

**ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO? VOZES DE ALUNOS E PROFESSORES
NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PORTUGUESA**

Ana P. Antunes¹¹²

Micaela Abreu¹¹³

Catarina P. Faria¹¹⁴

Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho, Portugal) &
Centro de Competências de Artes e Humanidades (Universidade da Madeira, Portugal)
Centro Novas Oportunidades Inclusivo (Secretaria Regional de Educação e Recursos
Humanos-Madeira, Portugal)

Resumo

Atualmente, as universidades portuguesas, à semelhança das universidades internacionais, enfrentam o repto de responderem com qualidade à realidade inquestionável da diversidade e da inclusão, nomeadamente, a inclusão de alunos com necessidades especiais. Neste trabalho pretendemos analisar alguns aspetos inerentes ao processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior na perspetiva dos mesmos e de alguns professores. O grupo de participantes divide-se em dois grupos: um grupo de alunos, constituído por 13 elementos, com uma idade média de 23,9 anos, sendo nove do género feminino e quatro do género masculino; e um grupo de professores, constituído por 10 elementos, diretores de curso do 1.º ciclo, com uma

¹¹² Centro de Investigação em Estudos da Criança (Universidade do Minho, Portugal) & Centro de Competências de Artes e Humanidades (Universidade da Madeira, Portugal). Email: aantunes@uma.pt

¹¹³ Centro Novas Oportunidades Inclusivo (Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos-Madeira, Portugal). Email: micaelaabreu@gmail.com

¹¹⁴ Centro de Competências de Artes e Humanidades (Universidade da Madeira, Portugal). Email: catarinapereirafaria@hotmail.com

idade média de 41,5 anos, sendo seis do género masculino e quatro do género feminino. Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas, tendo sido construídos dois guiões diferenciados em função dos grupos de pertença. Os dados foram analisados através de análise de conteúdo, no grupo de alunos, e através de procedimentos da grounded theory, no grupo de professores. Os resultados revelam percepções no mesmo sentido, em alguns aspetos, sobre as vivências académicas e as práticas educativas, quer se trate de medidas adotadas que se revelam facilitadoras da inclusão quer se trate de outras ações que deveriam ser repensadas pela sua desadequação ou pela sua não ocorrência. Finalizamos apresentando reflexões que podem ter implicações na organização da prestação de serviços aos alunos com necessidades especiais bem como na realização de estudos futuros.

Palavras-chave: Inclusão; Alunos com necessidades especiais; Professores; Ensino superior.

Introdução

O direito à educação, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Portuguesa, constitui o ponto de partida para a realização deste trabalho uma vez que alguns cidadãos ainda não o veem assegurado. Uma educação de qualidade, para todos, implica uma reedificação do ensino, não só no que respeita às metodologias e aos conteúdos programáticos, mas também à aceitação e à valorização da diferença, e isso ainda não foi plenamente conseguido.

À escola cabe o dever de providenciar um ensino inclusivo contraindo, em simultâneo, a função de agente educativo e social. No entanto, o processo de inclusão vai diferindo consoante o grau de ensino, tendendo a complexificar-se e a complicar-se à medida que o grau de qualificação aumenta.

Desde os anos 80 que se têm verificado grandes transformações no sistema de ensino português ao nível do ensino básico, secundário e superior. Todavia, até há pouco tempo, a inclusão foi permanecendo numa esfera político-educativa distinta, particularmente apontada para os serviços de apoio ao aluno, e a sua reposição no processo de ensino e aprendizagem obriga a um compromisso expressivo por parte das instituições.

A evolução das políticas de acessibilidade e de inclusão, as novas tecnologias, a democratização do ensino e a existência do contingente especial têm permitido aos estudantes com necessidades especiais (NE) novas possibilidades no acesso ao ensino superior, o que inevitavelmente conduz as universidades a refletirem sobre o processo de inclusão (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares, & Veloso, 2007).

Os estudantes com NE constituem desafios para o ensino superior, não só no que respeita às barreiras arquitetónicas, como também, e sobretudo, relativamente às questões acerca do currículo, do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Tais factos obrigam a uma alteração da cultura organizacional no ensino superior, sobretudo nas instituições mais tradicionais, determinando transformações para práticas de ensino mais adequadas e requerendo mais disponibilidade e apoio para todos os estudantes (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004).

A preocupação com a qualidade do serviço educativo prestado à diversidade de alunos no ensino superior é uma realidade cada vez mais presente nas universidades, sendo que se constitui como um indicador de qualidade da instituição (Llorent & Furtado, 2012). Nessa lógica, no nosso país também se encontram estabelecimentos universitários com uma preocupação crescente a respeito da inclusão dos indivíduos com NE, verificando-se a criação de regulamentos específicos e gabinetes de apoio. Devido às dificuldades e dúvidas inerentes ao processo de inclusão foi criado, em 2004, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES). Nesse grupo participam diversas universidades portuguesas que procuram a partilha de experiências e a difusão de informações, bem como o desenvolvimento e a consolidação de formas de prestação de serviços, através da determinação de linhas de atuação comuns, que contribuam para a melhoria da atividade (<http://www.aminharadio.com/gtaedes/glossary>).

Para que a inclusão seja efetivamente concretizada, as NE dos estudantes devem ser consideradas em todo o seu percurso universitário, desde o acesso até à conclusão do curso, sendo também necessário que haja uma adoção de atitudes inclusivas por parte dos docentes (Ferreira, 2007). Os professores que possuem perceções positivas acerca dos estudantes com NE parecem desenvolver mais frequentemente práticas eficazes de inclusão. Além disso, se durante a experiência profissional, o docente vivenciar situações positivas envolvendo estudantes com NE, poderá desenvolver perceções mais

positivas sobre a inclusão destes estudantes, associando a percepção da inclusão com a experiência adquirida (Elhoweris & Alsheikh, 2006; Leatherman, 2007). Uma posição mais favorável do docente a respeito da inclusão pode estar associada à discussão desta temática e à sua valorização atual no meio acadêmico e social (Sant'Ana, 2005). Por outro lado, uma posição menos favorável é justificada pela falta de preparação que o sistema educativo apresenta em relação à implementação deste paradigma educativo que exige recursos materiais e humanos que podem não estar disponíveis (Alqaryouti, 2010).

No que concerne às medidas educativas adotadas, as mudanças no perfil dos estudantes que ingressam no ensino superior induzem os docentes a repensarem as suas práticas pedagógicas e a considerarem as diferenças individuais dos estudantes, pois a docência deverá ser exercida de acordo com o perfil dos estudantes. As medidas adotadas para facilitar a integração dos alunos portadores de deficiência ou com NE podem ser diversificadas e passam pela formação contínua dos professores, pela produção de recursos pedagógicos, pelo ajustamento dos currículos, pela formação de núcleos e projetos de apoio aos estudantes com NE (Correia, Malusá, Mourão, & Santos, 2011; Morejón, & Garcia, 2010; Taylor, 2005).

No entanto, parece que grande parte dos docentes universitários ainda se baseia na transmissão oral de informações através do método expositivo, valorizando o conteúdo em detrimento da forma e do ensino (Bisol & Valentini, 2012), atribuindo também pouca importância à formação profissional contínua (Reis, Eufrásio, & Bason, 2010). A formação revela-se um fator essencial na promoção do perfil do professor inclusivo (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2012), pois a maioria dos docentes aprova a educação inclusiva mas demonstra dificuldades na realização da sua prática (Lidio & Camargo, 2008),

Neste trabalho temos como objetivo principal contribuir para a reflexão sobre a temática, cruzando a análise de alguns dados recolhidos em duas investigações distintas, realizadas no âmbito de dissertações de mestrado, apresentando-se uma centrada nos alunos e outra centrada nos professores (Abreu, 2011; Faria, 2012). Mais especificamente analisamos as percepções de inclusão/adaptação à universidade por parte dos alunos com NE e dos professores diretores de curso, e confrontamos as suas perspetivas.

Método

Participantes

O trabalho aqui apresentado é realizado a partir de dois grupos de sujeitos: um grupo de alunos e um grupo de professores, ambos pertencentes à mesma universidade pública portuguesa. O grupo de participantes alunos é composto por 13 sujeitos que se mostraram disponíveis em participar no estudo, sendo que um dos critérios de selecção era ter ingressado no estabelecimento de ensino superior nos últimos cinco anos letivos (de 2010/2011 a 2006/2007) e o outro critério cumulativo de selecção era a entrada no ensino superior a partir do concurso nacional pelo contingente especial (destinado aos candidatos portadores de deficiência física ou sensorial, com a atribuição de 2% das vagas fixadas para a primeira fase do concurso nacional ou duas vagas).

Destes 13 participantes (num universo possível de 54 alunos que entraram pelo contingente especial nos últimos cinco anos letivos considerados), nove são do género feminino e quatro do género masculino, apresentando idades que variam entre os 19 e os 44 anos ($M=23,9$ e $DP= 6,59$). Relativamente à idade de entrada na universidade deste grupo de estudantes, verificou-se uma oscilação entre os 17 e os 42 anos de idade ($M=22,5$ e $DP=6,24$). No ano letivo em que foi realizado o estudo seis alunos frequentavam o 1º ano, dois frequentavam o 2º ano, dois frequentavam o 3º ano e três alunos não tinham concluído o ensino superior. Além disso, os alunos encontravam-se distribuídos por 10 cursos e de diferentes áreas [Arte e Multimédia (1), Ciências da Cultura (1), Comunicação, Cultura e Organizações (1), Economia (1), Educação Básica (2), Engenharia Civil (1), Gestão (2), Medicina (2), Psicologia (1) e Serviço Social (1)].

O grupo de participantes professores é constituído por 10 elementos, que participaram voluntariamente no estudo, sendo que o único critério de selecção dos mesmos consistia em exercerem a função de diretor de curso do 1º ciclo do ensino superior, no ano letivo 2011/2012. O grupo é constituído por docentes com habilitações académicas de várias áreas do conhecimento, sendo três docentes da área das humanidades, dois docentes da área da engenharia, quatro docentes da área das ciências sociais e um docente da área da saúde.

Destes 10 participantes professores (num universo possível de 21 diretores de curso do 1º ciclo na instituição), seis são do género masculino e quatro do género feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 53 anos ($M=41,5$ e $DP=7,7$). Os mesmos 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 curso há pelo menos dois meses e no máximo há cinco anos ($M=3,4$; $DP=1,7$).

Instrumentos

Em ambos os estudos os dados aqui apresentados foram recolhidos através da realização de entrevista semiestruturada individual. Na investigação com os alunos a entrevista foi construída tendo em atenção as questões orientadoras da investigação e na entrevista utilizada por Rodrigues (2004), resultando um guião organizado pelos seguintes temas: 1) caracterização pessoal, 2) significado da deficiência, 3) adaptação académica, 4) perspectivas futuras e 5) finalização.

Na investigação com os professores o guião da entrevista resultou da análise dos estudos realizados sobre as atitudes dos docentes a respeito da inclusão no contexto educativo (Lídio & Camargo, 2008; Rebelo, 2011), dando origem aos seguintes domínios na conceção do guião da entrevista semiestruturada: 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.

Neste trabalho, como o foco estará centrado na análise do tema mais relacionado com a adaptação académica, só consideramos os dados, que as entrevistas permitiram recolher, referentes a esse aspeto.

Procedimento

Nas duas situações de estudo os cuidados éticos foram tidos em conta e as entrevistas foram realizadas mediante consentimento informado de cada participante,

assegurando-se a confidencialidade e o anonimato. No caso dos estudantes, contactámos o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior, que mediou a ligação com os alunos, e demos início à marcação e realização das entrevistas individualmente, nas instalações da universidade, num espaço designado para o efeito, com os alunos que autorizaram o contato e se disponibilizaram a participar. De seguida procedemos à transcrição integral das entrevistas e análise de conteúdo, através da categorização das respostas, considerando os elementos comuns de cada categoria encontrada, sendo que algumas categorias puderam ser agrupadas em subcategorias, mantendo o princípio da proximidade da associação (Bardin, 2008).

No caso dos professores, após autorização para a realização do estudo por parte do órgão responsável pela gestão e coordenação dos cursos do 1º ciclo da universidade (Colégio Universitário da Sociedade do Conhecimento), contactámos por e-mail todos os diretores de curso desse ciclo de estudos. As entrevistas foram agendadas com os professores que se disponibilizaram a participar, tendo sido realizadas maioritariamente nos respetivos gabinetes de trabalho. As entrevistas foram transcritas integralmente e no processo de análise de conteúdo e de categorização seguimos a abordagem da grounded theory (Strauss & Corbin, 1998). De acordo com esta abordagem foi realizada uma primeira análise individual das entrevistas através da abordagem indutiva, ou seja a partir das unidades de análise emergiram categorias de natureza conceitual por meio de questionamento e nomeação constante. Após a análise e categorização individual, procedeu-se a uma análise global procurando as relações de similaridade entre as diferentes categorias, o cruzamento de informações e a redefinição das propriedades e das dimensões das categorias encontradas (Strauss & Corbin, 1998).

Resultados

Os dados são apresentados em função dos discursos dos alunos e dos professores sobre a perceção de vivências e mecanismos que facilitam a adaptação e a integração dos alunos com NE no ensino superior.

O que nos dizem os alunos

O grupo de alunos entrevistado revela que a transição para o ensino superior exigiu uma adaptação pessoal aos:

a) métodos de ensino (“...quanto ao método de ensino eu noto que sinto algumas dificuldades e provavelmente nunca me irei adaptar a isso (...). Eu acho que deviam utilizar mais quadros interativos ou fazer mais exemplos do que daqueles que fazem atualmente, ...” - E13), e

b) espaços físicos (“...é como já lhe disse em relação aos corredores, não é muito fácil se orientar sozinha, (...) tem as escadas mas isso também... é uma questão de hábito, é ter capacidade de memorizar...” - E10).

Em relação à adaptação social verificamos que os alunos relatam a ocorrência de diversos comportamentos na interação com os colegas e professores:

a) dependência dos outros (“...E depois durante as aulas eu pedia para emprestarem os apontamentos, para passar na altura, já que não oiço muito bem, ...” - E1);

b) afastamento do próprio (“...quando eu fazia as frequências parecia que corria bem, mas quando recebia as notas ficava desiludida e a partir daí comecei a me isolar muito aqui na universidade...” - E3);

c) afastamento dos outros (“...No princípio foi bom, mas depois, a seguir foi um bocado mais complicado porque os colegas, como já me conheciam e diziam como tinha esta surdez, muitas vezes afastavam-se...” - E6);

d) colaboração dos outros (“...algumas visitas de estudo integradas em trabalhos é complicado para mim, às vezes, mas felizmente tenho colegas e amigos que ajudam-me quando eu preciso e a dificuldade acaba por se esbater...” - E9); e

e) recusa dos outros (“...não queriam ajudar-me a fazer os trabalhos...” - E6); (“...e as pessoas afastavam os apontamentos para eu não ver...” - E1).

No que se refere às medidas de apoio emergiram duas subcategorias:

a) a flexibilização/disponibilização de recursos (“...Os professores trazem o documento numa pen. Tenho um computador com leitor de ecrã, que tudo o que aparece no ecrã do computador, ele vai lendo...” - E10; “...Pedi ao professor, no fim da aula, para fazer o favor de me dar os apontamentos porque não tinha percebido a aula muito bem. O professor disse que não, que aquele tinha sido um trabalho dele, (...) se eu quisesse que passasse na biblioteca que lá tinha...” - E3; “...a minha mãe, na altura,

pediu apoio porque aconselharam um computador qualquer que projetava os livros para o computador em tamanho maior. E ela pediu isso, mas só me foi dado um computador que não servia de nada, um computador normal que acabei por devolver...” - E7), e

b) a disponibilização de informação (“...por acaso eu fui, na altura que soube desse contingente de deficiência, fui à escola e eles também não sabiam que havia esse contingente, nunca tinham ouvido falar naquilo...” - E12; “...não pedi apoio porque não sabia que a universidade tinha apoios...” - E3; “...não, não sabia disso porque eu pensava que a universidade não tinha nada a ver com o apoio da Educação Especial. Pensava que era uma coisa separada...” - E1; “...como era uma coisa nova eu não sabia se tinha algum tipo de apoio, se me disponibilizavam na hora ao verem que eu era portador de deficiência e naquela ansiedade, talvez, de estar a chegar a um meio novo, não me ocorreu essa situação...” - E9).

Finalmente, na categoria designada por condicionantes do sucesso escolar, referente aos obstáculos encontrados pelos participantes no âmbito académico, emergem três subcategorias:

a) investimento pessoal

(“... não deu para continuar. Os colegas, praticamente não falavam comigo, os professores não me ligavam, diziam para eu ir ao gabinete para me explicarem melhor, (...). Mas quando chega ao exame eu escrevo como sei e eles não aceitam a minha maneira de escrever, o que é um grave problema (...) não se esforçam para mudar isso e desisti duas vezes...” - E1);

b) constrangimento social

(“...É complicado, por um lado, uma pessoa ser assim porque a nível da comunidade social não compreende, não estão preparados para este tipo... (...) uma pessoa que é portadora sofre mais, a nível de discriminação e outras coisas. Sofre mais porque é assim... não é fácil conseguir arranjar alguma coisa, tipo trabalho, na universidade também não é fácil...” - E3); e

c) barreiras físicas (“...note que nos anfiteatros e mesmo na sala do senado, as cadeiras que lá têm foram pensadas apenas para pessoas que escrevam com a mão direita e não para as que são esquerquinas...” - E13; “...mas uma pessoa quando sobe a escada, olha para o quadro e não vê quase nada e então escrever a vermelho, não se vê

nada...” - E12); “...às vezes, não apanho tudo o que está no quadro porque o professor tem a letra muito pequena, ou quando os slides estão projetados para a parede...” - E7).

O que nos dizem os professores

O grupo de professores entrevistado revela no seu discurso atitudes, que se traduzem em comportamentos quando se deparam com um aluno com NE, de proceder, ou não, à adequação das medidas educativas diferenciadas. No primeiro caso as medidas adotadas podem agrupar-se em diversas subcategorias:

a) Aprendizagem na sala de aula, adequando materiais (“Ela pediu-me várias coisas, nomeadamente que os professores autorizassem a gravação das aulas.” - E4; “Disponibilizar slides, muitas vezes, antes das aulas (...) e facultei-lhe sempre, atempadamente, a matéria que ia dar nas aulas” - E5), organizando o espaço (“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), e gerindo o comportamento na sala de aula do estudante e do professor

(“...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;

“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);

b) Avaliação da aprendizagem, adequando o método de avaliação (“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); o suporte material (“Eu tinha de fazer o teste em word e ele conseguia com o computador ler entre aspas o teste.” - E6); o tempo de realização (“Ela tinha também direito a mais tempo durante as provas.” - E7); os critérios de correção (“Quando ela trocava algum vocábulo eu já sabia que se devia a dislexia e não à falta de conhecimento.” - E7); e o acesso à época especial (“Tive uma aluna (...) tinha epilepsia. A medida que lhe foi aplicada foi o acesso à época especial.” - E10); e

c) Estratégias complementares de atuação do professor, incluindo o trabalho direto com o aluno fora da sala de aula (“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); o contato e articulação com os outros professores (“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); a consulta do relatório técnico-pedagógico do aluno

(“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);

o encaminhamento do estudante para outros técnicos (“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); o contato com associações relacionadas com a problemática (“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), a 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 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);

e a salvaguarda das competências essenciais do currículo

“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).

Quando os professores relatam a não adequação de medidas educativas justificam a sua atitude a partir de três fatores:

a) a ideologia educativa (“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; “Quanto mais for, digamos, omitido o problema, creio que melhor (...) É quase não ocorrência, tenho essa perceção. Não é uma questão que seja relevante” - E8);

b) o desconhecimento da existência da NE (“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); e

c) a inexistência de recursos por parte da instituição

“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. 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).

Discussão

Os dados recolhidos revelam perceções convergentes por parte dos alunos e dos professores face a algumas medidas adotadas, que se revelam facilitadoras da inclusão, e também no que se refere a algumas dificuldades sentidas.

A transição do ensino secundário para o ensino superior é percebido pelos alunos como um momento de ativação de recursos e exigência para lidarem com novas metodologias de ensino e, nalguns casos, com a adaptação ao espaço físico também. O ingresso no ensino superior é geralmente vivenciado com alguma ansiedade e expectativa pelos estudantes, colocando desafios diversos em termos desenvolvimentais e desafios acrescidos no caso de alunos com NE (Fernandes & Almeida, 2007; Fernandes, Almeida, & Mourão, 2007).

Quando analisamos o número de participantes alunos verificamos que apenas uma pequena parte se mostrou disponível em participar no estudo, sendo que, dos últimos cinco anos letivos considerados, apenas aderiram alunos dos últimos quatro anos letivos. Este facto, ainda que a participação fosse voluntária, associado ao facto de alguns alunos não saberem, mesmo ingressando pelo contingente especial, que poderiam beneficiar de um estatuto de aluno diferenciado no ensino superior, bem como o desconhecimento da situação de NE do aluno relatada pelos professores, levam-nos a questionar a atitude dos alunos, que parece traduzir uma certa acomodação e distanciamento ou falta de interesse em relação à possibilidade de melhoria da qualidade dos serviços prestados. Certo é que alguns alunos também preferem não dar a conhecer a sua situação para evitar a emergência de atitudes preconceituosas por parte dos colegas e dos professores, que poderão desencadear situações de discriminação, como alguns relatos testemunham (“...não deu para continuar. Os colegas, praticamente não falavam comigo, os professores não me ligavam, diziam para eu ir ao gabinete para me explicarem melhor... - E1), sendo que os alunos sem NE têm tendência para perceberem de forma negativa os colegas com NE, ressalvando-se, no entanto, que esta percepção também depende da NE (Fernandes et al., 2007).

Neste trabalho os alunos com surdez destacam-se pelas dificuldades acrescidas que referem em termos de socialização e de realização académica. Os três alunos participantes com esta problemática acabaram por abandonar o ensino superior porque não conseguiram uma resposta eficiente às suas necessidades, vendo assim o seu direito à educação vedado e contribuindo para o aumento do número de alunos com NE que desiste do ensino superior devido à falta de condições institucionais (Fernandes & Almeida, 2007). A inclusão ao nível da formação reveste-se de importância acrescida porque, além de ser um direito do aluno, é uma forma de permitir a inclusão na

sociedade através do papel ativo, como profissional, que poderá desempenhar no mercado de trabalho (Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008).

Quando analisamos o discurso dos participantes professores, neste caso diretores de curso com funções de articulação entre alunos, professores e instituição, verificamos a preocupação e a adoção de medidas que favoreçam a aprendizagem do aluno no que respeita à sala de aula e à avaliação. Além disso, os docentes adotam outras estratégias complementares quando entendem que a situação assim o requer como, por exemplo, apoio individualizado e/ou contato com outros técnicos e serviços, reconhecendo a necessidade de trabalharem em equipa e articularem as medidas com outros serviços. Contudo, a verificação de que alguns professores reconhecem que não realizam adequação de medidas educativas merece-nos alguma atenção sobretudo quando esse comportamento se deve a crenças pessoais sobre a inclusão, traduzindo a desresponsabilização do professor e da instituição no processo de inclusão.

Essa postura, associada à referência de falta de recursos na instituição, revela a necessidade de formação junto do corpo docente para uma maior consciencialização de que a inclusão social só acontece quando o indivíduo excluído procura um papel ativo na sociedade e quando esta se reestrutura para responder às necessidades do mesmo, criando condições para que ele se realize (Sasaki, 1997). Importa que os professores reconheçam que o processo de inclusão dos alunos com NE vai depender fortemente das suas atitudes para com eles (Elhoweris & Alsheidkh, 2006; Leaherman, 2007), mais ainda se relembremos a sua função específica de diretores de curso. Importa ainda que os professores aprofundem os conhecimentos sobre as NE e sobre as formas de intervenção, incluindo as tecnologias de apoio mais atualizadas e os recursos existentes na comunidade (Reis et. al., 2010), pois ainda que, aparentemente, o professor não possa fazer nada pode sempre alertar para a necessidade e desencadear o estabelecimento de parcerias, estimulando a formação de redes de apoio interinstitucional que facilitem a inclusão social do aluno.

Finalmente, o desconhecimento da presença de alunos com NE na sala de aula remete-nos novamente para a questão da discriminação, pois se os alunos receiam ser discriminados não ativam o estatuto de aluno especial. No entanto, alguns alunos afirmam desconhecer a existência deste estatuto no ensino superior, facto que nos interpela em relação às suas expectativas de sucesso, sobretudo quando ao longo do

percurso escolar foram alunos que beneficiaram de medidas educativas especiais, e em relação à existência de acompanhamento na definição do projeto vocacional pessoal. Parece-nos que o tipo de problemática e de NE é uma variável importante neste ponto e que merece ser explorada em estudos futuros, pois não só condiciona a caracterização da NE como a forma de atuação sobre a mesma.

Conclusão

A partir deste trabalho, ouvindo o discurso dos alunos com NE e dos professores diretores de curso, podemos concluir que, tanto os alunos como os professores, reconhecem que a inclusão nesta instituição de ensino superior pode ser otimizada e necessita ser mais sistematizada. Para que ocorra essa reorganização importa relembrar a noção de inclusão social onde a sociedade se adapta para incluir e a pessoa com NE se prepara para assumir um papel na sociedade (Sasaki, 1997), ou seja, cabe ao sistema institucional proceder a alterações mas também cabe aos alunos com NE defender o seu direito à igualdade de oportunidades e solicitar o devido suporte à instituição que frequentam.

O número de participantes em ambos os grupos entrevistados não permite generalizações mas, em nosso entender, constitui um ponto de partida pertinente para reflexão sobre a inclusão dos alunos com NE e para o desenvolvimento de estudos futuros, onde, por exemplo, se analisem percursos individuais, se organizem grupos de análise por problemática apresentada, se entrevistem outros professores ou diretores de curso do 2º ciclo. Em termos de intervenção, este trabalho permite-nos repensar a forma como esta universidade atende os alunos com NE. Apesar de existir um regulamento de avaliação da aprendizagem, onde é contemplada a situação específica dos alunos com NE, parece-nos que a existência de um coordenador, ou serviço de apoio, que gerisse estes processos e prestasse ajuda aos alunos e aos professores seria um acréscimo à qualidade dos serviços prestados (Correia et al., 2011; Morejón & Garcia, 2010; Taylor, 2005). Os professores, de uma forma geral, parecem motivados e sensíveis à questão da inclusão, o que nos parece um bom indicador para, quando necessário, repensarem as práticas educativas e aderirem a ações de formação, procurando assumir, cada vez mais, perfis inclusivos no ensino superior, que se quer um contexto inclusivo também.

Referências Bibliográficas

- Abreu, S. M. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). Formação de professores para a inclusão: Perfil dos professores inclusivos. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- 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.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bisol, C. & Valentini, C. (2012). Desafios da inclusão: Uma proposta para a qualificação de docentes do ensino superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 263-280.
- Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M. P., & Santos, A. F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: Como proceder? In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. Blanco, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 93-101). Corunha: Universidade da Corunha.
- Elhoweris, A., & Alsheikn, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- Faria, C. P. (2012). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as percepções dos docentes (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Fernandes, E. M., Almeida, L., & Mourão, J. (2007). Inclusive university education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7(1), 169-178.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- Leatherman, J. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perception about inclusion. *The qualitative report*, 12(4), 594-11.
- Lidio, V., & Camargo, M. (2008). A percepção do docente na inclusão de aluno com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Triângulo*, 1(1), 4-19. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/44/66>

- Llorent, V. J., & Furtado, C. (2012). Os processos de inclusão/exclusão nas universidades de Cabo Verde e Córdoba (Espanha): Estudo comparativo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 52-69.
- Morejón, K., & Garcia, L., R. (2010, Setembro). A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul/RS/Brasil. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-americano de educação: Metas 2011. Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponível em [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUC INCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUC%20INCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf)
- Rebello, 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 não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Reis, M., Eufrásio, D., & Bazon, F. (2012). A formação do professor para o ensino superior: Prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, 26(1), 111-130.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A. P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.371-321). Corunha: Universidade da Corunha.
- Rodrigues, S. M. (2004). *A experiência da perda de visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as perceções sobre a qualidade de vida* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Conceções dos professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V. S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 405-417). Dordrecht: Springer Science.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, M. (2005). The development of the special educational needs coordinator role in a higher education setting. *Support for Learning*, 20(1), 22-27.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.