

Capítulo 3

Joana Ferreira, Henrique Fonseca, Lucília Santos &
Susana Ambrósio

Boas práticas de ensino e de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Aveiro

O presente capítulo pretende analisar as práticas de ensino e inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE) na Universidade de Aveiro (UA), através dos relatos e das perceções destes estudantes sobre o seu percurso pelo Ensino Superior (ES), numa abordagem de natureza essencialmente qualitativa. Este trabalho surge no âmbito do projeto de investigação “*Os Estudantes Não Tradicionais no Ensino Superior: Investigar para Guiar a Mudança Institucional*”, (PTDC/IVC-PEC/4886/2012), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e realizado pelas Universidades de Aveiro e do Algarve.

É propósito deste estudo: i) disseminar as práticas que têm sido promovidas ao nível institucional na UA para acolher, incluir, acompanhar e fomentar o bem-estar e sucesso dos ENEE no seu percurso pelo ES; ii) identificar as necessidades pedagógicas dos ENEE de acordo com as suas características específicas; e iii) perceber em que medida as estratégias pedagógicas e de avaliação, bem como o apoio e acompanhamento por parte dos docentes, vão ao encontro das necessidades educativas de cada estudante, por forma a facilitar a aprendizagem e potenciar o seu sucesso académico.

Para dar resposta aos objetivos apresentados, o presente capítulo foi estruturado em quatro partes. Primeiro procede-se a uma breve abordagem teórica sobre o *ES no quadro das políticas de Inclusão dos ENEE*, tratando questões

relacionadas com a inclusão destes estudantes nas escolas regulares e, em particular, no ES. Segue-se a descrição dos métodos, técnicas e instrumentos adotados para a recolha e análise dos dados e a caracterização dos ENEE que participaram no presente estudo. No ponto seguinte, designado *Uma abordagem institucional: a UA em rede pela inclusão dos ENEE* efetua-se a descrição do Gabinete Pedagógico (GP) e dos restantes serviços da UA, elencando os recursos de que dispõem e disponibilizam aos ENEE. Numa quarta parte, apresentam-se os resultados do estudo com a caracterização das necessidades pedagógicas; dos processos de aprendizagem e avaliação dos ENEE; o apoio, acompanhamento e estratégias utilizadas pelos docentes; e a perceção dos estudantes sobre a preparação da UA para acolher ENEE. Conclui-se com a apresentação de algumas considerações finais.

O Ensino Superior no quadro das políticas de inclusão dos ENEE: breve abordagem teórica

O acesso e a inclusão de pessoas com deficiência no ES têm suscitado particular interesse na comunidade educativa e científica, particularmente sobre as políticas de inclusão e a democratização do ES. Na realidade, assume-se em teoria que a inclusão destes estudantes nas instituições regulares de ensino é um pressuposto básico de uma sociedade que se fundamenta pelos valores da igualdade, mas na prática, apesar de alguns avanços positivos e significativos, há ainda muito caminho a ser trilhado até à concretização desse objetivo. Assiste-se, ainda hoje, a processos meramente integrativos destes públicos nas escolas e universidades portuguesas, subvertendo o verdadeiro sentido da inclusão e impedindo a concretização de uma *Educação para Todos* expressa na Declaração de Salamanca (1994).

Apesar dos conceitos de integração e de inclusão estarem ambos associados à inserção das pessoas com deficiência na rede de ensino regular, não são sinónimos, diferindo assim no seu significado. A conceção de *integração* assenta na identificação da deficiência da pessoa e pressupõe que a mesma se adegue e se molde ao sistema vigente, adaptando-se às estruturas existentes, enquanto

o conceito de *inclusão* pressupõe que sejam adaptadas as estruturas e os procedimentos para atender às necessidades educativas de todos os estudantes (Pieczkowski, 2012).

A perspetiva de educação inclusiva das pessoas com deficiência foi impulsionada com o Warnock Report (1978) que, ao introduzir a designação de *special educational needs*, permitiu desrinçar os critérios médicos das questões pedagógicas. Propôs que fossem analisadas as dificuldades escolares sob critérios educativos e não em função da sua etiologia, prisma sob o qual se baseava a educação especial (Sanches & Teodoro, 2006; Alves, 2007). A rutura formal com os propósitos da educação especial vem a acontecer aquando da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que define crianças e jovens com “necessidades educativas especiais” como as que têm carências relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, em determinado momento da sua escolaridade e que compromete os Estados e organizações a implementar o princípio fundamental das escolas inclusivas.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

No ES em Portugal, em consequência da Declaração de Salamanca, efetivou-se o direito de acesso, à frequência e ao sucesso académico dos ENEE com a transposição de medidas educativas aplicadas aos ensinos básico e secundário (Fernandes & Almeida, 2007). Fazendo-se a devida transposição, espera-se que as escolas, incluindo as instituições de ensino superior, sejam capazes de promover atitudes não discriminatórias, e que consagrem, através da promoção de comunidades abertas e solidárias, o princípio da *Educação para Todos*, “num

processo de corresponsabilização de todos os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (...) orientando-se para o ensino cooperativo e aprendizagem cooperativa, colaboração, entreatuda, partilha de práticas e conhecimentos adequados com o objetivo de ultrapassar as dificuldades sentidas pelos professores” (Alves, 2007, p.40).

Norwich (1994) considera que as crenças e atitudes dos professores sobre as práticas inclusivas são fundamentais para garantir o seu sucesso e que a aceitação da política de inclusão por parte destes influencia o seu compromisso em implementá-las. Segundo Warwick (2001, p.115) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”(p.115) sendo eles, para Rodrigues (2003) “a esperança da inclusão” (p.100) . Alguns autores acreditam que o êxito da educação inclusiva dependerá da capacidade que os professores terão em dar resposta à diversidade na sala de aula (Wolger, 2003) no sentido de maximizar o seu potencial (Correia, 2003).

Para Pieczkowski (2012), estar preparado para a docência pressupõe saber lidar com as exigências que surgem diariamente perante a diversidade de sujeitos que constituem o conjunto de alunos, de todo e qualquer nível de ensino, sendo que a não perceção deste facto por parte dos docentes pode representar uma barreira à inclusão dos ENEE. Esta autora entende ainda que, perante um estudante com deficiência, o professor “precisa de compreender que para igualar as condições de aprendizagem e desenvolvimento é preciso criar oportunidades, prevendo temporalidade diferenciada, revisão na conceção e práticas avaliativas, metodológicas e recursos educacionais diferenciados” (p.8). Alguns estudos apontam para que os ENEE vivenciem alguma frustração na sua experiência académica causada por dificuldades no contato com os professores (Stanley, 2000; Pires, 2007), que nem sempre estão preparados ou dispostos para os alunos com NEE (Riddell, Tinklin & Wilson, 2005). Se a singularidade de cada pessoa deve ser considerada no processo de aprendizagem, é importante compreender que também os professores que lidam com os ENEE, não são um grupo homogéneo, nem como pessoas nem como profissionais, o que explica que uns encarem com entusiasmo a tarefa de os educar e outros se sintam

penalizados (Amaral, 1994).

Para além da componente pedagógica e atitudinal, são ainda identificadas no percurso pelo ES, dificuldades associadas às barreiras arquitetónicas no acesso aos edifícios e serviços (Gonçalves e Cardoso, 2011; Pieczkowski, 2012), aliadas à falta de cooperação da comunidade escolar e de apoio por parte de serviços especializados (Kowalski & Fresko, 2002). Os ENEE no ES representam uma minoria, mesmo tendo em conta aqueles que recusam a auto-sinalização (Chard & Couch, 1998), predominando as tipologias de deficiência motora ou visual e a dislexia (Fernandes & Almeida, 2007; Curado & Oliveira, 2010).

De uma forma geral, em relação à inclusão dos ENEE e à prática de uma educação inclusiva, deve, pois, considerar-se que “os desafios nunca terminam, complexificam-se impondo atitudes de grande abertura, competência e profissionalismo diante de uma realidade mutável, que se vela e desvela constantemente em formas distintas” (Alves, 2007, p.22). Tal exige que as instituições de ensino, os seus serviços, os seus professores e os próprios estudantes trabalhem colaborativa e construtivamente na implementação de boas práticas inclusivas, pautadas por princípios igualitários, promovendo uma real e natural *educação para todos*.

Metodologia

O projeto em que se insere este trabalho constitui uma resposta à necessidade de efetuar uma pesquisa sistematizada sobre os estudantes não-tradicionais no ES e, em particular, sobre os ENEE na UA e a sua trajetória académica. Realizou-se um estudo de caso, de carácter exploratório, com uma abordagem qualitativa. Os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas, de forma presencial e individual, em contato direto com o participante. Posteriormente, a informação recolhida foi objeto de análise de conteúdo, garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação. Foram ainda recolhidos dados sociodemográficos que foram objeto de análise estatística, de natureza descritiva, no sentido de caracterizar os ENEE.

No presente estudo, dar-se-á destaque aos dados sobre as percepções dos estudantes sobre o seu percurso no ES, incidindo a análise sobre:

1. as suas necessidades pedagógicas;
2. o apoio, o acompanhamento e as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes no processo de aprendizagem e avaliação dos ENEE;
3. os recursos disponibilizados pela instituição para acolher, acompanhar e incluir os ENEE.

Caraterização dos participantes

A seleção dos participantes foi feita em colaboração com o Gabinete Pedagógico (GP), respeitando a confidencialidade dos dados dos ENEE na UA. O GP procedeu à pré-identificação dos potenciais participantes, do universo de ENEE inscritos no ano letivo de 2013-2014 (ano em que se iniciou o projeto). Posteriormente, procurando representar a diversidade de *Deficiências/Doenças/Transtornos*, foi selecionada uma amostra por conveniência, com 17.5 % do total de ENEE inscritos. Depois do primeiro contato do GP, dos 57 ENEE sinalizados na UA, a equipa de investigação estabeleceu um segundo contato com dez ENEE (Tabela 1) para agendar as entrevistas. Os participantes (cinco do sexo feminino), com idades que variavam entre os 19 e os 28 anos, têm uma média de idades de 23,4 anos e são naturais dos distritos de Aveiro (três), Coimbra (dois), Guarda (dois) e Porto (dois), sendo um natural do Brasil.

Relativamente aos cursos de Licenciatura que estavam a realizar, dois dos participantes frequentavam um curso na área de Biologia, dois na área da Engenharia, distribuindo-se os restantes seis pelos cursos de Ciências Biomédicas, Psicologia, Contabilidade, Administração Pública, Física e Bioquímica. À data da realização das entrevistas, um dos estudantes estava no 1.º ano, três no 2.º ano, outros três no 3.º ano, um já tinha terminado e dois estavam a realizar o Mestrado Integrado.

Uma abordagem institucional: a Universidade de Aveiro em rede pela inclusão dos ENEE

Assente na necessidade de apoiar os estudantes em geral, é criado, em 1991, o GP, o qual depende diretamente da Reitoria. Numa perspetiva inclusiva, o GP presta apoio a todos os estudantes da UA, tradicionais e não-tradicionais, pelo que os ENEE usufruem dos serviços em igualdade de circunstâncias com os restantes estudantes, beneficiando, contudo, de condições específicas de acordo com as suas próprias necessidades.

De acordo com os dados fornecidos pelo GP, dos cerca de 15000 estudantes inscritos na UA estavam sinalizados no ano letivo de 2013-2014 57 ENEE (37 % do sexo feminino) e 60 ENEE (47% mulheres) em 2014-2015 (Figura 1). Nestes anos letivos as tipologias que se destacam com maior número de estudantes são a deficiência motora, dislexia, deficiência visual e doenças graves (Figura 2).

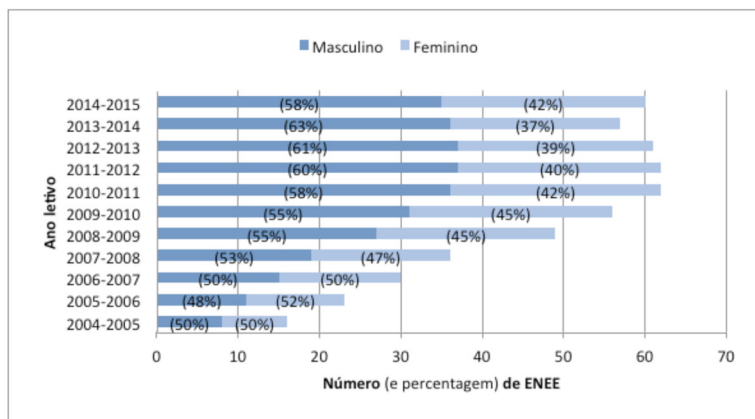


Figura 1. ENEE apoiados pelo GP da UA por ano letivo e sexo, na década 2004-2014.

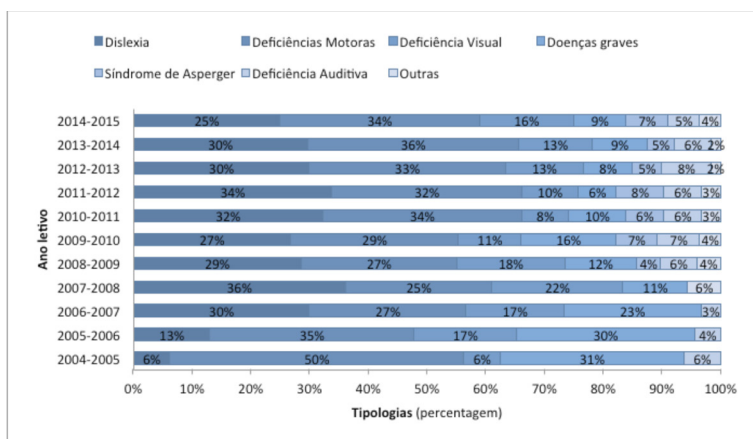


Figura 2. Estudantes apoiados pelo GP da UA por ano letivo e Doença/Deficiência/ Transtorno, na década de 2004-2014.

Os serviços e os recursos da UA

Uma das missões do GP é acolher e acompanhar os estudantes da UA. O acolhimento, em particular aos ENEE, visa o esclarecimento sobre os recursos disponíveis na UA e como solicitar os apoios necessários, bem como a recolha de informação sobre as necessidades educativas especiais a fim de as transmitir aos Diretores de Curso e respetivos docentes.

Quanto ao acompanhamento, o GP e os restantes serviços da UA, também eles preparados para dar apoio aos ENEE no seu âmbito de ação, funcionam em rede e de forma colaborativa, tendo como finalidade a inclusão dos ENEE, e, como objetivos comuns, o bem-estar e o sucesso académico dos estudantes (Figura 3).

Os serviços e recursos disponibilizados pela UA são:

- **Associação Académica de Estudantes:** promove debates que visam aumentar a consciência dos alunos sobre ENEE e promover a sua inclusão;
- **Serviços Sociais:** resolução de problemas relacionados com bolsas de estudo/ajuda financeira, residências e a utilização de refeitórios;
- **Serviços Técnicos:** identificação de barreiras arquitetónicas e

resolução de problemas identificados (construção de rampas de acesso; adaptação de instalações; instalação de piso tátil, etc.);

- **SAUNE¹** - Serviço de Apoio ao Utilizador com Necessidades Especiais: apoio e orientação dos ENEE, nomeadamente alunos cegos, com baixa-visão, surdos e com mobilidade reduzida, em diversas vertentes: produção e disponibilização de documentos/tutoriais em formatos acessíveis; na pesquisa e referências bibliográfica; localização, recuperação e acesso à informação; realização de sessões de formação individualizadas e presenciais; e disponibilização de gabinetes com equipamentos e softwares diversificados para estudo ou para provas de avaliação;
- **Serviço de Gestão Académica:** atendimento prioritário na resolução de qualquer questão relacionada com a gestão do seu percurso académico;
- **Grupo de Voluntários do GP:** composto por alunos, docentes e funcionários não docentes que prestam apoio aos ENEE em diferentes áreas – cantina, desporto, apoio no estudo, ajuda pessoal, entre outras necessidades que possam surgir, sempre que solicitadas.

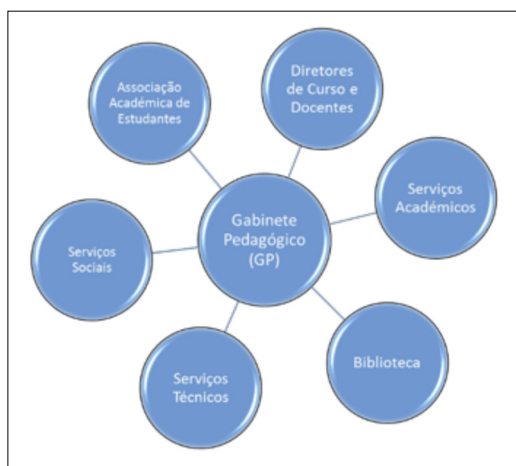


Figura 3. Rede colaborativa da UA na inclusão dos ENEE

¹ A informação sobre o SAUNE foi recolhida na página da UA em www.ua.pt em 24 de junho de 2015.

Ao nível do acompanhamento acadêmico (sempre que é solicitado) o GP presta apoio e acompanha os ENEE nos testes, nos casos em que é necessário: (a) redigir o que o estudante dita; (b) utilizar a sala de audiovisuais da biblioteca no caso de se tratar de um estudante com deficiência visual, ou (c) em caso de internamento hospitalar ou de recuperação prolongada, é possível a sua deslocação ao local para possibilitar a realização da prova.

Para além do acompanhamento acadêmico são ainda promovidas atividades culturais, recreativas e desportivas que visam a participação dos ENEE, como sejam, a prática de vela adaptada, a participação no Grupo de Dança Inclusiva ou a possibilidade de assistir a alguns espetáculos e eventos fazendo-se acompanhar de um voluntário, para o qual a entrada é gratuita.

Em torno dos resultados do estudo

Os ENEE envolvidos neste estudo, com as designações de E1 a E10, serão primeiro caracterizados quanto ao tipo de deficiência, doença ou transtorno. Depois serão apresentados os resultados relativos aos estudantes com NEE procurando descrever em que medida é que, na perceção dos ENEE, foi necessário recorrer a estratégias pedagógicas ou logísticas para dar resposta ou suprir essas mesmas necessidades, procedendo-se à sua descrição. Analisar ainda em que medida é que as estratégias utilizadas, bem como o apoio e o acompanhamento por parte dos docentes, vão ao encontro das necessidades especiais destes estudantes, facilitando a aprendizagem e promovendo o sucesso académico.

Das características às necessidades pedagógicas dos ENEE

Os estudantes que participaram no estudo estão sinalizados como tendo uma deficiência, doença ou transtorno designadamente: baixa audição (E4), baixa visão (E3), dislexia (E6; E10), doença neuromuscular (E2), espinha bífida (E1; E7), paralisia cerebral (E8), paraplegia (E5) e síndrome de Klippel-Trenaunay (E9). Relativamente à etiologia, constata-se que sete são *congénitas*, de cariz

crónico (E9), motor (E1; E7), neurológico (E6; E8; E10) e sensorial (E3) e três foram adquiridas, com implicações aos níveis crónico (E2), motor (E5) e sensorial (E4) (Tabela 1).

A maioria dos participantes tem uma deficiência ou doença com implicações, sobretudo, ao nível físico (E1 a E5; E7 a E9), embora, em alguns casos, as perturbações cognitivas possam ser diagnosticadas a par da deficiência física, como é o caso do E2. Estes dados vão ao encontro dos dados obtidos noutros estudos que indicam que a maioria dos ENEE que ingressam no ES tem uma deficiência motora (Fernandes & Almeida, 2007), tendo também forte presença transtornos como a dislexia (Fernandes & Almeida, 2007, Curado & Oliveira, 2010).

Tabela 1. Deficiência/Doença/Transtorno por estudante

		Natureza da doença/deficiência			Sujeitos
		Congénita	Adquirida	Total	
Deficiência/ Doença/Transtorno	Baixa audição	0	1	1	E4
	Baixa visão	1	0	1	E3
	Dislexia	2	0	2	E6, E10
	Doença neuromuscular	0	1	1	E2
	Espinha Bífida	2	0	2	E1, E7
	Paralesia Cerebral	1	0	1	E8
	Paraplegia	0	1	1	E5
	Síndrome e Klippel-Trenaunay	1	0	1	E9
	Total	7	3	10	-

Questionados sobre se tinham alguma **necessidade pedagógica específica**, dos oito participantes que responderam a esta questão, quatro indicaram que não (E1; E7; E8; E9) e quatro responderam afirmativamente. Foram indicadas algumas necessidades, nomeadamente a disponibilização dos assuntos em suporte digital e a incorporação de imagens na documentação para uma melhor identificação das aulas e conteúdos (E10), mais tempo para a realização dos exames (E2; E6), computador com sintetizador de voz, materiais em formato acessível para invisuais e a presença de um técnico do GP nas frequências/exames para apoiar na leitura e na escrita (E3) (Tabela 2).

Tabela 2. *Necessidades pedagógicas, por Doença/Deficiência/Transtorno (D/D/T) e por estudante.*

Necessidades Pedagógicas	D/D/T	Sujeitos
Disponibilização da matéria em suporte digital Incorporação de imagens na documentação	Dislexia	E10
Mais tempo nos exames	Doença neuromuscular Dislexia	E2 E6
Computador com sintetizador de voz Materiais em formato acessível Apoio de um técnico do Gabinete Pedagógico nas frequências/exames	Baixa Visão	E3

Pelo facto de a maioria dos participantes ter algumas limitações ao nível físico, foram identificados alguns **problemas logísticos nos espaços de aprendizagem**, a saber: pouco espaço nos laboratórios; bancadas apertadas, a cadeira de rodas eléctrica não caber no laboratório nem no elevador, a cadeira manual ser demasiado baixa e não chegar às bancadas, não haver secretárias no anfiteatro. Com o propósito de responder a estas e outras **necessidades logísticas** semelhantes, foram utilizadas as seguintes **estratégias**: I) salas de aula – foram redistribuídas as salas de aula de modo a atribuir as mais acessíveis a estes estudantes; II) nos laboratórios – utilizada uma cadeira alta de escritório com rodas (E1) e adquirida uma cadeira com verticalização (E7) que permitem aos estudantes ficar ao nível das bancadas; III) anfiteatro – disponibilização de uma secretária para facilitar o registo de apontamentos (E7). Salienta-se a indicação dos participantes (E1; E7) que, quando têm algum tipo de necessidade logística, há disponibilidade e dedicação da UA em resolver a situação e arranjar alternativas. Assim, e à semelhança dos resultados de outros estudos que indicam que os ENEE encontram no ES barreiras arquitetónicas no acesso e nos edifícios (Pieczkowski, 2012; Gonçalves e Cardoso, 2011), também na UA são identificadas. Contudo, a UA parece contrariar outros estudos que indicam que essas barreiras são intensificadas com a falta de cooperação da comunidade escolar e suporte por parte de serviços especializados (Kowalski & Fresko, 2002), pelo facto de mostrar disponibilidade e procurar dar resposta aos problemas detetados.

Os docentes no processo de aprendizagem e de avaliação dos ENEE: o apoio, o acompanhamento e as estratégias utilizadas

Tendo por referência o seu percurso académico, foi questionada a postura dos docentes face aos ENEE, as estratégias que foram adotadas e o apoio prestado no sentido de promover o sucesso académico destes estudantes.

Relativamente à **postura dos docentes**, destaca-se como aspeto positivo a preocupação demonstrada em prestar o apoio necessário aos estudantes (E1; E3; E7; E8; E9) sendo que os aspetos menos positivos estão relacionados com a insensibilidade de alguns docentes face às NEE dos estudantes (E6; E7; E10). Estes resultados divergentes poderão ser explicados pela heterogeneidade dos professores, o que origina que encarem com diferentes graus de entusiasmo a tarefa de educar alunos e, em particular, ENEE.

As **estratégias adotadas pelos docentes** para suprir ou minimizar as dificuldades dos estudantes são diversificadas e dependem das NEE de cada estudante. Fotografar o resultado das experiências para possibilitar a sua visualização aos estudantes, promover o toque e a apalpação de modelos/materiais ou criar materiais alternativos para explicar a matéria, disponibilizar fichas de exercícios para aplicar a matéria ou a mera disponibilização dos slides das aulas para acompanhar e estudar foram as estratégias mencionadas pelos ENEE como facilitadores da aprendizagem (Tabela 3).

Tabela 3. *Estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes*

Estratégias Pedagógicas	D/D/T	Sujeitos
Fotografar o efeito das experiências para a estudante ver	Dislexia	E1
Promover o toque e a apalpação dos modelos/materiais Criar materiais alternativos para explicar determinados fenômenos	Baixa Visão	E3
Sugerir sinónimos de palavras que o aluno tem dificuldade em escrever Dar fichas de exercícios para aplicar a matéria	Dislexia	E6
Disponibilizar os slides das aulas	Dislexia	E10

No que diz respeito à **avaliação**, os docentes fazem ainda algumas adaptações que passam por converter as tabelas em texto para possibilitar a sua leitura (E3), adaptar a prova para ser respondida no computador (E8) ou conceder mais tempo aos estudantes para a realização dos exames (E2; E6). Estes resultados revelam-se positivos pois estas práticas dos docentes vão ao encontro da igualização de condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, suprimindo as necessidades específicas de cada aluno, o que se apresenta como fundamental para promover a inclusão de todos (Pieczkowski, 2012).

Quanto ao **apoio dado pelos docentes** durante o seu percurso académico, os ENEE referiram que estes se disponibilizam ou marcam horas para dar apoio fora das aulas, sendo que esse apoio foi considerado pelos E3 e E5 como fundamental para o sucesso curricular. Os docentes dão ainda a possibilidade de tirar dúvidas por *e-mail*. Há igualmente a percepção de que há docentes que são mais recetivos e sensíveis do que outros, sendo que, em alguns casos, não é fácil estabelecer contato (E4; E7) ou é necessário insistir para obter apoio (E3) (Tabela 4).

Tabela 4. *Apoio prestado pelos docentes*

	Apoio prestado pelos docentes	N	Sujeitos
Aspectos positivos	O apoio dado por alguns docentes foi fundamental para o sucesso curricular	2	E3, E5
	Os docentes disponibilizam ou marcam Horas de Orientação Tutorial para tirar dúvidas e dar apoio ao estudo	3	E3, E6, E9, E10
	Há professores que são mais abertos e recetivos a dar apoio extra aula	2	E4, E7
	Possibilidade de tirar dúvidas por email	1	E9
Aspectos negativos	Insistência por parte do ENEE para obter apoio	1	E3
	Há professores que não são sensíveis e compreensivos e não é facil estabelecer contato com eles	2	E4, E7

Relativamente à **percepção geral que têm sobre os docentes**, os ENEES entrevistados referiram que são acessíveis, recetivos (E3), preocupados (E3;

E4), sensíveis (E5; E8), compreensivos (E6), atenciosos (E10), e que são bons professores (E3; E5), não obstante aqueles que mencionam que alguns docentes não querem saber ou não se importam com os ENEE (E1; E4). Apesar de muitos aspetos positivos, estes resultados espelham ainda a perceção obtida noutros estudos em relação ao contacto com os professores, que nem sempre é fácil (Pires, 2007; Stanley, 2000), quer pelo perfil dos docentes, quer pelas suas atitudes (Riddell, Tinklin & Wilson, 2005) causando alguma frustração na vivência dos ENEE e na sua experiência académica. O apoio dado pelos docentes e a sua predisposição para com os ENEE parece assentar no argumento de que as crenças e atitudes dos professores são fundamentais para garantir o sucesso das práticas de educação inclusivas, sendo que a aceitação da política de inclusão por parte destes influencia o seu compromisso em implementá-las (Norwich, 1994). De um modo geral, os dados parecem indicar que, embora haja empenho da maioria da classe docente nesse sentido, ainda há alguns docentes descomprometidos ou pouco implicados nesse processo. Neste sentido, será importante que estes últimos interiorizem que o êxito da educação inclusiva dependerá da capacidade que terão em dar resposta à diversidade na sala de aula (Wolger, 2003) e da consciência da importância do professor para a melhoria da escola e para a mudança educacional (Warwick, 2001).

A preparação da UA para acolher ENEE

Procurou-se saber se os estudantes consideravam que a UA estava preparada para receber ENEE. Sete dos estudantes responderam afirmativamente e três fizeram algumas ressalvas. Consideraram que a UA está preparada para acolher ENEE por ter, entre outras: boa acessibilidade; estar adaptada; fazer uma boa integração dos estudantes; procurar resolver os problemas e suprir as necessidades especiais dos estudantes; ter um bom gabinete pedagógico; o GP e os docentes mostrarem-se disponíveis para os ajudar no que for necessário. Um estudante considerou mesmo que a UA está acima do nível daquilo que é a realidade das IES portuguesas no que respeita à inclusão dos ENEE no ES e que a UA é uma universidade inclusiva. As ressalvas apresentadas vão no sentido de considerar que a UA podia ter melhores instalações e que alguns docentes

poderiam ser mais sensíveis às necessidades dos ENEE (Tabela 5).

Tabela 5. *Percepção sobre a preparação da UA para receber ENEE*

Fatores que estão na base da percepção que têm sobre a preparação da UA	N	Sujeitos
Boa acessibilidade	5	E1; E3; E5; E7; E9
Boas instalações	1	E1
Está adaptada	4	E1; E5; E7; E9
Proximidade dos departamentos e serviços	2	E1; E3
Proximidade das residências aos departamentos	1	E3
Faz uma boa integração dos estudantes	3	E1; E2; E9
Procura resolver os problemas e suprir as necessidades educativas especiais dos estudantes	4	E1; E3; E7; E8
Tem uma boa estrutura para acolher e dar resposta aos ENEE	4	E2; E3; E8; E9
Tem um bom Gabinete Pedagógico	2	E3; E8
Tem um serviço de documentação que coloca os materiais em formato acessível de forma muito eficaz	1	E3
Disponibilidade do GP e dos docentes para ajudar no que for necessário	2	E2; E9
Tem bons professores	1	E3
Sensibilidade dos docentes para as questões dos ENEE	1	E9
Considera que a UA está acima do nível da realidade das IES portuguesas	1	E5
Considera que é uma Universidade Inclusiva	1	E8
Podia ter melhores instalações	1	E4
Alguns professores poderiam ser mais sensíveis às necessidades dos ENEE	2	E4; E10

Estes resultados parecem ir ao encontro de alguns dos pressupostos vinculados ao conceito de educação inclusiva consagrado na Declaração de Salamanca, particularmente no que se refere à responsabilidade das escolas em “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos (...) de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, pp. 11-12). Para além das percepções dos ENEE que nos indicam que a UA procura cumprir esses requisitos, é ainda notório o conjunto de apoios e de serviços criados e adaptados na UA para satisfazer as necessidades especiais dos seus alunos e a sua

inclusão. Os resultados indicam a existência de boas práticas de acolhimento, acompanhamento e inclusão dos ENEE, havendo a consciência de que, para responder aos desafios que se vão colocando, é necessário desenvolver uma cultura de profissionalismo e competência, uma vez que a diversidade requer a adoção de atitudes compatíveis e à altura da complexidade desses desafios (Alves, 2007).

Considerações finais

O papel da Universidade no acolhimento e inclusão dos cidadãos com NEE é fundamental para a construção de uma sociedade moderna. A Universidade, pela sua responsabilidade social, assume um papel primordial na implementação de uma educação que dê resposta às necessidades educativas e sociais de cada estudante, adaptando-se de forma natural à diversidade e às especificidades com que se depara (UNESCO, 1994). Se, por um lado, alguns professores ainda têm dificuldades na relação com os ENEE e se a mudança de atitude é crucial para a implementação dos propósitos de uma escola inclusiva, por outro lado, é de salientar que a maioria das referências feitas pelos ENEE vão no sentido de considerar que as suas necessidades específicas são supridas e que há empenho e apoio dos professores nessa tarefa, nomeadamente, através da adoção de estratégias pedagógicas. No âmbito institucional, conclui-se que a UA tem um contributo ativo e comprometido na implementação de boas práticas inclusivas, reconstruindo-se e reinventando-se com vista à educação e inclusão plenas dos seus estudantes. Assim, este estudo constitui-se como um ponto de partida para a mudança institucional no que respeita à inclusão dos ENEE ao nível das IES portuguesas, partindo-se do pressuposto que divulgar e partilhar as boas práticas de inclusão dos ENEE permitirá perceber o que está a ser feito e o que ainda falta fazer para que todas as IES sejam efetivamente Escolas para Todos.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação

para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013 e UID/GEO/04035/2013. FCT/MEC (PIDDAC) e FEDER através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade (PEst-CED/UI0194/2013). À coordenadora do Gabinete Pedagógico, Dra. Gracinda Martins, pela informação gentilmente disponibilizada.

Referências

- Alves, A. (2007). *Identificação e caracterização das NEE: construção de uma ficha* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1003>
- Amaral, L.A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Corde.
- Chard, G. & Couch, R. (1998). Access to higher education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool. *Disability & Society*, 13(4), 603-623.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Curado, A. P. & Oliveira, V. (2010). *Estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- 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. doi: <http://hdl.handle.net/1822/8665>
- Gonçalves, I. & Cardoso, P. (2010). Percepção de barreiras da carreira: estudo com estudantes universitários com incapacidade. *Revista INFAD de Psicologia: International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 495-503.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2012). Inclusão no ensino superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência. IX- ANPED Sul- Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul9anpedsul/paper/viewFile/100/678

Pires, L. (2007). *O caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Riddell, S, Tinklin, T. & Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education: perspectives on widening access and changing policy*. London: Routledge.

Rodrigues, D. (2003) (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão – da Educação à sociedade. Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp.63-83.

Stanley, P. (2000). Students with disabilities in Higher Education: A review of the literature. *College Student Journal*, 34(2), 200-211.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO. Disponível em: www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656

Warnock Report. Department Of Education And Science (1978). Special Educational Needs: *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO. Disponível em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*, (pp. 109 122). Porto: Porto Editora.

Wolger, J. (2003). Gerir a Mudança. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.). *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 115 131). Lisboa: Instituto Piaget.