



A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal

Ana P. Antunes

CIEC, Universidade do Minho
aantunes@uma.pt

Catarina P. Faria

Universidade da Madeira
catarinapereirafaria@hotmail.com

Resumo

A democratização do ensino superior e o acesso crescente a este nível de ensino de alunos com necessidades especiais colocam desafios acrescidos às universidades. Neste trabalho analisamos de forma mais específica as percepções de professores do ensino superior sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, através da percepção de ações a introduzir no contexto académico e sobre as implicações da inclusão deste alunos no ensino superior. Participaram no estudo 10 professores de uma universidade pública portuguesa, diretores de curso do 1º ciclo, seis do género masculino e quatro do género feminino, apresentando o grupo uma idade média de 41,5 anos. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada e analisados utilizando a abordagem da grounded theory. Como não se atingiu a saturação teórica os dados são apresentados em função da categorização aberta e seletiva realizadas. Os resultados apontam para percepções da necessidade de introduzir mudanças nos recursos físicos e pedagógicos, e sobre as implicações decorrentes da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior ao nível dos estudantes, dos professores, da instituição e da sociedade. Os dados são discutidos apresentando-se algumas considerações que podem constituir um ponto de partida em termos de intervenção ou de investigações futuras.

Palavras-Chave: Inclusão; Necessidades especiais; Professores; Ensino superior, Percepções.

Abstract

Universities face additional challenges due to the democratization of higher education and the increasing access of students with special needs to this level of



education. In this paper, we analyze teachers' perceptions about the inclusion of students with special needs in higher education. This is done by analyzing specifically the perceptions of what needs to be done in an academic context and the perceptions about the implications of the inclusion of students with special needs in higher education. The participants were 10 teachers from a Portuguese public university, degree directors of 1st cycle courses, six males and four females, with an average age of 41.5 years old. Data collection was carried out using semi-structured interviews and data analysis was done using the grounded theory approach. Results are presented according to open and selective categorization because theoretical saturation was not reached. The results reveal perceptions of necessary alterations to physical and pedagogical resources, and perceptions of the implications that inclusion of disabled students in higher education have in students, teachers, institution and society. The results are discussed and are presented some reflections that may be important issues to think about when designing future intervention or research projects.

Keywords: Inclusion; Special needs; Teachers; Higher education; Perceptions.

Resumen

La democratización de la educación superior y el aumento a este nivel de educación de los estudiantes con necesidades especiales presentan desafíos adicionales para las universidades. En este trabajo se analiza, muy específicamente, las percepciones de los docentes de la enseñanza superior con respecto a la inclusión de alumnos con necesidades especiales, a través de la percepción de las acciones a ser introducidas en el contexto académico y las consecuencias de la inclusión de los estudiantes en la educación superior. Han participado en el estudio 10 profesores de una universidad pública portuguesa, directores de curso del 1er ciclo, seis hombres y cuatro mujeres, con una edad media de 41,5 años. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas y analizados utilizando el enfoque de la grounded theory. Como no se ha alcanzado la saturación teórica, los datos se muestran de acuerdo con la categorización abierta y selectiva realizada. Los resultados apuntan para la percepción de los entrevistados para la necesidad de introducir cambios en los recursos físicos y pedagógicos; apuntan también para las consecuencias de la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en la educación superior en los estudiantes, en los profesores, en la institución y en la sociedad. Los datos son discutidos y se hacen algunas consideraciones que pueden ser un punto de partida para intervenciones o investigaciones adicionales.

Palabras clave: Inclusión; Necesidades Especiales; Profesores; Educación Superior; Percepciones.



Introdução

A democratização do ensino superior, o alargamento da escolaridade obrigatória, a utilização das novas tecnologias de informação e da comunicação, bem como o regime de contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência física e sensorial permitem que um número crescente de alunos com necessidades especiais (NE) ingresse no ensino superior. Além disso, o movimento de educação inclusiva, reforçado pela Declaração de Salamanca (1994), defende a inclusão das pessoas portadoras de deficiência no ensino regular, desde o ensino básico ao ensino superior, de forma a assegurar-lhes, como às pessoas não portadoras de deficiência, oportunidades de aprendizagem e de sucesso. Na mesma linha, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998), traduz uma preocupação com um ensino superior de qualidade, caracterizado pela promoção da igualdade de acesso, não permitindo quaisquer formas de discriminação justificadas por características específicas como, por exemplo, o género, a etnia, a língua, ou ser portador de deficiência física ou sensorial.

A adoção prática do movimento da escola inclusiva requer mudanças profundas na mentalidade dos educadores e na estrutura escolar e social, sendo que os processos inerentes colocam, frequentemente, grandes dificuldades e dilemas, que desencadeiam reflexões profundas e a implementação de acertos diversos (Marchesi, 2007). Desta forma, importa que não seja só permitido um maior acesso à universidade de alunos com NE, mas que lhes sejam asseguradas formas de sucesso educativo em função das suas especificidades (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares, & Veloso, 2007; Taylor, 2005).

A nível internacional assiste-se a uma atenção crescente a esta população estudantil por parte de diversas universidades. Nas medidas adotadas destacam-se a formação contínua dos professores, a produção de recursos pedagógicos diversificados, a adaptação de currículos académicos, e a criação de centros e de programas de apoio aos alunos portadores de deficiência (Morejón & Garcia, 2010). Alguns estudos sugerem a implementação de centros de apoio e atendimento aos alunos com NE sobretudo quando se registam dificuldades na sistematização e na adequação das medidas educativas (Correia, Malusá, Mourão, & Santos, 2011). É um facto que ainda se encontram dificuldades e obstáculos à inclusão de alunos com NE no ensino superior, sendo que nem todas as universidades, num determinado país, adotam as mesmas medidas de apoio e se podem verificar concomitantemente outras questões, que se prendem com aspetos de inclusão para



além do campus universitário, como, por exemplo, o acesso aos transportes para deslocação (Morales, 2007). Outro fator frequentemente associado às dificuldades de inclusão neste nível de ensino prende-se com a falta de legislação, ou seja, legislação que permita um suporte legal para as várias formas de intervenção (Casarin & Oliveira, 2008; Imperatori, Vieira, & Renault, 2011).

Em Portugal, também não encontramos legislação específica para a promoção da inclusão no ensino superior, sendo que cada instituição define regulamentos internos, onde pode contemplar esta especificidade. No sentido de facilitar este processo de inclusão foi criado, com a participação de várias universidades portuguesas, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES), o qual pretende a partilha de experiências e a difusão de informações que contribuam para a melhoria da atividade; a determinação de linhas de atuação comuns, e de normas, procurando desenvolver e consolidar a forma de prestação de serviços (<http://www.aminharadio.com/gtaedes/glossary>). Além disso, algumas universidades portuguesas foram criando gabinetes de apoio, porque atentas à problemática da inclusão e aderentes à proposta do “Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência” (GSEAR e SNRIPD, 2006), que visa alargar e aumentar os apoios disponíveis aos alunos com NE e formar os docentes universitários nesta área.

A formação dos professores no ensino superior reveste-se de uma importância crucial, pois o exercício da docência é marcado pelas crenças pessoais de inclusão, consolidadas ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional (Llorent & Furtado, 2012). De uma forma geral, os professores do ensino superior parecem receptivos à formação para a inclusão e à contingência de terem de adaptar as metodologias de ensino (Correia et al., 2011). Também expressam como positiva, a inclusão de alunos com NE, não só para os intervenientes no processo educativo como para os alunos com NE, na medida em que o contato com modelos diferenciados e não segregadores lhes permitem desenvolver novas competências (Mamah, Deku, Darling, & Avoke, 2011), sendo que também não se têm verificado quaisquer efeitos adversos no processo de ensino-aprendizagem dos colegas sem NE (Ferrari & Sekkel, 2007). Aliás, a convivência com estudantes portadores de deficiência permite desenvolver o valor social da igualdade, bem como perceções mais realistas das características desses colegas, o que permite perceber também as melhores formas de lhes prestar apoio (Mamah et al., 2011; Rodrigues et al., 2007).



A prática da inclusão desafia os professores a melhorarem a sua competência profissional, sendo que alguns deles associam o ensino de alunos com NE a níveis mais elevados de ansiedade e stress (Mamah et al., 2011), e outros questionam se os conhecimentos técnicos e as competências desenvolvidas, ao longo da formação universitária, se revelam suficientes para o exercício da atividade profissional (Ferrari & Sekkel, 2007). Face a este questionamento importa lembrar que alguns estudos revelam que a formação superior proporciona oportunidades profissionais mais vastas para os alunos com NE, facilitando dessa forma a sua integração na sociedade (Alqaryouti, 2010). A inclusão deve promover também a igualdade de oportunidades ao nível social e ao nível da carreira profissional. A integração da pessoa com NE no mundo do trabalho contribui para a sua perceção de membro construtivo e vital da sociedade onde se move (Nota, 2010), sendo também uma questão de direitos humanos e de respeito pela dignidade humana, permitindo-lhe uma participação ativa na sociedade (Soresi, Nota, Ferrari, & Solberg, 2008).

Nesse sentido, sabendo que a inclusão é um processo irreversível, quer se trate de contextos educativos ou da sociedade em geral, e dado os escassos estudos sobre as perceções dos professores sobre a mesma no ensino superior em Portugal, definiu-se como objetivo principal deste trabalho, partindo de um trabalho mais alargado (Faria, 2012), analisar de que forma alguns professores de uma universidade pública portuguesa percecionam a inclusão de alunos com necessidades especiais, tomando, de forma mais específica, as perceções de mudanças necessárias no contexto académico e as perceções das implicações da inclusão destes alunos no ensino superior.

Método

1.1. Participantes

O grupo de participantes foi constituído tendo em conta a participação voluntária e o critério de os docentes terem exercido a função de diretor de curso, no 1º ciclo, no ano letivo 2011/2012, procurando que o grupo em estudo fosse representativo do potencial de variações nas perceções acerca do processo de inclusão (Strauss & Corbin, 1998). Assim sendo, disponibilizaram-se a participar 10 professores com habilitações académicas em áreas de conhecimento diversificadas, pertencentes às diferentes unidades orgânicas (centros de competência) da instituição superior onde decorreu o estudo (três docentes do centro de competências de artes e 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).

Neste grupo de participantes encontram-se seis professores do género masculino e quatro do género feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 53 anos ($M= 41,5$; $DP= 7,7$). Estes professores têm, nesta instituição de ensino, um tempo de serviço de docência variável, entre um ano e 20 anos ($M=10,6$; $DP=4,8$), e o tempo como diretores de curso variável também, entre dois meses e cinco anos ($M= 3,4$; $DP= 1,7$).

1.2. Instrumentos

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um instrumento único, uma entrevista semiestruturada, através da qual se procuraram identificar padrões e temas na perspetiva dos participantes, permitindo aprofundar o conhecimento sobre a temática, que se mostra pouco investigada em relação a outros ciclos de estudos e a outros países. O guião da entrevista semiestruturada foi construído tendo em conta os objetivos do estudo e a revisão de outros trabalhos (Lídio & Camargo, 2008; Rebelo, 2011). Uma primeira versão do guião foi testada através da realização de uma entrevista com o presidente de um dos centros de competência, na medida em que desempenha funções de docência, coordenação e gestão, de alguma forma equivalentes às dos diretores de curso do 1º ciclo, permitindo verificar a adequabilidade das questões e ensaiar a transcrição integral, bem como o procedimento de análise de conteúdo.

A versão final do guião da entrevista apresenta a organização em quatro grandes domínios: a) conceito de inclusão e de NEE (necessidades educativas especiais) (ex: O que pensa sobre a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior?); b) medidas educativas e estratégias pedagógicas (ex: A inclusão de estudantes com NEE altera a prática pedagógica do docente?); c) aspetos facilitadores e inibidores do processo de inclusão (ex: que fatores podem facilitar ou inibir o processo de inclusão dos estudantes com NEE?); e d) impacto do aluno com NEE no ensino superior (ex: Qual é o impacto da inclusão de estudantes com NEE?).

1.3. Procedimentos

Para a realização do estudo foi pedida autorização ao Colégio Universitário da Sociedade do Conhecimento, órgão responsável pela gestão e coordenação dos cursos do 1º ciclo do ensino superior da instituição. Uma vez obtida a autorização



foram contactados os 21 diretores de curso do 1º ciclo de estudos, através de correio eletrónico, explicitando-se o enquadramento e os objetivos do estudo e convidando-os a participar. Aderiram ao convite 10 professores, sendo que as entrevistas foram agendadas em função da disponibilidade dos mesmos e foram realizadas ao longo do mês de Junho, maioritariamente nos gabinetes de trabalho, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados. As entrevistas tiveram uma duração variável, entre os 28 minutos e os 92 minutos, e, com as devidas autorizações dos participantes, foram registadas em áudio para análise posterior. Apenas um participante manifestou desconforto com a gravação áudio da entrevista, pelo que, nessa situação, mediante a sua autorização, se procedeu ao registo de notas em papel.

Cada uma das entrevistas foi transcrita integralmente e o processo de análise de conteúdo e de categorização seguiu a abordagem da grounded theory (Strauss & Corbin, 1998), tomando-se como unidade de análise a componente tripartida das atitudes, ou seja, cada expressão reveladora de crenças, sentimentos e comportamentos (Zimbardo & Ebbesen, 1973). Cada unidade de análise foi assinalada no corpo da transcrição da entrevista com um sublinhado de cor diferente, para facilitar a sua distinção e localização. Como em algumas unidades de análise, podiam emergir várias categorias e propriedades, assumiu-se a multicategorização, entendendo as categorias como não mutuamente exclusivas, uma vez que podiam estar relacionadas com temáticas diferentes (Rodrigues, 2004).

Cada uma das entrevistas foi analisada e categorizada individualmente e, depois, foi realizada uma análise mais global, procurando definir propriedades (podem ser definidas como características gerais ou específicas de uma categoria) e dimensões (permitem situar as propriedades num intervalo ou numa escala que não necessita de ser numérico) das categorias encontradas, cruzar informação e relacionar as categorias que se apresentam comuns entre elas (Fernandes & Maia, 2001; Strauss & Corbin, 1998). Apesar de não ter sido alcançada a saturação teórica (Strauss & Corbin, 1998) e dada a impossibilidade de realizar mais entrevistas com outros professores devido à proximidade do final do ano letivo, procedemos à análise das categorias emergentes nos dados recolhidos, uma vez que as mesmas nos permitem conhecer as perceções dos docentes envolvidos.



Resultados

Os dados aqui apresentados reportam apenas uma parte das percepções dos professores analisadas num estudo mais alargado, enquadradas no domínio geral sobre as medidas educativas adotadas, acerca de dois temas emergentes: a *ação da instituição de ensino superior* (referente a diligências a desenvolver pela universidade com o objetivo de facilitar o processo de inclusão de alunos com NE) e as *implicações da inclusão de alunos com NE no ensino superior* (remetendo para os benefícios e as desvantagens do processo de inclusão de pessoas com NE na universidade).

1.1. Ação da instituição de ensino superior

Nos relatos dos professores encontramos referência a uma série de ações, que no entender dos mesmos, deveriam ser desenvolvidas pela instituição de ensino superior, procurando facilitar o processo de inclusão de alunos com NE ou colmatar algumas das necessidades sentidas pelos docentes aquando da intervenção nesse processo, sendo que se podem agrupar em duas categorias: recursos físicos (aspetos referentes ao edifício ou materiais) e recursos pedagógicos (aspetos referentes ao funcionamento do curso e à prestação de serviços aos intervenientes).

No que se refere aos recursos físicos encontramos três subcategorias: a eliminação de barreiras arquitetónicas "os próprios espaços devem ser pensados para que os alunos possam usufruir dos mesmos, frequentar os mesmos, partilhar os mesmos" (E1); 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);

e a aquisição de recursos materiais "devido à situação financeira, a universidade não consegue admitir estes alunos por falta, sei lá, os aparelhos e as coisas necessárias" (E7).

Quanto aos recursos pedagógicos emergem duas subcategorias do discurso dos docentes, a sugestão de alterações na estrutura pedagógica (referente a alterações na estrutura de organização formal pedagógica) e a necessidade de prestação de serviços diferenciados (referente a ações de intervenção juntos dos intervenientes). No primeiro caso referenciado encontramos três propriedades: a reorganização estrutural dos cursos



"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);

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 determinadas limitações, talvez seja esse o caminho".(E3);

e a reestruturação do regulamento de avaliação da aprendizagem "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).

No caso da necessidade percebida da prestação de serviços diferenciados emergem três propriedades: a formação dos professores "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), ou "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); a formação dos 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), ou "os funcionários também devem ser sensibilizados" (E10); e a criação de um serviço de apoio ao estudante na instituição, que providenciasse 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), ou "se calhar uma pessoa ajudar, por exemplo, no caso de uma pessoa cega, não sei" (E7).

1.2. Implicações da inclusão de alunos com NE no ensino superior

No que respeita ao tema sobre as perceções das implicações da inclusão de alunos com NE na universidade emergiram cinco categorias: os estudantes com NE, os estudantes sem NE, os professores, a instituição de ensino superior e a sociedade.



Como resultado do processo de inclusão educativa para os estudantes com NE, são referidos aspetos numa perspetiva positiva, traduzidos em três subcategorias: a realização pessoal “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), ou “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 NE, emergem duas subcategorias, que refletem também aspetos numa perspetiva positiva: 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); e a promoção da solidariedade entre os estudantes “toda a turma se mobilizava para ajudar” (E4); ou “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, as percepções de alguns professores sobre o processo de inclusão indiciam que pode constituir um prejuízo para os estudantes sem NE se a presença do aluno com NE condicionar 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 às implicações da inclusão de alunos com NE para os professores emergiram duas subcategorias: o desenvolvimento pessoal “acho que os professores se tornam melhores pessoas se aprenderem a integrar essas pessoas e a conviver com elas” (E4); e a 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); ou “fazem-nos treinar a resolução de problemas a nós docentes que veem que têm alguém diferente” (E6).



Quanto às implicações da inclusão de alunos com NE para a instituição de ensino superior o maior benefício aparece associado à diversidade de estudantes “à medida que vamos progredindo, a universidade vai se tornando heterogénea com a capacidade de receber todo o tipo de pessoas” (E9).

Finalmente, para a sociedade, as perceções dos docentes apontam benefícios da inclusão na medida em que passa a ter uma população mais qualificada “é um contributo para a sociedade, ficamos com mais pessoas formadas” (E5).

Discussão

Os dados recolhidos junto deste grupo de professores permitem-nos algumas reflexões em torno dos dois temas emergentes e designados por: a) Ação da instituição de ensino superior; e b) implicações da inclusão de alunos com NE no ensino superior.

No que se refere ao primeiro tema verificamos que o discurso dos professores revela consciência da necessidade de efetuar algumas modificações de índole mais estrutural na instituição ou mais pedagógica, em função das necessidades específicas dos estudantes, estando de acordo com as medidas adotadas noutras universidades (Correia et al., 2011; Morales, 2007; Morejón & Garcia, 2010; Taylor, 2005). Neste ponto merece destaque a importância atribuída à necessidade de formação, tanto dos professores como dos funcionários. O reconhecimento que os docentes (neste caso diretores de curso com funções de coordenação entre alunos, docentes e outros órgãos institucionais) manifestam de que não possuem conhecimentos suficientes para lidar com os alunos com NE, e sobre a legislação, parecem revelar por um lado abertura e sensibilidade para a inclusão (Correia et al., 2011; Morejón & Garcia, 2010) e, por outro lado, a necessidade de se proceder a um enquadramento legal mais sistematizado destas práticas, o que nem sempre é conseguido (Casarin & Oliveira, 2008; Imperatori, Vieira & Renault, 2011; Morales, 2007). O discurso dos professores sobre a questão do enquadramento legal parece muito centrado em obter respostas às dúvidas de atuação e de adoção de medidas específicas, quando lemos frases como “concordo com as medidas no regulamento, mas caso seja necessário podemos acrescentar mais outras (...) não sei se só isto será suficiente” (E7), ou “também deveriam haver mais regulamentos para estas situações para sabermos o que fazer” (E10). Face a este discurso pode questionar-se se mais conhecimentos sobre a inclusão e sobre formas de atuação, ou seja, mais formação, poderiam aumentar a segurança dos professores em atuar em função do regulamento universitário existente para os casos de pessoas



com NE. É verdade que, atualmente, a nível de Portugal continental existe uma lacuna na regulamentação específica para o ensino superior, pelo que as várias universidades definem regulamentos internos para atender a estas situações. No entanto, na Região Autónoma da Madeira (RAM), verifica-se uma exceção quando, no Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M, de 31 de dezembro, se contempla a possibilidade de aplicação do diploma, no ensino superior, em situações devidamente comprovadas. Ao verificar-se esta realidade, interessaria refletir e analisar mais detalhadamente se a mesma desencadeia diferenciação, em relação ao continente, na forma como as instituições de ensino superior dessa região formulam os seus regulamentos internos e se processa o enquadramento legal da inclusão no ensino superior dos alunos com NE.

A criação de um serviço de apoio ao estudante na instituição, bem como as subcategorias emergentes (*apoio pedagógico, apoio psicológico e tutoria*), parecem ir ao encontro da consciência de que a intervenção deve contemplar vários intervenientes e procurar dar respostas diversificadas em função da especificidade dos casos (Morales, 2007; Morejón & Garcia, 2010; Taylor, 2005), sendo que os serviços de apoio se revelam como um fator importante no processo de inclusão (Correia et al., 2011). No entanto, as perceções do tipo de serviço também parecem ter subjacente uma conceção de NE bastante alargada, talvez resultado de um conhecimento pouco profundo e específico das NE, o que, por consequência, dificulta a definição de formas de intervenção mais específicas (Lidio & Camargo, 2008).

Quanto às implicações da inclusão de alunos com NE no ensino superior verificamos que o discurso dos professores é tendencialmente positivo e favorável à inclusão. Reconhece que a mesma beneficia os alunos com NE e os colegas sem NE, ainda que apareça a referência a prejuízo dos alunos sem NE devido a condicionalismo na sala de aula numa situação concreta. Tanto para os alunos como para os docentes a presença de alunos com NE é percebida como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de competências diversas (técnicas ou sociais), como aliás se encontra referido na literatura (Ferrari & Sekkel, 2007; Mamah et al., 2011; Rodrigues et al., 2007; Wang, 2009). Além disso, o contributo para a *diversidade de estudantes* no ensino superior testemunha a democratização deste nível de ensino e constitui mais um desafio para o sistema universitário em formar com sucesso estes alunos para que possam ser profissionais qualificados (Fernandes & Almeida, 2007). Mas não interessa apenas a presença de *profissionais mais qualificados* na sociedade, importa que esses profissionais assumam um papel social que se traduza num contributo válido e reconhecido à sociedade (Nota, 2010).



Conclusão

Atualmente, um dos indicadores de qualidade das instituições de ensino superior prende-se com a qualidade da resposta a um leque diversificado de alunos, revelando-se igualmente a preocupação em realizar investigação sobre a questão da inclusão (num sentido mais lato e não apenas sobre as Necessidades Educativas Especiais), e da representação desse fenómeno no ensino superior (Llorent & Furtado, 2012). Além da pertinência deste estudo na lógica do atendimento à diversidade de alunos, acresce o contributo específico à reflexão e à investigação sobre a inclusão de estudantes com NE no ensino superior, dando voz aos professores, facto que no nosso país é ainda incipiente.

Apesar de o número de participantes não ser representativo do universo de professores da instituição considerada e de não se ter atingido a saturação teórica, parece-nos que a metodologia de análise se revelou adequada e nos possibilitou a recolha de dados pertinentes. Em estudos futuros seria interessante dar continuidade a este trabalho e procurar construir um modelo teórico explicativa da inclusão no ensino superior.

Este estudo exploratório permite-nos concluir que a universidade onde foi realizado parece ter professores disponíveis e sensibilizados para a prática da inclusão e que, além das medidas que já adotam, reconhecem a necessidade de mais formação na área das NE. Além disso, a integração da referida universidade no GTAEDES e a criação de um serviço de apoio, ou a definição de um coordenador institucional (Taylor, 2005), poderiam ser equacionadas na perspetiva de otimizar o processo de inclusão dos alunos com NE que, apesar de uma forma não muito estruturada, já vai acontecendo.

Referências

- 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.
- Casarin, R. G., & Oliveira, M. A. (2008). Incluir ou excluir: A educação para o aluno com necessidades especiais chega ao ensino superior? *Travessias – Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, 2(1), 1-19.
- 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.

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

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 (Eds.), *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.

GSEAR & SNRIPD (2006). *1º Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional. Retirado de <http://www.inr.pt/uploads/docs/programaseprojectos/paipdi/PAIPDIdesenv.pdf>

Imperatori, T. K., Vieira, J. R., & Renault, C. R. (2011). A inclusão do estudante com necessidades especiais na universidade de Brasília: A experiência do programa de tutoria especial. Artigos selecionados do 3.º Congresso Internacional de Educação - *Educação: Saberes para o século XXI*. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Disponível em <http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/selecionados.php>

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.

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.

Marchesi, A. (2007). A prática das escolas inclusivas. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do*



desenvolvimento e necessidades educativas especiais (vol. III, pp. 31-52). Porto Alegre: Artmed Editora.

Morales, A. P. (2007). *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

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/EDUCINCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf>

Nota, L. (2010). Career guidance for persons with disabilities. In M. C. Taveira, L. Faria, A. Araújo, J. C. Pinto, A. D. Silva, C.C.Lobo, S. Ferreira, M. Carvalho, M. Königstedt, S. Gonçalves, & N. Loureiro (Eds.), *Integração e bem-estar em contextos de trabalho* (pp.11-25). Braga: APDC.

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 não publicada, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

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-Portugués de Psicopedagogía* (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.

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.

Zimbardo, P., & Ebbensen, E. B. (1973). *Influência em atitudes e modificação do comportamento*. São Paulo: Edgar Blucher.