos professores e anexamos o relatório que nos foi enviado, a todos os professores das disciplinas em que o aluno vai ter aula.*” (E3); “*Depois, dessas alunas estarem aqui foi necessário tomar algumas medidas, portanto, foi necessário reunir com os professores do curso e solicitar (...) uma série de medidas.*” (E5). Já a **adequação no processo de avaliação periódica** pode ser feitas nas seguintes dimensões: **método**: “*Compreendo que no caso de uma oral, se é um aluno que é apenas mudo é mais fácil adaptar, na realização das provas orais porque se pode fazer uma prova escrita ou outro tipo de provas.*” (E9), **material**: “*Eu tinha de fazer o teste em word e ele conseguia com o computador ler entre aspas o teste.*” (E6); **tempo**: “*Ela tinha também direito a mais tempo durante as provas.*” (E7); **critérios**: “*Quando ela trocava algum vocábulo eu já sabia que se devia a dislexia e não à falta de conhecimento.*” (E7) e **acesso à época especial**: “*Tive uma aluna (...) tinha epilepsia. A medida que lhe foi aplicada foi o acesso à época especial.*” (E10).

A **adequação das medidas educativas** inclui também a aplicação das **medidas no relatório técnico-pedagógico**: “*Foi reportada através dos técnicos da educação especial (...) O relatório recomendava aos professores e alertava para um conjunto de cuidados a ter (...) A recomendação que os técnicos faziam é que a aluna precisaria de mais tempo para realizar as provas de avaliação e isso foi sempre lhe dado e negociado com ela, para além de haver necessidade de ter as letras, se não me engano, em maior dimensão.*” (E3). Além disso, a adequação envolve a realização de **diferenciação curricular** que implica a criação de alternativas de percursos curriculares de acordo com as necessidades particulares do estudante e que se traduz em **apoio educativo suplementar**: “*Praticamente dava-lhe aulas só para ela.*”

*Além das aulas normais, passava grandes tempos só com essa aluna.” (E2), “Disponibilizar tempo de apoio para poder rever alguns tópicos com ele.” (E8), e **competências essenciais do currículo** numa lógica de estipular os mínimos curriculares requeridos: “Nós não vamos aceitar que o aluno não atinja aqueles limites considerados mínimos relativamente ao curso ou não desenvolva as competências que nós consideramos essenciais para que ele depois possa ficar detentor de uma licenciatura com a habilitação para que assim seja.” (E1).*

Na presença de estudantes com NEE na sala de aula, os docentes fazem uma **organização da sala de aula**, que se reflete em mudanças espaciais: *“Solicitar que elas ficassem sempre nas cadeiras da frente (...) Tem modificação apenas ao nível da posição que ocupa nas salas de aula. Há sempre o cuidado de evitar os anfiteatros.” (E5).*

Devido ao parco conhecimento científico e pedagógico e as poucas orientações hierárquicas sobre como lidar com alunos com NEE, os docentes, com o seu esforço particular, procuram aprender através de uma **atitude de pesquisa autodidata**: *“E acho que os professores não estão equipados para isso, inclusivamente eu que tive de pesquisar para saber o que eles tinham direito e o que eu podia fazer como professora para adaptar.” (E4), “Vou lendo coisitas assim (...) mas depende muito das pessoas com quem eu me cruzo, e às vezes, para eu as compreender em função das minhas observações eu vou tentando ver aqui e acolá se há explicações para aqueles comportamentos.” (E6).*

A NEE pode se manifestar através de problemas comportamentais que exigem do docente a **gestão do comportamento na sala de aula do estudante**: *“... um caso de um desses alunos que no meio de aula desatou aos berros por um assunto qualquer e levantou-se e saiu porta fora, o professor sabendo o caso que era, pura e simplesmente não ligou, deixou estar e, no início da aula seguinte o próprio aluno veio pedir desculpas porque sabia que não tinha-se portado bem.” (E2). Por outro lado, o comportamento do **docente** também tem de ser gerido: *“Eu tive de alertar os professores, todos, para eles não estarem de costas, tinham de falar e verbalizar muito bem para elas conseguirem fazer a leitura pelos lábios.” (E5).**

Os docentes apercebem-se que em alguns casos de estudante com NEE, necessitam fazer um **encaminhamento do estudante para outros técnicos** numa intervenção mais sistémica: *“Nalguns casos nós podemos facultar alguma orientação específica ao aluno, no sentido de procurar ajuda psicológica ou de recorrer a uma a consulta médica ou psiquiátrica.” (E1) e **articulação com associações** (1.3.1.7.2.) exteriores à instituição: *“Houve uma formação que fui eu que promovi com a Associação de Pessoas X (...) o curso**

desta associação funcionou aqui na universidade (...) mas era grátis para essas alunas com necessidades.” (E5).

Após a adoção de todas estas medidas educativas por parte dos docentes, o diretor de curso acompanha e controla o processo de inclusão do aluno com NEE através da **monitorização das medidas educativas adotadas**: *“Existe o outro trabalho de acompanhamento e de feedback da avaliação para saber se as coisas estão a correr bem, se há problemas ou se não há, se os professores estão a colaborar e estão a cumprir o que está estipulado ou não.” (E3).*

Por outro lado, o comportamento dos docentes em relação a alunos com NEE inclui também a **não adequação de medidas educativas**, sendo que os **motivos** que conduzem a adoção deste comportamento estão associados às propriedades nomeadas como **ideologia educativa, desconhecimento da existência da NEE e inexistência de recursos** por parte da instituição.

Alguns docentes identificam-se com o paradigma educativo da integração pelo que defendem que o sistema de ensino não deve ser adaptado às idiossincrasias do estudante, mas, consideram que seria necessário haver uma **ideologia educativa** voltada para a **integração** através da adaptação do estudante ao processo educativo: *“Eu acho que o esforço maior é dos alunos, nem tanto dos professores. Os alunos são os que têm de apanhar o comboio que está andar, por isso, eu acho que isso não requer tanta formação, tanta adaptação dos professores.” (E4),* e para a **segregação** através da relativização da importância da NEE: *“Quanto mais for, digamos, omitido o problema, creio que melhor (...) É quase não ocorrência, tenho essa percepção. Não é uma questão que seja relevante.” (E8).*

Em algumas situações, os estudantes não comunicam aos docentes a sua NEE, pelo que estes não efetuam nenhuma adequação de medidas educativas pelo **desconhecimento da existência da NEE**: *“O aluno daltónico nas minhas aulas, ele é que me disse, por acaso, que era daltónico a propósito de eu ter falado de cores... As dislexias nós só damos por elas nos momentos de avaliação.” (E5).*

Por fim, alguns docentes não realizam a adequação das medidas educativas por sentirem **inexistência de recursos** de apoio, sendo estas dimensões nomeadas como **recursos materiais**: *“Se o aluno invisual precisar de uma máquina de dactilografar, se a universidade não tiver esse tipo de equipamentos, obviamente que o professor não pode fazer nada.” (E9)* e **recursos humanos**: *“A mesma coisa para um aluno surdo-mudo, não é um professor*

normal que vai conseguir dar uma aula a pessoa que seja surda.(...) O professor será o último culpado porque não tem meios para colmatar o problema que existe (E9).

Papel da instituição de ensino superior.

Os docentes apontam uma série de iniciativas que deverão ser desenvolvidas pela instituição de ensino superior com o objetivo de facilitar o processo de inclusão de alunos com NEE ou colmatar algumas das necessidades sentidas pelos docentes aquando desse processo, sendo que o seu discurso foi categorizado como o **papel da instituição de ensino superior** na qual são incluídas oito subcategorias: **eliminação de barreiras arquitetónicas, reorganização estrutural dos cursos, aquisição de recursos materiais, reorganização das horas letivas, criação de espaços comunitários na instituição, promoção de formação contínua aos docentes, promoção de ações de formação aos funcionários, criação de um serviço de apoio ao estudante com NEE e reestruturação do regulamento de avaliação da aprendizagem.**

No que concerne à **eliminação de barreiras arquitetónicas** é importante, do ponto de vista dos docentes, que a universidade seja um espaço físico acessível a todos os estudantes: *“Os próprios espaços devem ser pensados para que os alunos possam usufruir dos mesmos, frequentar os mesmos, partilhar os mesmos.”* (E1). Além disso, os docentes defendem a **reorganização estrutural dos cursos** (2.2.) o que envolve adaptação do currículo e das estratégias pedagógicas presentes no atual processo de ensino-aprendizagem: *“A comunidade de docentes com responsabilidades na conceção e, depois, na organização dos cursos e da forma como os cursos são implementados e avaliados, terá que refletir e analisar e oferecer oportunidades, adequando as estratégias e as metodologias para que essas pessoas possam também frequentar a universidade e fazer o seu percurso na mesma...”* (E1).

Numa lógica de colmatar as necessidades que os docentes apresentaram durante a entrevista, foram sugeridas várias medidas, nomeadamente a **aquisição de recursos materiais**: *“Desvantagens podem ser que devido à situação financeira, a universidade não consegue admitir estes alunos por falta, sei lá, os aparelhos e as coisas necessárias.”* (E7), a **reorganização das horas letivas**: *“Dentro do serviço letivo, se nós estamos a ensinar, temos de ensinar para sermos eficazes no atendimento a esses casos, portanto, essa componente de serviço tem de ser subdivida, tipo em aulas suplementares ou aulas de apoio para determinado tipo de grupos ou alunos que especificamente apresentem determinada limitações, talvez seja esse o caminho.”* (E3), a **criação de espaços comunitários**: *“Deveria*

haver mais espaços comunitários e espaços para as pessoas estarem porque talvez isso, o fato de haver espaços assim transforma as pessoas também (...) penso que havendo relvados, espaços verdes, parques abertos onde os estudantes pudessem estar e conversar, isso poderia talvez ajudar essa inclusão.” (E6).

A medida mais referida pelos docentes foi a **promoção de formação contínua**: *“Acho que seria muito importante que os próprios docentes nas universidades tivessem oportunidade de fazer alguma reflexão, eu aqui conoto muito esta reflexão como a oportunidade de também fazerem formação.” (E1); “É importante dar aos professores alguma indicação ou formação sobre o que fazer para ajudar esses alunos, porque no futuro penso que serão mais.” (E4).*

Segundo o relato destes docentes, toda a comunidade educativa desempenha um papel importante no processo de inclusão, o que inclui os funcionários/assistentes operacionais da instituição. Desta forma, é importante que haja uma **promoção de ações de formação aos funcionários**: *“Os funcionários, os auxiliares, os funcionários administrativos, um conjunto de atores nos meios educativos que são também fundamentais e que com certeza terão gosto e se beneficiarão se refletirem nestas questões...” (E1); “Os funcionários também devem ser sensibilizados.” (E10).* Além do papel dos funcionários, alguns docentes julgam necessária a **criação de um serviço de apoio ao estudante** na instituição que poderá ser assegurado por outros agentes presentes na comunidade educativa. Os objetivos deste serviço são fornecer - **apoio pedagógico**: *“Eu penso que pode ser resolvido com treino e com a ajuda de alguém que a ajude a fazer pausas e a preparar a informação.” (E3), apoio psicológico*: *“E haver uma equipa especializada nestes casos constituída por (...) psicólogos.” (E10) e tutoria*: *“Pois é uma ideia haver um mediador.” (E5), “Se calhar uma pessoa ajudar, por exemplo, no caso de uma pessoa cega, não sei.” (E7).*

Por fim, os docentes consideram importante haver também uma **reestruturação do regulamento de avaliação da aprendizagem**, no sentido de regulamentar um maior número de medidas a adotar face a alunos com NEE: *“Concordo com as medidas no regulamento, mas caso seja necessário podemos acrescentar mais outras (...) não sei se só isto será suficiente.” (E7), “Também deveriam haver mais regulamentos para estas situações para sabermos o que fazer.” (E10).*

Resultados do processo de inclusão.

A última categoria referente ao domínio B denominada de **resultados do processo de inclusão** visa categorizar as vantagens e as desvantagens do processo de inclusão no ensino superior e que abarcam os **estudantes com NEE**, os **estudantes sem NEE**, os **docentes**, a **instituição de ensino superior** e a **sociedade**.

São referidos aspetos positivos como resultado do processo de inclusão educativa para os **estudantes com NEE**, particularmente a **realização pessoal**: *“Portanto, o facto de um aluno com dificuldade educativas conseguir entrar na universidade e terminar um curso, coloca o aluno em termos de brio pessoal e de autoestima e isso é extremamente importante.”* (E9), o **desenvolvimento profissional**: *“Eu acho que a primeira vantagem é se conseguirmos que um aluno com estas características termine o seu curso e entrasse no mercado de trabalho e conseguisse ser feliz na sua profissão...”* (E4), *“Ajuda os estudantes com NEE a desenvolver (...) uma melhor integração no mercado de trabalho.”* (E10), e o **desenvolvimento de competências sociais**: *“Porque há muitas coisas que são muito mais importantes do que aprender um curso, que é saber falar quando é para falar, saber estar calado quando é preciso, saber levantar o braço, saber escutar, saber ouvir os colegas, o trabalhar em grupo, tudo isso se aprende ao longo destes 18 e às vezes 20 anos de escola”* (E9).

Quanto aos **estudantes sem NEE**, as vantagens incluem o **desenvolvimento pessoal**: *“Só os vai tornar melhores pessoas poderem lidar com pessoas com diferenças, com problemas que eles nunca tinham convivido até então, que despoletam o lado humano.”* (E4), **promove a interajuda** (3.3.2.) entre os estudantes: *“Toda a turma se mobilizava para ajudar.”* (E4); *“O caso desta aluna com problemas de visão, sempre havia três ou quatro alunos da turma preocupados que ela também conseguisse ver, chamar a atenção para o docente quando ele projetava algo.”* (E7). No entanto, o processo de inclusão também pode constituir uma desvantagem para os estudantes sem NEE no sentido de **dificultar a aprendizagem na sala de aula**: *“A máquina que ela levava para as aulas fazia muito barulho, era uma máquina de braille toda em ferro, (...) e os colegas queixavam-se, não iam dizer a ela, mas vinham dizer a mim que não conseguiam estar atentos.”* (E5).

No que concerne aos **docentes** que lecionam a estudantes com NEE, estes podem adquirir **experiência em pedagogia diferenciada**: *“Poderá nos ajudar a melhorar algumas técnicas, algumas experiências de ensino que podem ter vantagens não só para esses alunos com necessidades especiais mas também para os restantes.”* (E2); *“Fazem-nos treinar a resolução de problemas a nós docentes que veem que têm alguém diferente.”* (E6). O

desenvolvimento pessoal que é comum aos estudantes com e sem NEE, ocorre também nos docentes: *“Acho que os professores se tornam melhores pessoas se aprenderem a integrar essas pessoas e a conviver com elas.”* (E4).

De um ponto de vista mais abrangente a **instituição de ensino superior** também é afetada pela inclusão, o que conduz a uma maior **heterogeneidade de estudantes**: *“À medida que vamos progredindo, a universidade vai se tornando heterogénea com a capacidade de receber todo o tipo de pessoas.”* (E9). Por fim, a **sociedade** beneficia porque tem uma **população mais qualificada**: *“É um contributo para a sociedade, ficamos com mais pessoas formadas.”* (E5).

Discussão dos dados

Considerando que o comportamento adotado pelos docentes ao lecionar a estudantes com NEE se baseia nas suas crenças, é importante perceber como os docentes percebem e conceptualizam a inclusão. Pela categorização aberta e axial, é possível entender que a definição dos docentes está associada à uniformização de ensino, à igualdade de oportunidades e ao ensino diferenciado. Estas conceptualizações representam três paradigmas educativos distintos, respetivamente: a segregação, a integração e a inclusão. Embora os conceitos de igualdade de oportunidades e ensino diferenciado sejam, por vezes, associados à inclusão, os artigos 71º e 74º da Constituição da República Portuguesa de 1976 clarificam que a adoção de uma política de tratamento, reabilitação e integração de estudantes portadores de deficiência está associada ao seu direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidade acesso e sucesso escolar. Além disso, Pereira e Pereira (1998, citado por Lima, 2006) defendem que o sistema de ensino não é um instrumento de igualização, mas um sistema onde todos os estudantes têm ou devem ter as mesmas possibilidades de progressão, segundo as suas características pessoais e sociais através da modificação do contexto académico (objetivos educacionais, conteúdo, método de ensino, processo de avaliação, acessibilidade, métodos de comunicação). Considerando que docentes parecem atuar de acordo com a conceção pessoal de inclusão, se esta conceptualização estiver associada a modelos de segregação e integração é expectável que o seu comportamento manifeste os mesmos paradigmas educativos em detrimento do modelo da inclusão.

De um ponto de vista descritivo, os docentes enumeram uma lista considerável de características associadas às NEE, com especial relevância para as deficiências físicas e sensoriais, uma vez que os estudantes com estas características podem aceder ao ensino

superior pelo contingente especial de acesso Além disso, o conceito de perturbações emocionais também é frequente referido pelos docentes e parece ser usado como sinónimo de deficiência mental, ou seja, os docentes parecem não diferenciar a perturbação mental da deficiência mental. Embora o estudante com um comprometimento acentuado no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (deficiência mental) possa apresentar problemas emocionais, as perturbações emocionais e a deficiência mental são conceções diferentes. Esta indiferenciação no discurso dos docentes pode estar associada à falta de conhecimento acerca das NEE, sendo este um fator fundamental para o sucesso da educação inclusiva (Lídio & Camargo, 2008).

Também alguns docentes referiram como NEE aspetos que não estão abrangidos pela definição legislativa atual, nomeadamente a falta de algumas competências académicas que se reflete nas dificuldades de raciocínio, leitura e oralidade. Esta posição dos docentes acerca das NEE considerando-as num leque bastante vasto pode remeter para a dificuldade em definir NEE ou para uma aproximação da definição de Gonzáles (2007) que considera que a inclusão deve abarcar estudantes com e sem NEE, ou seja, o ensino deve se adaptar a todos os estudantes. Contudo, Correia (2003) já havia rebatido esta ideia por defender que a expressão “todos temos necessidades educativas especiais” e a associação das NEE a fatores de risco educacional podem conduzir a uma banalização do conceito e a uma subversão dos pressupostos da inclusão.

Além disso, as características apresentadas pelo estudante podem ter implicações na adequação ou não de medidas educativas, pois alguns docentes afirmam que existem alguns tipos de NEE que condicionam a adequação das medidas, especialmente no caso de estudantes com deficiência sensorial, como exemplificado no excerto: “...*Não é expetável que, de fato, uma pessoa que não consiga ver consiga fazer alguns dos trabalhos, portanto, (...) há coisas que são pura e simplesmente impossíveis de ultrapassar. Que não será possível em algumas áreas resolver...*”(E2). No entanto, alguns condicionantes referidos pelos docentes podem estar associados à falta de conhecimento dos recursos de apoio disponíveis. Por exemplo, um estudante daltónico, eventualmente, poderá identificar corretamente e ensinar as cores através de um sistema de identificação de cores por símbolos denominado ColorAdd (Neiva & Guedes, 2009).

Por outro lado, a deficiência física que foi considerada pelos docentes como aquela que acarreta menos dificuldades para o estudante e para o docente no processo de inclusão, pois as adaptações referidas centravam-se apenas na eliminação de barreiras arquitetónicas no

edifício e nas salas de aula, a serem providenciadas pela instituição. Assim, a inclusão de estudantes com este tipo de deficiência, na perspectiva dos docentes, parece não requerer grandes adaptações no sistema de ensino, sendo isto coerente com outros estudos realizados no ensino básico (Martins, 2005). Além deste aspeto, a deficiência física foi associada por alguns docentes apenas a questões de mobilidade, não referindo, por exemplo, questões relacionadas com a motricidade fina ou dificuldades de movimentação do tronco e de membros superiores. No caso de estudantes com dificuldades ao nível da motricidade e da movimentação de membros superiores, seria necessário realizar outras adequações que não apenas a adaptação das estruturas das salas de aula e do edifício.

Para além das questões relacionadas com a deficiência do estudante, existem outros fatores que podem influenciar a adequação de medidas, nomeadamente a relação pedagógica. Esta relação entre docente e estudante esteve durante muito tempo associada apenas à transmissão do saber e a uma relação baseada na autoridade do docente. No entanto, este conceito tem evoluído e, através do estabelecimento da pedagogia relacional, a interação entre docente e estudante tem sido caracterizada por uma relação mais próxima e cooperativa com a presença de uma componente afetiva na sua expressão. Estas características que são referidas pelos docentes como um “*clima social positivo*”, “*clima de respeito e compressão mútua*”, “*empatia*” são considerados como um fator decisivo no sucesso académico dos estudantes com e sem NEE (Estrela, 1994). Desta forma, o docente é considerado um organizador da aprendizagem no processo educativo, sendo que esta nova visão de docência tornou-se ainda mais relevante devido à sua regulamentação no processo de Bolonha.

Além da relação pedagógica, a dimensão da turma é considerada um dos aspetos influentes no processo de inclusão, uma vez que os docentes referem que a adoção de diferentes estratégias promotoras da inclusão difere de acordo com o número de estudantes com NEE na turma e do número de estudantes em geral no contexto de sala de aula. Pois uma maior dimensão da turma significa, no seu ponto de vista, uma menor possibilidade de realizar um ensino individualizado. Nesta perspectiva, turmas com pequenas dimensões facilitarão a adoção de estratégias mais adequadas para cada estudante, mas implicaria também maiores custos financeiros para a instituição através da contratação de um maior número de docentes ou da diminuição do *numerus clausus* de cada curso.

Um outro fator preponderante no processo de inclusão é a legislação nacional disponível. Na verdade, não existe nenhuma regulamentação legal explícita sobre a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior, com exceção do contingente especial de acesso

para estudantes com deficiência física ou sensorial. No entanto, os docentes mencionaram frequentemente nas entrevistas a importância de aplicar a legislação nestes casos específicos, referindo-se a medidas educativas previstas legalmente. Esta situação pode estar associada à falta de conhecimento do docente sobre a legislação aplicável ao ensino superior ou à possível implementação e replicação das medidas propostas pelos decretos referentes à educação especial de outros níveis de ensino no ensino superior (Fernandes & Almeida, 2007).

No que concerne aos fatores mais intrínsecos referido pelos docentes, a competência técnico-profissional e a sua autoeficácia ocupam um papel relevante. A competência técnico-profissional não é apenas determinada pelo grau de habilitações académicas, mas envolve todo um exercício de reflexão sobre as suas medidas e estratégias educativas, baseadas no conhecimento científico e pedagógico e na capacidade de *saber fazer* e *saber como*. As competências técnico-profissionais são variáveis individuais dos docentes que parecem constituir-se elementos influentes nas suas atitudes, o que inclui o seu comportamento em contexto de sala de aula (Camisão, 2004; Fakolade et al., 2009).

Embora as competências técnico-profissionais e a autoeficácia sejam conceitos distintos, estes relacionam-se. A autoeficácia pode ser definida como a perceção e a confiança que os docentes demonstram nas suas competências com o objetivo de atingir determinados resultados. Quando os docentes demonstram pouca confiança nas suas competências para lecionar, as suas possibilidades de executar os comportamentos necessários e de proporcionar um ambiente para aprendizagem efetiva a estudantes com NEE estão comprometidas (Marques, 2006). Assim, a autoeficácia é um aspeto fundamental na adoção de medidas educativas congruentes com os valores da inclusão (Ahsan et al., 2012).

Por fim, os docentes apontam que a experiência pedagógica com estudantes com NEE apresenta-se como um fator determinante para que a inclusão. Este fator também se relaciona com o conceito de autoeficácia, pois esta desenvolve-se através da experiência (Marques, 2006). Os docentes assumem que quanto maior é a sua experiência pedagógica com estudantes com NEE, maior é o seu nível de preparação, conhecimento e confiança, havendo, consequentemente, maior probabilidade que o processo de inclusão seja efetivo. Os estudos de Elhoweris e Alsheikh (2006) e Leatherman (2007) convergem na importância da experiência pedagógica ao relacionar as atitudes dos docentes com a experiência adquirida, auxiliando o docente não apenas a “*ser capaz de...*” mas também “*sentir-se capaz de...*”.

Estes três fatores (competências técnico-profissionais, autoeficácia e experiência pedagógica) podem ser desenvolvidos de forma a facilitar a inclusão através de formação

contínua e sensibilização aos docentes, sendo este um dos aspetos fundamentais traçado no plano de ação para a integração das pessoas com deficiência no ensino superior (GSEAR & SNRIPD, 2006). De acordo com Marques (2006) a formação dos docentes deve incidir sobre duas áreas distintas, designadamente os conhecimentos e competências específicas das suas áreas de interesse ou de docência, e o conhecimento pedagógico, sendo este último ainda mais relevante devido à inexistência de formação pedagógica por parte dos docentes do ensino superior. Medidas similares de formação de pessoal não docente e docente têm sido aplicadas, já por mais de uma década, em várias instituições a nível nacional que possuem serviços ou gabinetes de apoio específicos para estudantes com NEE. Tal formação tem conduzido a mudanças de atitude por parte dos vários agentes educativos face às NEE e ao processo de inclusão (Reis, 2003). Embora não se pretenda relativizar a importância da formação pedagógica e o reconhecimento feito pelos docentes sobre a necessidade de participar em formações, a instituição de ensino superior poderia aproveitar as experiências realizadas no ensino básico e secundário em termos de equipas e replicá-las ou direcioná-las para o ensino superior. Assim, uma das alternativas ou uma das medidas complementares à formação extensiva dos docentes a respeito das NEE poderia ser a utilização dos recursos humanos e materiais dos Centros de Apoio Psicopedagógicos neste nível de ensino, embora tal ação que não esteja atualmente prevista na legislação.

Nesta fase do trabalho pretende-se também fornecer respostas às questões orientadoras do estudo. A primeira questão tinha como objetivo conhecer como os docentes percecionam e experienciam a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior, referindo-se implicitamente às características cognitivas e afetivas dos docentes. Através da análise das entrevistas, na categoria crenças sinalizou-se a propriedade estigma, o que indica que os docentes podem ainda associar inclusão destes estudantes no contexto universitário a processos de estigmatização ou alienação, reflexo da atitude social em que as pessoas com NEE continuam a ser marginalizadas na sociedade (Elhoweris & Alsheikh, 2006). Ao considerar o estigma como uma manifestação individual cuja origem é social, a instituição de ensino superior pode antever a sua presença nas relações no contexto universitário e, mais especificamente, no contexto de sala de aula. Tal panorama torna ainda mais necessário a existência de formação pedagógica, pois segundo Ferrari e Sekkel (2007) a reflexão sobre a inclusão e as NEE que advém da formação pedagógica é tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, uma vez que ambos os fatores são decisivos para o sucesso das ações educativas.

No que se refere à forma como os docentes experienciam a inclusão, são referidos três aspectos afetivos importantes. Primeiramente, verifica-se alguma insegurança do docente a respeito da qualidade das habilitações acadêmicas e das competências que o estudante adquiriu ao longo da formação e se este será capaz de desempenhar eficazmente as suas funções profissionais. Outros docentes entrevistados questionaram a pertinência desta insegurança em relação ao futuro exercício profissional do estudante com NEE através da distinção entre a formação que adquiriu e a profissão que irá exercer, defendendo a não existência de pré-requisitos de acesso ao ensino superior. O processo entre a formação acadêmica e o exercício da profissão nem sempre é linear e muitos estudantes com e sem NEE adquirem determinadas habilitações acadêmicas visando apenas a realização pessoal. Ferrari e Sekkel (2007) reforçam este debate ao questionar se um estudante com deficiência visual poderia tornar-se um cirurgião. Talvez não, mas isso não o impede de ser médico ou de ter uma formação em medicina e ser professor.

Além disso, os docentes podem experienciar o processo de inclusão como uma ameaça aos seus objetivos profissionais associado ao maior dispêndio de tempo devido à adaptação da metodologia e dos materiais a serem utilizados nas aulas, bem como ao tempo adicional de apoio pedagógico personalizado. Este aspecto afetivo mencionado pelos docentes está relacionado com uma das medidas que estes referem como necessárias, nomeadamente a integração das horas semanais com o estudante com NEE nas horas letivas de serviço. Porém, esta já é um dos aspectos estipulados no regulamento no ponto 9 do artigo 17º. Isso pode ser explicado pelo fato de parecer que alguns docentes entrevistados não conheciam o regulamento de avaliação de aprendizagem aplicável a estudantes com NEE na íntegra.

Por fim, são mais os docentes que consideram o processo de inclusão como um desafio pedagógico classificado como “*entusiasmante*”, “*desafiador*” e “*natural*”. Estes desafios não são especificados pelos docentes mas podem se referir à gestão das práticas pedagógicas e gestão das características individuais de cada estudante de modo a responder de forma eficaz a estes estudantes.

No que concerne à segunda questão orientadora do estudo, referente ao aspecto comportamental das atitudes dos docentes, esta tinha como objetivo conhecer como é que os docentes que lecionam turmas com estudantes com NEE atuam de forma a responder às idiossincrasias dos mesmos. Verificou-se nas entrevistas que os docentes referiram com mais frequência aspectos comportamentais individuais em detrimento dos aspectos cognitivos e afetivos. A partir da análise pode-se verificar que uma forma sucinta que os docentes podem

adotar dois comportamentos distintos: adequar medidas educativas e as estratégias pedagógicas de acordo com a NEE do estudante ou não realizar quaisquer adequações.

Primeiramente, no que se refere aos docentes que não realizam qualquer adequação de medidas educativas, os mesmos referem como motivos a inexistência de recursos, a sua ideologia educativa e o desconhecimento da existência de estudantes com NEE.

Por vezes, os docentes não se apercebem da presença de estudantes com NEE na turma, pois a sua identificação é realizada tardiamente pelo docente apenas nos momentos avaliação individual no final do semestre. Embora a instituição apresente um sistema de identificação do estudante com NEE no ato da matrícula no ensino superior, os estudantes podem mostrar-se relutantes em realizar essa identificação devido ao estigma social ainda associado às NEE (Michels & Dellecave, 2005; Ferrari & Sekkel, 2007).

Quanto aos recursos de apoio disponíveis, a chegada dos estudantes com NEE ao ensino superior implica que a instituição reformule o seu sistema de ensino através da utilização recursos materiais diversificados como, por exemplo, recursos humanos com formação e experiência específica, através da presença de um intérprete de LGP nas aulas de estudantes com deficiência auditiva ou da realização de aulas de mobilidade na instituição dirigidas a estudantes cegos e amblíopes (Reis, 2003). Os docentes demonstram um bom conhecimento da diversidade de recursos humanos e materiais que seriam adequados face a determinadas NEE do estudante, porém, alguns docentes parecem apresentar um discurso, por vezes, desfasado em relação à evolução do tipo recursos materiais de apoio disponíveis, nomeadamente a utilização crescente de documentos em formato digital e *softwares* de leitura por parte do estudante com deficiência visual em detrimento do uso de máquinas de dactilografar (Espadinha, 2010). A disponibilização de recursos por parte da instituição e o conhecimento que os docentes têm acerca da sua existência constituem-se fatores decisivos no processo de adequação de medidas educativas e estratégias pedagógicas.

As crenças são um fator decisivo na falta de adequação das medidas educativas. Embora os docentes universitários, de uma forma geral, parecem identifica-se com uma ideologia educativa favorável à inclusão dos estudantes com NEE baseada nas questões legais, por outro lado, alguns docentes partilham ainda de uma visão mais conservadora de integração e segregação educativa que não prevê que o objetivos, o método, o ritmo e a dinâmica das aulas sejam alterados face à presença de um estudante com NEE (Elhoweris & Alsheikh, 2006). Assim, é expetável que os docentes adotem as medidas educativas e estratégias pedagógicas de acordo com o paradigma educativo que defendem como o mais

adequado para a aprendizagem de estudantes com e sem NEE (Michels & Dellecave, 2005; Ferrari & Sekkel, 2007).

Quanto aos docentes que realizem adequações, as medidas educativas e estratégias pedagógicas adotadas baseiam-se nos regulamentos internos da instituição de ensino superior. Tendo em consideração a parca legislação nacional disponível sobre as NEE no ensino superior, as instituições por iniciativa particular criaram regulamentos com normas específicas com o objetivo também de auxiliar o docente e o estudante com NEE no seu processo de inclusão (Reis, 2003; Fernandes & Almeida, 2007; Pires, 2007). No regulamento de avaliação de aprendizagem dos estudantes desta instituição de ensino, no artigo 17º são definidos como medidas passíveis de ser aplicadas: a gravação áudio das aulas, o fornecer atempadamente os elementos referentes à aula, a adaptação das formas e métodos e período de avaliação, sendo estas medidas referidas no discurso dos docentes como sendo uma prática frequente face a estudantes com NEE. No entanto, existem uma série de ações que são realizadas pelos docentes que não estão previstas no regulamento da instituição, mas que são promotoras da inclusão e encontram-se presentes em regulamentos de outras instituições de ensino ou regulamentos especiais de frequência de estudantes com NEE, nomeadamente: a prioridade na escolha das primeiras filas, a seleção das salas de aula que leva em conta a acessibilidade dos estudantes com NEE e a adaptação do plano de unidades curriculares. A adoção de medidas que não estão previstas no regulamento da sua instituição por parte dos docentes pode estar associada à pesquisa autodidata que alguns realizam de forma a colmatar a falta de formação e experiência pedagógica ou as medidas que são sugeridas nos relatórios técnico pedagógico (Reis, 2003).

As medidas educativas abrangem não apenas os conteúdos, as metodologias e os materiais mas também o comportamento do docente na sala de aula, tendo em atenção que em casos específicos como a deficiência visual e auditiva é necessário, por exemplo, articular bem as palavras e não alterar sistematicamente a sua posição no decorrer da aula. Espadinha (2010) demonstrou que estudantes com deficiência visual apresentavam dificuldades em ouvir o docente durante as aulas devido ao movimento constante do docente e às características vocais desfavoráveis que afetavam regularmente a compreensão da informação.

Durante o processo de adequação de medidas educativas, os docentes recorrem a equipas multidisciplinares constituídas por psicólogos e médicos com objetivo de “*facultar alguma orientação específica ao aluno*”. Esta articulação com outros técnicos é expetável, uma vez que, a inclusão educativa pressupõe a participação coletiva na decisão das medidas

educativas e estratégias pedagógicas a adotar e dos recursos institucionais, humanos e materiais a utilizar. A possibilidade do docente poder contar com o apoio de outros profissionais na resolução de questões específicas é fundamental para uma inclusão educativa (Ferrari & Sekkel, 2007). Além disso, a literatura (Correia et al., 2011; Martins, 2005; Sant'Ana, 2005) indica que a criação de um serviço interdisciplinar de apoio aos docentes de ensino superior é fundamental na construção, definição e colaboração na implementação das medidas educativas mais adequadas, facilitando a sua permanência no ensino superior. Estes serviços poderão também abarcar docentes da educação especial e estudantes sem NEE. No entanto, será que a criação de gabinetes ou serviços específicos para estudantes com NEE seria uma verdadeira prática inclusiva? Embora esta seja uma das medidas propostas pelos docentes com o objetivo de fornecer apoio aos estudantes com NEE, Espadinha (2010) reflete que uma universidade verdadeiramente inclusiva passaria pela criação de um interface único de pessoas ou de serviços para todos os estudantes. Esta questão controversa ajuda a comunidade educativa a refletir sobre a pertinência da criação de um gabinete à parte para estudantes com NEE ou a inclusão destes estudantes nos gabinetes de apoio já existentes na instituição, procurando, no entanto, reforçar a formação dos seus colaboradores acerca desta temática.

Por fim, os docentes, como diretores de curso, tentam monitorizar as medidas educativas que são adotadas através do acompanhamento e do *feedback* dos estudantes e dos professores, sendo esta monitorização realizada em algumas instituições de ensino superior pelos serviços de apoio ao estudante pois este deve sistema de avaliação deve ser significativo e isento (Reis, 2003; Rodrigues & Nogueira, 2010). Quando se consideram as várias medidas significativas que são adotadas pelos docentes no processo de inclusão, é possível concluir que a instituição de ensino superior e, em particular, os docentes realizam um empenho significativo no sentido de dar respostas adequadas às NEE dos estudantes recorrendo a metodologia, a recursos humanos e materiais.

Face a esta análise e discussão de dados decidiu-se explorar e questionar um pouco mais, procurando, como que sintetizar esquematicamente os dados obtidos reconhecendo contudo que ainda não se obteve a saturação teórica. Assim, ao longo da categorização aberta e axial, foi realizado um questionamento e uma reflexão constante a partir das unidades de análise com o objetivo de estabelecer relações e hipóteses entre as categorias e construir de forma provisória um modelo explicativo, sendo estes os pressupostos da categorização

seletiva. Embora o ponto de saturação das categorias não tenha sido atingido no decorrer do estudo, achou-se pertinente elaborar um modelo teórico hipotético devido à existência de uma grande diversidade de categorias identificadas, e pelo facto de algumas delas já apresentarem uma certa estabilidade. Além disso, o modelo teórico apresentado (anexo 2) tem um carácter temporário, uma vez que uma nova recolha de dados com vista à saturação teórica poderia significar a introdução de novas categorias ou reorganização das existentes. Pretende-se desta forma propor uma reorganização dos dados através do estabelecimento de relações entre as categorias e dar também um pequeno contributo para o estudo e a reflexão do fenómeno antecipando algumas considerações.

Na construção do modelo salientou-se a **adequação de medidas educativas** como categoria central e em relação à qual outras estabelecem relações, uma vez que nela se baseia a conceptualização do processo de inclusão, nomeadamente a adaptação do sistema de ensino às NEE do estudante. Além disso, aspetos como a frequência com que a categoria emerge da análise dos dados, a sua evidente relação com outras categorias e a presença de um maior número de propriedades e dimensões são decisivos para a escolha da categoria central (Creswell, 2007). As relações entre as categorias são realizadas pela organização das mesmas de acordo com os seguintes tópicos: condições causais, condições intervenientes, estratégias de ação, contexto e consequências. Categorias e propriedades que não se relacionam com a categoria central não foram incluídas no modelo hipotético (Fernandes & Maia, 2001).

Conclusão

O crescente número de estudantes com NEE no ensino superior é um novo desafio. A mudança de paradigma educativo além de moroso na sua implementação apenas é alcançado através do trabalho conjugado dos diferentes intervenientes no processo de inclusão educativa, sendo necessário conhecer aquilo que os docentes pensam e sentem, bem como aquilo que praticam (Camisão, 2004). Através deste estudo pudemos conhecer melhor as atitudes dos docentes do ensino superior a respeito da inclusão, no entanto, esta é apenas uma contribuição para uma futura continuidade e aprofundamento da recolha e análise de dados de forma a construir uma teoria explicativa.

No estudo foi utilizado como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, porém, a *grounded theory* prevê também que existam outras formas independentes ou complementares de recolha de dados como a observação. Teria sido pertinente realizar observações no contexto de sala de aula das interações entre docente e

estudante com NEE com o objetivo de complementar os excertos das entrevistas referentes aos aspetos comportamentais das atitudes dos docentes (Fernandes & Maia, 2001).

Outra das limitações deste estudo é a dimensão da amostra que influenciou a apresentação e análise de dados, pois o ponto de saturação teórica não foi atingido. Isto significa que o alargamento da amostra implicaria a introdução de novos dados que poderia conduzir à reorganização das categorias atuais e à criação de outras, tornando o estudo mais rico. Na impossibilidade de recolher dados a partir de mais entrevistas com diretores de curso do 1º ciclo, poder-se-ia incluir a participação de diretores de curso do 2º ciclo, uma vez que durante as entrevistas, os docentes referiram que estudantes com NEE já se encontram nesse nível de ensino. Além de partilharem de funções semelhantes às dos diretores de curso de 1º ciclo, os seus relatos poderiam levantar questões importantes acerca da participação destes estudantes nas unidades estágio curricular e dissertação de mestrado, que têm sido apontadas pelos estudantes com NEE como situações de desvantagem em relação aos restantes estudantes (Espadinha, 2010).

A nível nacional têm sido realizados estudos sobre a temática da inclusão no ensino superior que, maioritariamente, focam as perceções dos alunos com deficiência sobre o seu processo de inclusão, sendo a presente investigação um estudo exploratório que foca os docentes. No entanto, no futuro poderão ainda ser realizados estudos que incluam entrevistas à restante comunidade educativa, nomeadamente aos funcionários e aos estudantes sem NEE, uma vez que estes podem assumir grande importância na forma como ocorre o processo de inclusão. Espera-se que esta investigação seja um elemento motivador para novas pesquisas de modo que haja cada vez mais hipóteses de reflexão sobre a realidade das práticas inclusivas no ensino superior. Num sentido mais lato, pretende-se contribuir para identificação dos fatores fundamentais no processo de inclusão visando a potencialização na implementação de medidas cada vez mais inclusivas.

As atitudes dos docentes universitários variam, essencialmente, entre um paradigma de inclusão e de integração. Um significativo distanciamento do docente em relação aos pressupostos do paradigma educativo da inclusão poderá se refletir no desenvolvimento de crenças estigmatizantes acerca dos estudantes com NEE, ao sentimento de insegurança e de ameaça aos objetivos profissionais e à não adequação das medidas educativas. Estas atitudes poderão ser alteradas através da formação e da experiência pedagógica, uma vez que a formação pedagógica do docente que não tem sido considerada como uma exigência no ensino superior, porém, esta assunção precisa ser revista perante os desafios da educação

atual. A competência relacionada apenas com os conteúdos técnicos não é, por si só, suficiente para realização de um trabalho inclusivo no contexto sala de aula.

A falta de legislação no ensino superior acerca das NEE e a aplicação de medidas que não estão previstas no regulamento de avaliação de aprendizagem, serve como reflexão para a construção de um regulamento mais específico e detalhado no que se refere aos estudantes com NEE como acontece em outras instituições de ensino superior. Além disso, a aplicação de medidas extraordinárias, associada ao facto dos diretores de curso se disponibilizarem a partilhar as suas perceções acerca da inclusão, reflete alguma sensibilidade e abertura da maioria dos docentes para com esta temática e alguma vontade de fazer mais e melhor no sentido de promover a inclusão dos estudantes.

Em suma, as perceções dos docentes desempenham um papel importante na adequação ou não de medidas educativas, ou seja, na concretização do processo de inclusão. No entanto, a responsabilidade da inclusão do estudante com NEE é de toda a comunidade académica, não esquecendo o papel proactivo que cabe ao próprio estudante na lógica da bilateralidade defendida por Sasaki (1997). Ou seja, para que a inclusão aconteça tem de haver também movimento da pessoa com necessidade educativa especial e da estrutura social promotora da sua inclusão, que acabam por se influenciar mutuamente.

Referências Bibliográficas

- Abreu, S. M. (2011). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Exploring pre-service teachers perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. M. Ainscow, G. Porter & M. C. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alqaryouti, I. A. (2010). Inclusion the disable students in higher education in Oman. *International Journal for a Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(4), 216-222.
- Araújo, L. G. (2011). Excelência em contextos de realização: na busca da convergência de factores cognitivos, motivacionais e de personalidade. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Barbosa, E., & Souza, V. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 352-362.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Calvinho, A. (2011). *Perceção dos professores sobre culturas, políticas e práticas inclusivas*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Camisão, I. F. (2004). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M., & Santos, F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: como proceder? In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, B. Silva, & L. Almeida. (Eds.), *Actas do XI Congresso Galego-Português de Psicopedagogía* (pp.93-101). Espanha: Universidade da Coruña.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruz, S. (2006). *Educação, igualdade de oportunidade e inclusão na escola, na profissão e na sociedade democrática: Uma pesquisa sociológica centrada na experiência escolar, profissional de um grupo de alunos com surdez*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Direção Geral do Ensino Superior. (2012). *Concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público: Contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial: 2007- 2011*. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/>.
- Dinnebell, L., McInerney, W., Fox, C., & Juchartz – Pendry, K. (1998). An analysis of the perceptions and characteristics of childcare personnel regarding inclusion of young children with special needs in community-based programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(2), 118-28.
- Elhoweris, A., & Alsheikn, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education, 21*(1), 115-118.
- Espadinha, A. C. (2010). *Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos de baixa visão*. Dissertação de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some

- selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 156-169.
- Felizardo, S. M. (2010). Perspetivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888).
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Fernandes, E., & Maia, A. (2001). Grounded Theory. In E. Fernandes & L. Almeida, *Modelos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e a investigação psicológica* (p. 49-76). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ferrari, M. A., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(4), 636-647.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- Gonzáles, E. (2007). *Necessidades educativas específicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Government Accountability Office. (2009). *Higher Education and Disability - Education Needs a Coordinated Approach to Improve its Assistance to Schools in Supporting Students* (Research Report). Retirado de <http://www.gao.gov/new.items/d1033.pdf>
- Gabinete do Secretariado Estado Adjunto e da Reabilitação, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência. (2006). *1º Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009*. Retirado de <http://www.inr.pt/uploads/docs/programaseprojectos/paipdi/PAIPDIdesenv.pdf>
- Healey, M., Fuller, M., Bradley, M., & Hall, T. (2006). Listening to students: The experiences of disable students of learning at university. In M. Adams & S. Brown,

- (Eds), *Towards inclusive learning in higher education: Developing curricula for disabled students*. London: Routledge Falmer.
- Kavale, K.A., & Forness, S. R. (1999). Effectiveness of Special Education. In C. R. Reynolds & T. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology*, 984–1024. New York: Wiley.
- Klein, C. L. (2011). *As crenças do professor na relação com o seu aluno com autismo: Um estudo de caso*. Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Leatherman, J. (2007). “I just see all children as children”: Teachers’ perception about inclusion. *The qualitative report*, 12(4), 594-11.
- Lídio, V., & Camargo, M. (2008). A percepção do docente na inclusão de aluno com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista triang: Ensino pesquisa ext. uberaba*, 1(1), 4-19.
- Machado, K. (2005). *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Mamah, V., Deku, P., Darling, S., & Avoke, S. (2011). University teachers perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian Universities. *International Journal of Special Education*, 26(1), 70-79.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marques, G. M. (2006). *As crenças na inclusão e o conceito de autoeficácia dos professores: Contributos para a formação de professores e para a consolidação do movimento inclusivo*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto.
- Martins, M. (2005). *Inclusão: um olhar sobre as atitudes e práticas dos professores*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense, Porto.
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, Y., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children* 60(3) 249-261.

- Michels, L. R., & Dellecave, M. R. (2005). O que os professores têm a dizer sobre a educação inclusiva na universidade. *Contrapontos*, 5(2), 469-481.
- Neiva, M., & Guedes, M. G. (2009). *Color identifying system for color blind people*. Comunicação apresentada no 11th Congress of the international colour association, Sydney. Resumo retirado de <http://hdl.handle.net/1822/16191>
- Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ONU (1983). *World programme of action concerning disabled persons*. New York: United Nations.
- UNESCO (1994). *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. New York: United Nations.
- ONU (2007). *From exclusion to equality: Realizing the rights of persons with disabilities: handbook for parliamentarians on the Convention of the Rights of persons with disabilities and its optional protocol*. New York/Geneva: United Nations & UN Office of the High Commissioner for Human Rights: Inter-Parliamentary Union.
- UNESCO (1998). *Report of the United Nations Consultive Expert Group Meeting on International Norms and Standards relating to Disability - Legal Framework*. Retirado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/disberk3.htm>.
- Pais-Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. (3^o Edição). Porto: Legis.
- Patrício, M. I. (2002). Políticas de inclusão no sistema educativo: a escola e a socialização das pessoas com deficiência. *Revista Portuguesa de Administração e Políticas Públicas*, 3 (1-2), 119-128.
- Pereira, M. (2007). *Inclusão e universidade: Análise de trajetórias académicas na universidade estadual do rio grande do sul*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Pires, L. A. (2007). *A caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência - estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Pires, L. A. (2009). *Levantamento Nacional dos Apoios aos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior*. Comunicação apresentada no I Seminário GTAEDDES, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Pires, L. A. (2010). *Voluntariado universitário: Contributos para um ensino superior mais inclusivo*. Comunicação apresentada no II Seminário GTAEDDES, Universidade do Minho.
- Rebelo, M. (2011). *Conceções e práticas do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Reis, M. C. (2003). *As Pessoas Deficientes/Estudantes no Ensino Superior: O papel dos gabinetes de apoio*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Fatos e Opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista brasileira de educação especial*, 17(1), 3-20.
- Rodrigues, S. M. (2004). *A experiência da perda de visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as percepções sobre a qualidade de vida*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho.
- Rodrigues, S., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A.P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Percepção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. *Livro de Atas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade da Corunha.
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial - da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.

- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Conceções dos professores e diretores. *Psicologia em estudo*, 10(2), 227-234.
- Sasaki, R. (1997). *Inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: Manuscrito do Autor (Não publicado).
- Souza, L. (2011). *Conceções dos alunos com necessidades educativas especiais acerca das aspirações, expectativas e obstáculos ao seu desenvolvimento profissional*. Dissertação de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks.
- Vaughn, S., & Schumm, J. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270.
- Vernier, K. M. (2012). The effects of training on teachers' perceptions of inclusion of students with intellectual disabilities. *All Graduate Reports and Creative Projects*.
- Vidacek-Hains, V., Kirinic, V. & Kovacic, A. (2011). Students with disabilities and other special needs in the process of higher education: inclusion issues. *International Journal Knowledge and Learning*, 7(1), 70-85.
- Vilela-Ribeiro, E., & Benite, A. M. (2010). A educação inclusiva na percepção dos professores de química. *Ciência e Educação*, 16(3), 585-594.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs be included in mainstream education provision? – A critical analysis. *International Education Studies*, 2(4), 154-161.
- Zimbardo, P., & Ebbensen, E.B. (1973). *Influência em atitudes e modificação do comportamento*. São Paulo: Edgar Blucher.

ANEXOS

Esquema Orientador das Entrevistas para a Recolha dos Dados

Bloco temático1: Dados sociodemográficos

- 1.Sexo
- 2.Idade
- 3.Formação inicial
- 4.Instituição onde obteve formação
- 5.Tempo de serviço na instituição
- 6.Tempo de serviço como diretor de curso

Bloco temático2: Processo de inclusão

1. O que entende por inclusão?
2. O que considera ser uma universidade inclusiva?
3. Como definiria as necessidades educativas especiais?
 - 3.1. Que aspetos podem ser considerados necessidades educativas especiais?
 - 3.2. Ao longo da sua formação académica e profissional teve formação sobre necessidades educativas especiais?
 - 3.3. Acha que existe ou não necessidade de formação nesta área?
 - 3.4. Já lecionou a estudantes com necessidades educativas especiais?
 - 3.4.1. Que necessidade educativa especial o estudante apresentava?
 - 3.4.2. Como foi o seu percurso académico?
 - 3.4.3. Como foi para si essa experiência pedagógica?
 - 3.4.3.1. Que tipo de dificuldades teve?
4. O que pensa sobre a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior?
 - 4.1. Conhece o contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência física ou sensorial?
 - 4.1.1. Concorda ou proponha alguma alteração?
 - 4.2. Conhece o artigo referente a estudantes com necessidades educativas especiais no regulamento de avaliação da aprendizagem?
 - 4.2.1. Alguma vez o aplicou?

- 4.2.2. Concorda ou proponha alguma alteração?
5. Que papéis desempenham os docentes no processo de inclusão?

Bloco temático3: Medidas educativas e práticas pedagógicas

1. A inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais altera a prática pedagógica do docente?
 - 1.1. Em que sentido?
2. Em casos hipotéticos, que medidas adotaria se lecionasse a um estudante:
 - 2.1. Com deficiência visual?
 - 2.2. Com deficiência auditiva?
 - 2.3. Com deficiência motora?
 - 2.4. Com dislexia?
3. O que pensa sobre a existência de estudantes com deficiência mental no ensino superior?
 - 3.1. Que medidas poderiam ser aplicadas?

Bloco temático4: Aspectos influentes no processo de inclusão

1. Considera que a autoeficácia do docente influencia o processo de inclusão?
2. Que fatores podem facilitar ou inibir o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais?

Bloco temático5: Impacto dos estudantes com necessidades educativas especiais

1. Qual é o impacto da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais?
2. Quais as vantagens e desvantagens do processo de inclusão para:
 - 2.1. Os estudantes com necessidades educativas especiais?
 - 2.2. Os estudantes sem necessidades educativas especiais?
 - 2.3. Os docentes?
 - 2.4. A instituição de ensino superior?
 - 2.5. A sociedade?

Esquema representativo do modelo teórico para a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior

