

Educação Inclusiva no Ensino Superior: percepções dos docentes e dos estudantes com necessidades educativas especiais

Ana Cristina Silva*, Ana Cristina Pinheiro**

Resumo

A universidade é local privilegiado de formação superior com o dever de garantir o direito à educação e à igualdade de direitos a nível da permanência e sucesso académico. Estudar o processo de inclusão no ensino superior deverá também passar por compreender interação professor-aluno e aluno-aluno.

Recorremos a um estudo qualitativo, orientado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo, com recurso a entrevistas semiestruturadas de cariz exploratório e investigativo. Participaram docentes de uma Faculdade de Educação e Psicologia, de Licenciatura e Mestrado, bem como estudantes com necessidades educativas especiais.

Através das percepções dos alunos com necessidades educativas especiais e dos docentes universitários face à inclusão, pudemos verificar que, quer a Faculdade, quer os docentes, não aparentam estar totalmente preparados para receber e trabalhar com este grupo de estudantes, sendo fundamental a criação de redes de comunicação, reflexão e discussão de estratégias e métodos de ensino, e a melhoria das políticas internas da Faculdade em prol da inclusão de todos os alunos. Denotamos que os estudantes realçam que os docentes estão sensibilizados para estas questões e que a inclusão deverá também partir do seu próprio empenho e esforço.

Palavras-chave: Ensino Superior, Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva, Docentes.

Abstract

The university is a privileged place for higher qualification with the duty to ensure the right to education and equal rights on permanence and academic success. To understand the process of inclusion in higher education it's essential to study the interactions between teacher-student and student-student.

We have used a qualitative study, guided by the interpretative-phenomenological paradigm, using semistructured interviews of exploratory and investigative intent. Teachers of a Faculty of Psychology and Education and students of the degree courses of Educational Sciences and Psychology with special educational needs have participated in these interviews.

Through the perceptions of students with special educational needs and teachers of the Faculty towards inclusion we could verify that both Faculty and teachers do not appear to be totally prepared to receive and work with this group of students and that it is imperative to create communication and reflection networks, discussing strategies and teaching methodologies and an improvement on

* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.

** Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa.

the internal politics of the Faculty towards the inclusion of all students. We should note, however, that students mention that teachers are sensitised towards these questions and that inclusion must also come from their own commitment and effort.

Keywords: Higher Education, Special Educational Needs, Inclusive Education, Teachers.

1. Introdução

Com o aumento no número de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino superior torna-se essencial discutir as respostas e atitudes inclusivas de todo o meio universitário para com estes alunos. A permanência na faculdade requer algumas exigências, mudança das políticas internas das instituições e um esforço acrescido de todos os envolvidos para que o sucesso académico seja efetivo.

O nosso estudo pretendeu conhecer e descrever as práticas inclusivas numa Instituição de ensino superior mais especificamente numa faculdade de Educação e Psicologia, nomeadamente como os docentes e os estudantes com NEE perspetivam a inclusão neste contexto e as atitudes e práticas pedagógicas para com estes estudantes.

Esta investigação pretendeu abarcar não só a perspetiva dos estudantes com NEE mas também dos docentes da Universidade, pois estes são responsáveis pela diversificação das metodologias de ensino e pela inclusão no contexto de sala de aula, no espaço universitário e na relação interpares. Outros motivos para a construção deste estudo foram a necessidade em perceber se o aumento de alunos com NEE no Ensino Superior tem suscitado nos docentes vontade de mudança face às suas práticas pedagógicas e promover um maior desejo em debater as questões da inclusão no ensino superior.

Pretendemos contribuir positivamente para as práticas da faculdade através da perceção dos docentes e dos estudantes com NEE da própria instituição e incentivar a continuação de estudos na área, pois novas estratégias políticas nacionais e internacionais resultaram num aumento de estudantes com NEE e na crescente necessidade de fomentar práticas pedagógicas inclusivas e uma maior aceitação e desmistificação da diferença.

2. Da segregação à inclusão

Inicialmente as crianças com diferenças físicas e/ou mentais eram tomadas como demónios e seres maléficos sendo abandonadas, torturadas e colocadas em prisões, asilos e hospitais psiquiátricos. Esta prática existiu até ao século XVIII, revolucionário pois as crianças começaram a ser compreendidas através das suas especificidades psicológicas, cujas carências poderiam ser suprimidas através da educação. A deficiência saiu do domínio do misticismo, passando a constar

no domínio da ciência - a deficiência passou a ser vista não como um atributo divino mas como uma característica biológica, passível de tratamento através da reabilitação e educação. Estas novas abordagens apenas respondiam, contudo, parcialmente ao problema, na medida em que colocavam na pessoa com deficiência o ónus de modificar-se de acordo com os padrões da sociedade e exigiam pouco da sociedade em si. Nos finais do século XIX e inícios do século XX o surgimento do Movimento da Escola Nova trouxe um ressurgimento da criança como centro da educação e as transformações sociais pós-guerras permitiram uma reorganização do trabalho pedagógico diferenciado de acordo com as necessidades específicas das crianças.

Nos finais da década de 50 do século XX começou a incluir-se na legislação a possibilidade de os portadores de deficiência viverem vidas tão normais quanto possível. A normalização consistiu em reconhecer aos portadores de deficiência os mesmos direitos dos restantes cidadãos, aceitando-os de acordo com a sua especificidade e proporcionando-lhes serviços comunitários que contribuem para o desenvolvimento das suas possibilidades (Silva, 2009; Carvalho-Freitas, 2007). No caso da integração escolar foi também aplicado o princípio da normalização e o ensino de crianças portadoras de deficiência passou a ser efetuado em instituições de ensino regular. No Reino Unido, o Relatório Warnock, publicado em 1978, introduziu o conceito de NEE e realçou a importância da integração escolar, contrapondo as dimensões médicas e psicológicas utilizadas até à data (Rodrigues de Carvalho, 2007). O surgimento de novas legislações levaram a que os alunos com NEE tivessem acesso a educação pública e gratuita, avaliação exaustiva não discriminatória, e a elaboração de planos educativos individualizados, bem como a formação específica de professores e outros técnicos, o envolvimento das famílias no processo educativo e a obrigatoriedade das escolas estarem envolvidas na transição destes alunos para a vida ativa (Silva, 2009; Carvalho-Freitas, 2007).

Mais tarde, surge o termo Educação Inclusiva como uma nova proposta na área da Educação Especial. Assim, o papel das escolas deveria centrar-se no combate às atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva e uma Educação para Todos e com todos (Rodrigues, 2006). A *Inclusão* deveria ter em conta o conceito de diversidade, ao respeitar as necessidades individuais, tanto no domínio académico face às diferentes capacidades como no domínio socioemocional e pessoal, pois “a criança com necessidades educativas especiais realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (Correia, 2010, p. 13). Este conceito de inclusão constitui-se como

uma evolução no processo de integração, pois refere-se a um modelo de pertença total a uma instituição e à adaptação a um estabelecimento escolar inicialmente estranho.

2.1. Surgimento do conceito de necessidades educativas especiais

Em 1991, em Portugal, com o Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto, foi introduzido o conceito de NEE, à semelhança do Relatório de Warnock. Assim, um aluno com NEE seria aquele que apresentasse dificuldades significativas, temporárias ou permanentes, para aprender, ou algum problema físico, sensorial, intelectual ou social, havendo a necessidade de adequar os meios educativos, currículos especiais ou as condições de aprendizagem (Brennan, 1990 cit. in Silva, 2009; Meireles-Coelho, Izquierdo, Santos, 2007). Por sua vez, Correia refere que os estudantes com NEEs apresentam “determinadas condições específicas”, como os problemas físicos, motores, sensoriais, de saúde, intelectuais e emocionais, que advêm de fatores orgânicos ou ambientais, que poderão necessitar de serviços de educação especial e/ou apoios especializados quer a nível académico, quer a nível técnico, por forma a potenciar o seu desenvolvimento nas diferentes áreas (Correia, 1997; Correia 2008).

3. Educação inclusiva no ensino superior

Para Maset (2011), os processos educativos inclusivos deverão centrar-se na procura da qualidade e equidade, negar práticas discriminatórias, criar comunidades mais abertas e uma educação integral para todos, através de escolas e salas de aula inclusivas e de aprendizagens colaborativas. A aprendizagem colaborativa pressupõe que todos os alunos se relacionem, cooperem e entrem ajudem para atingir um objetivo comum, contribuindo com as suas capacidades, em detrimento de uma organização individualista e competitiva. As salas de aula inclusivas deverão ser heterogêneas, para que todos os alunos saibam lidar e conviver com as diferenças individuais. Este tipo de aprendizagem e aulas inclusivas deverão permitir o desenvolvimento de competências básicas de comunicação e também o desenvolvimento de competências sociais, como trabalhar em equipa, criando situações de diálogo e debate na resolução de problemas. (Maset, 2011). É salientada a necessidade de uma intervenção educativa edificada em três pilares: ensino individualizado (adequação e respeito pelas diferenças individuais), autonomia dos alunos (aprender de forma autónoma) e organização colaborativa da aprendizagem. Salienta-se ainda a importância da organização das atividades de forma a que os alunos trabalhem em equipas pequenas e heterogêneas, possam colaborar e motivarem-se, levando à construção de aprendizagens e aumentando as oportunidades de os professores fornecerem respostas mais específicas e adequadas aos alunos com maiores dificuldades. O autor refere que a aprendizagem

colaborativa permitirá uma aprendizagem mais consistente ao basear-se na interação professor-aluno, aluno-aluno, no trabalho individual e em equipa. Os docentes deverão desempenhar um duplo papel - ensinar os conteúdos escolares e promover o trabalho em equipa - e os alunos deverão aprender o que lhes é ensinado pelo professor e contribuir para a aprendizagem dos colegas. Os alunos deverão “colaborar para aprender” e “aprender a colaborar” (Maset, 2011).

A educação inclusiva deverá constituir-se como um “princípio político de natureza educativa, social e cultural” e promover a equidade “(Slee, 2001 cit. in Morgado, 2011, p. 114). Deverá ser construída uma sociedade mais inclusiva com respeito pela diferença, quer seja uma necessidade especial, quer seja uma diferença social, cultural ou económica, assumindo que todos somos diferentes e com necessidades diferentes, mas capazes de colaborar e participar ativamente (Morgado, 2011).

De acordo com Sasaki (1997 cit. in Abreu, Antunes & Almeida, 2012) o sucesso no ensino superior ocorre segundo um fenómeno de bilateralidade: o aluno tem de ser proactivo e explorar todos os recursos possíveis de forma a conseguir permanecer no ensino superior e deverá incluir-se no meio e no contexto universitário, cabendo também ao meio desencadear um movimento de inclusão perante o aluno. A inclusão do estudante com NEE no ensino superior poderá constituir-se como uma estratégia para a exclusão social ao permitir a formação de capital humano e o acesso ao mercado de trabalho (Gomes, Silva & Trevisan, 2016).

Importa refletir sobre os fatores que influenciam sucesso/insucesso nas universidades, tais como as práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Assim, o processo ensino-aprendizagem necessita de ser concebido de forma diferenciada por diversas razões: primeiro, aprendizagem não pode ser entendida como uma transferência de informação, mas sim como uma construção de um conjunto de significados úteis para a vida pessoal e profissional do estudante; segundo, a aprendizagem é um processo repartido de responsabilidades entre o aluno e o professor; terceiro, é necessário diversificar o conteúdo do programa das unidades curriculares, muitas vezes organizado e planeado de forma clara e objetiva, o que se torna uma dificuldade para os docentes (idem,3).

A Unesco (2009 cit. in Gomes, Silva & Trevisan, 2016, p. 226) salienta ainda a importância das tecnologias de informação e comunicação por desempenharem um papel fundamental na “eliminação de barreiras comunicacionais e de acessibilidade” e promoverem o sentimento de inclusão e pertença/participação da pessoa com deficiência.

Para uma verdadeira inclusão dos estudantes com NEE no ensino superior, Rodrigues (2004) define três tópicos essenciais: primeiro, é necessário que todos os agentes envolvidos no percurso escolar tenham uma representação lata do campo profissional onde esse estudante pode atuar, pois uma representação profissional restrita pode influenciar a receptividade do docente face ao sucesso escolar do aluno e conceber ideias erradas sobre as suas capacidades. O segundo refere-se à importância da comunicação, da criação de redes de solidariedade e responsabilidade dentro da universidade, pois toda a comunidade escolar é responsável pelo sucesso do aluno e, por último, a presença de um estudante com NEE no contexto universitário pode fomentar práticas de ensino e valores inovadores, o que se torna benéfico para todos os estudantes.

3.1. A formação de professores para a inclusão

Os professores, como principais facilitadores pelo processo ensino-aprendizagem, têm um papel essencial na inclusão de todos os alunos . Ao serem responsáveis pela gestão curricular têm a capacidade e autonomia de recorrerem a uma pluralidade de estratégias e métodos de ensino de forma a se adequarem mais facilmente às características dos alunos (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2011). Segundo estes mesmos autores (2011, 102), a passagem para um paradigma mais inclusivo deverá iniciar-se na formação de professores e esta deverá basear-se em quatro aspetos centrais. Primeiro, ao longo da formação deverá ser adotada uma atitude investigativa, ou seja, deverá ser promovida a autonomia no sentido de aprenderem “a usar os dados da investigação para adquirirem e construir o conhecimento que necessitam”. Segundo, deverão existir práticas reflexivas, uma “atitude de investigação de permanente questionamento sobre a qualidade das experiências vividas pelo professor” (idem,103) que irão permitir um aumento e diversificação das estratégias utilizadas. Terceiro, deverá existir uma relação entre a teoria e a prática, e os professores em formação deverão ter experiências em contextos reais de forma a poderem analisar e procurar soluções possíveis para aquela situação. Não é pretendido encontrar métodos e estratégias únicas e infalíveis mas sim conciliar a teoria e a prática, aumentar a autoconfiança e desenvolver uma atitude mais positiva face à inclusão. Por último, deverão ser promovidas “expetativas positivas e realistas sobre os alunos com NEE” através do contato com pessoas com deficiências diversas e com graus de severidade diferentes (idem,105). Segundo Correia (2007), a formação contínua deverá ser realizada no local onde os professores exercem as suas profissões e deverá ser planificada de forma consistente e organizada através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferência, colóquios, simpósios e seminários.

Em suma, a formação de professores deverá centrar-se no desenvolvimento de profissionais “capazes de participar em processos que conduzam à construção de uma escola que educa e ensina a todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais (...)” de forma a fomentar as potencialidades de cada aluno face ao seu desenvolvimento e aprendizagem (Madureira & Leite, 2007, 13).

4. Metodologia

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, com recurso ao estudo de caso de cariz exploratório como estratégia de investigação, por permitir um ponto de vista interpretativo e por considerar todos os atores no processo de investigação. Recorremos ao paradigma fenomenológico-interpretativo para nos orientar ao nível das opções e procedimentos metodológicos. Como técnicas de recolha de dados utilizámos as entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental, sendo as primeiras divididas em entrevista exploratória, aplicada à técnica do gabinete de apoio aos estudantes com NEE, e em entrevistas investigativas, aplicadas aos docentes e aos estudantes. Foram participantes docentes de licenciatura da área de Educação e Psicologia e estudantes com NEE de ambas as áreas. Após a transcrição das entrevistas procedeu-se à análise dos dados através da técnica de análise de conteúdo, por permitir a “captação do sentido pleno” e recorrer a inferências interpretativas baseadas nos quadros de referência teóricos descritos pelo investigador.

De acordo com o problema de investigação, definimos os seguintes objetivos:

- Compreender as perspetivas dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Superior e as suas intervenções educativas junto destes alunos;
- Compreender e descrever a realidade da inclusão dos estudantes com NEE na Faculdade;
- Compreender as perspetivas dos estudantes com NEE relativamente às estratégias dos professores do ES no contexto de sala de aula;
- Perceber as perspetivas e os sentimentos de inclusão dos estudantes com NEE da Faculdade.

5. Resultados e discussão dos dados

5.1. Legislação e o Estatuto do Estudante com NEE

Relativamente ao conhecimento da legislação sobre as NEE no Ensino Superior, os professores e os estudantes afirmaram que não têm um conhecimento aprofundado e apenas dominam de uma forma superficial, ou seja, as ideias principais do Estatuto do Estudante com Necessidades

Educativas Especiais da Universidade do Porto (EENEE). Os participantes salientam a importância do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) na veiculação da informação, embora se verifique que o não conhecimento de legislação pode estar relacionado com o facto de existir ainda pouca legislação na área das NEE no Ensino Superior e por não sentirem necessidade em procurar mais informação na área.

5.2. Perspetiva dos docentes sobre o estudante com NEE no ensino superior

Relação interpessoal e pedagógica entre docentes e os estudantes com NEE

Na perspetiva de alguns docentes, os estudantes com NEE são de fácil acesso e interação. Contudo, os professores D e A relatam que alguns estudantes são tímidos e, por vezes, demonstram alguns comportamentos de evitamento social. Por sua vez, o estudante C identifica-se como uma pessoa muito ativa no contexto universitário, nomeadamente nas praxes, nos convívios e nos churrascos organizados pela faculdade. Refere ter uma boa relação com os colegas e com os docentes, pois é uma pessoa extrovertida e não tem qualquer tipo de problemas em colocar dúvidas, em pedir material adaptado e em pedir ajuda aos colegas, por considerar que a sua inclusão na faculdade deverá partir dela própria. Contudo, o estudante B tem uma postura diferente:

*Estudante B – “Não, não, não, não, nunca! **Não me envolvo com a vida académica de maneira nenhuma**”.*

Os estudantes e alguns docentes acreditam que nem todos os docentes estão preparados para lidar diretamente com estes estudantes e com as suas limitações por sentirem algum receio perante a novidade, por não estarem habituados a trabalhar com eles, por exigir uma maior dedicação e atenção na elaboração de materiais e por estarem preparados e “formatados” a trabalhar com os alunos ditos normais. No entanto, é consensual nas respostas dos estudantes e dos professores que todos têm uma grande sensibilidade e regem-se por esse sentimento na forma como atuam com os estudantes no contexto de sala de aula.

Por vezes a presença de um estudante diferente ou de alguém com alguma limitação pode acarretar algum sentimento de desconforto e até de alguma ansiedade pois, segundo Franco (2011), a deficiência tem uma “dimensão emocional ameaçadora” marcada por sentimentos de imperfeição, destruição e ameaça.

*Professor B – “**É sempre difícil, não vou mentir (...) é sempre um momento que a gente fica paralisado, e aí agora o que eu faço?**”*

Perspetivas dos docentes sobre as competências e capacidades do estudante com NEE no ensino superior e na prática profissional

O professor B refere que existe um estigma social sobre as competências das pessoas com deficiência na capacidade de exercer a sua prática profissional, por considerarem que determinadas deficiências ou pessoas com determinadas limitações só podem exercer uma função específica. De acordo com Rodrigues (2004), é necessário que todos os agentes envolvidos no percurso escolar tenham uma representação lata do campo profissional onde o estudante com NEE pode exercer a sua função, pois caso não exista poderão ser desenvolvidas atitudes negativas por parte do docente face ao sucesso escolar e ainda conceber ideias erradas sobre as capacidades do estudante.

Professor B – “é muito forte esta representação social, que o pessoal cego vai trabalhar num atendimento telefónico”.

Estudante B – “é só um exemplo, a empresa X eu sei que integra muitas pessoas com NEE nas funções de telefonista...lá...pronto”.

5.3. Ingresso e Permanência e sucesso no ensino superior

Todos os docentes referem que o número de estudantes com NEE inscritos na Faculdade tem aumentando nos últimos anos devido à oferta educativa existente – Mestrado no domínio da Educação e Surdez – pelos apoios existentes, como as tutorias e a presença de intérpretes no contexto de sala de aula, o ensino obrigatório até ao 12º ano e os apoios dados a estes estudantes nos diferentes ciclos de estudo pelas equipas de educação especial e ainda uma maior informação sobre acesso e os direitos dos estudantes no ensino superior.

Todos os docentes e estudantes indicaram que os estudantes com NEE que ingressam no Ensino Superior acabam por concluir os cursos, sendo a taxa de sucesso superior à taxa de abandono. Quer a técnica, quer os restantes participantes, desconhecem a taxa de sucesso e abandono na Insituição e apenas as comprovam através dos resultados académicos. Os docentes e os estudantes consideram que a permanência na faculdade, bem como o sucesso académico, não depende somente das capacidades e do empenho dos estudantes mas também da capacidade dos docentes em desenvolverem atitudes de proximidade e responderem às necessidades específicas de cada aluno. De acordo com Franco (2011), o entendimento sobre a diferença e a forma como os docentes a perspetivam irá influenciar a sua atitude inclusiva e, conseqüentemente, a sua resposta face a estes estudantes.

Professor A – “Criando condições para conseguirem fazer as unidades curriculares e disponibilidade de materiais e tutorias mais sistemáticas”.

De acordo com Rodrigues (2004) é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas e metodologias do ensino superior, não somente focalizar o sucesso académico nas limitações dos estudantes e nas barreiras arquitetónicas. Os estudantes necessitam de se sentirem acolhidos, em aceder aos serviços com facilidade, a serem atendidos respeitosamente e serem ajudados tendo em conta as suas limitações.

5.4. Acessibilidade

A acessibilidade física está garantida ao nível da legislação e no EENEE, pois os estudantes com NEE têm o mesmo direito de aceder aos diferentes serviços da faculdade que os seus colegas e a própria faculdade deverá adaptar-se a estes novos alunos. No entanto, a permanência e sucesso dependem também de outros fatores como as atitudes e comportamentos das pessoas, a forma como toda a faculdade recebe, interage e acolhe estes alunos, e também da forma como é concebido o processo ensino-aprendizagem.

5.4.1. Barreiras estruturais e económicas da Faculdade

Os estudantes e o professor B referem que a faculdade está preparada fisicamente, não existindo muitas barreiras estruturais. Os estudantes ressaltam positivamente a estrutura simétrica da faculdade, os corredores retos e espaçosos, a identificação das portas e dos gabinetes dos docentes em braille e o passadiço de acesso à entrada da faculdade.

Os recursos financeiros limitados da Faculdade e da Universidade do Porto constituem uma barreira à inclusão dos estudantes com NEE, sendo referido pelo professor D como afetando a aprendizagem e a qualidade da mesma.

Professor D – “acho que já há uma versão economicamente ainda inacessível à faculdade” “não sendo utilizadora do SPSS neste momento isto só pode provocar frustração”.

5.4.2 Barreiras atitudinais

Ao nível das barreiras atitudinais podemos identificar a forma como os estudantes com NEE são atendidos nos diferentes serviços e nas atitudes e nos comportamentos dos seus colegas e dos docentes. Os estudantes e o professor B referem que por vezes os docentes esquecem-se de levar material de estudo adaptado às necessidades do aluno tais como a ampliação de textos e os *PowerPoint*.

Professor B - “É muito fácil a gente se esquecer disso e por exemplo levar textos para as aulas, são enfim, iguais para todos”.

Respetivamente à relação entre os estudantes com NEE e os seus colegas de turma existem opiniões diversas entre os participantes do estudo. Todos referem que existe um sentimento de solidariedade e de prestabilidade quando são solicitados a ajudar, embora por vezes não pareça ser espontâneo, o que pode constituir uma barreira à inclusão.

Professor D – “Mas quando se trata de ter o intervalo tudo abandona a sala e ela fica”

Podemos verificar através das opiniões dos professores A e B que, por vezes, a relação entre os pares poderá ser afetada pelo sentimento de competição e obtenção de melhores resultados. Nesse sentido, os alunos preferem incluir nos seus grupos de trabalho aqueles que tenham ritmos de trabalho o mais próximo possível.

Ao longo da sua entrevista o professor D refere que nas suas aulas deve investir na formação ética dos alunos, pois este tipo de formação valoriza uma perspetiva inclusiva de respeito pelas diferenças individuais e pelas capacidades de cada um. Desta forma a concretização de uma aprendizagem colaborativa e aulas inclusivas deverá passar pela interação não só entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno, e deverão ser fomentadas equipas de trabalho heterogéneas onde todos os alunos se relacionem, cooperem e entreajudem para atingir um objetivo comum, de forma a restringir ou diminuir os comportamentos individualistas e competitivos (Maset, 2011). É necessário criar redes de solidariedade e valorizar a comunicação e a responsabilidade dentro das universidades, pois toda a comunidade é responsável pelo sucesso dos estudantes e pela eliminação do preconceito social e as atitudes de indiferença e discriminatórias (Rodrigues, 2004).

Os professores B e D realçam que muitas vezes os estudantes com NEE não estão em igualdade em relação aos restantes colegas, mesmo tendo os meios necessários para o acesso da informação no contexto de sala de aula.

Professor D – “Agora em termos da qualidade da aprendizagem admito que possa haver diferenças, uma coisa é que eu digo comunicando verbalmente, não é? Outra coisa é o que da minha mensagem passa para a intérprete e da intérprete para ela”.

De acordo com Slee (2001 cit. in Morgado, 2011) para existir uma educação inclusiva é necessário que haja equidade e os direitos de cidadania estejam garantidos, contudo, e como referem os professores B e D, muitas vezes não são garantidas as mesmas oportunidades por existirem barreiras difíceis de ultrapassar.

5.5. Inclusão na Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação

5.5.1. Papel dos Docentes

Os professores realçam o seu papel na inclusão destes estudantes e que devem adotar comportamentos e atitudes facilitadoras da inclusão. Referem que devem fomentar oportunidades para que todos possam aceder ao conteúdo curricular e que estejam garantidos todos os aspetos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Também salientam a necessidade de um esforço acrescido na preparação de materiais, no recurso a estratégias e a métodos de ensino diferenciado e um maior apoio individual.

5.5.2. Papel dos serviços e da faculdade

Para que ocorra a plena inclusão de um estudante é necessário que todo o contexto educativo esteja preparado para acolher os estudantes. Em primeira instância a Faculdade terá de fornecer todas as condições para a frequência e permanência do estudante, de forma a que este tenha sucesso e se sinta feliz e acomodado naquela instituição, como salientaram os professores C e D. Neste sentido podemos verificar a importância dos serviços e funcionários da faculdade. Os docentes referem que o GAENEE exerce funções fundamentais na inclusão, tais como a comunicação com os docentes sobre a problemática do estudante e as necessidades específicas que necessitam ser colmatadas no contexto de sala de aula. Para além do GAENEE, o serviço de mentoria também tem um papel fundamental e é por todos valorizado como um serviço de excelência.

5.6. Estratégias no contexto de sala de aula

A maioria dos docentes afirma que recorre a diferentes estratégias no contexto de sala de aula que são, normalmente, eficazes no processo ensino-aprendizagem. Os estudantes também relatam que os docentes fazem algumas adaptações e dão alguns apoios extra que facilitam a aquisição do conteúdo curricular. Podemos identificar como estratégias a atitude de proximidade e questionamento sobre a necessidade de material adaptado e a utilização do mesmo, atitudes de escuta ativa e adaptações na realização de exames.

Podemos também verificar pelo depoimento dos docentes que a utilização de diferentes estratégias no contexto educativo permite não só dar oportunidades para os estudantes adquirirem o conhecimento à semelhança dos seus colegas, mas também evidencia uma atitude de respeito pela diferença e pelas suas características individuais. Também valorizam a aprendizagem como um processo dinâmico, que coexiste através de um processo repartido e interativo de responsabilidades entre o aluno e o professor (Rodrigues, 2004).

Os estudantes valorizam os apoios individualizados e algumas estratégias, mas afirmam que estas não são muito diversificadas.

Estudante B – “Não costuma ser uma coisa muito diferenciada só mesmo a descrição do conteúdo visual”.

De acordo com Rodrigues (2004) é necessário diversificar e diferenciar o conteúdo programático para que a aprendizagem ocorra e o recurso a metodologias e práticas de ensino inovadoras podem ser benéficas para todos os estudantes.

5.7. Formação

Após questionarmos sobre a necessidade e/ou a importância da formação na área das NEEs, alguns docentes referem não ser tão importante para as suas práticas. Por sua vez, o docente B referiu que a formação/sensibilização poderia ser essencial no sentido de aprender mais estratégias e formas de atuar, pedagogicamente, com os estudantes com NEE.

Quer a técnica do gabinete, quer os estudantes inquiridos referem a importância da formação por parte da classe docente, pois estes necessitam de aprender mais sobre os estudantes com NEE.

Estudante A – “Eu acho que eles estão informados, mas não estão formados (...) mas acho que não estão formados para trabalhar com todos”.

Enquanto os estudantes referem a importância de formação especializada, os docentes abordam mais a questão da sensibilidade e da compreensão para lidar e atuar com estes estudantes pois, como referido previamente, nem todos os docentes estão preparados para lidar com os estudantes com NEE. Madureira e Leite (2007) realçam a importância da formação no sentido de esta fornecer aos formandos estratégias com vista a uma educação inclusiva, de forma a que eles tenham capacidade de atuar em situações de conflito, stress ou frustração, o que seria benefício para os professores que nos seus depoimentos expuseram situações de algum conflito na formação de grupos de trabalhos dos alunos.

6. Conclusão

Após a realização da nossa investigação, podemos verificar que o Governo Português, as instituições de ensino superior e a própria sociedade exercem um papel essencial em proporcionar respostas e meios inclusivos, mas também a pessoa com deficiência deve envolver-se e recorrer às suas capacidades e competências para se incluir e integrar na comunidade. Neste sentido, a universidade e todos os serviços subjacentes a esta instituição são responsáveis pela inclusão destes alunos. Também os docentes exercem um papel fundamental neste processo por terem a

capacidade e autonomia de gerir o currículo, de recorrerem a uma pluralidade de estratégias e métodos de ensino diversificados e poderem adequar o conteúdo e materiais de estudo aos estudantes. Na Faculdade, os docentes demonstram que recorrem a diversas estratégias e discutem com os seus alunos a melhor forma de estes adquirirem o conhecimento, o que para alguns estudantes parece ser satisfatório. No entanto, na perspetiva de alguns estudantes, as estratégias utilizadas são ainda insuficientes, havendo a necessidade de maior apoio e recurso a estratégias mais diversificadas. É, no entanto, salvaguardada por todos os docentes a necessidade de incluir todos os estudantes, com e sem NEE, orientados pelo princípio da justiça na forma como os alunos são incluídos para que nenhum aluno seja prejudicado.

Como refere Maset (2011), o docente desempenha um duplo papel que deve passar por ensinar os conteúdos escolares e por promover o trabalho em equipa, no sentido de os alunos colaborarem para aprender e aprenderem a colaborar. Neste sentido, a formação pode exercer um papel importante no sentido de promover práticas reflexivas entre os docentes para que discutam estratégias, métodos de ensino e até mesmo atitudes e/ou comportamentos, com o objetivo de fomentar atitudes proativas, de colaboração e interajuda entre todos os estudantes, descartando assim o sentimento de competição. Como sugere Correia (2007), a formação deve ser planificada e organizada de forma coerente e pertinente e realizada por períodos de curta duração, com uma componente mais prática através da concretização de mesas redondas, pequenos seminários e jornadas de trabalho, para que haja uma maior comunicação e troca de ideias entre os professores.

Referimos que os recursos financeiros da faculdade e da Universidade do Porto são escassos e limitados, o que afeta de alguma forma o sucesso. As barreiras atitudinais podem ser aquelas que mais se evidenciam e afetam a convivência e a permanência, podendo-se verificar por parte dos estudantes com NEE, dos seus colegas, de algumas pessoas/funcionários e de alguns professores, mas ainda assim os estudantes salientam que se sentem bem e são apoiados.

De uma forma global podemos verificar através do estudo que o caminho com vista à inclusão parece estar a ser construído, quer pelas novas propostas legislativas sobre os estudantes com NEE no ensino superior, quer pelas orientações da Universidade do Porto, quer pelas práticas pedagógicas da Instituição.

Referências bibliográficas

- Abreu, Micaela; Antunes, Ana P. & Almeida, Leandro S. (2012). Inclusão no ensino superior: Estudo exploratório numa universidade portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação* 19, pp. 107-120. Acedido em 10 de fevereiro de 2017, em: <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/511>
- Carvalho-Freitas, Maria (2007). *Inserção de Pessoas com Deficiência em Empresas Brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. Tese de Doutoramento na UFMG. Belo Horizonte. Acedido a 11 de outubro de 2016, em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/CSPO-72UKVU>
- Correia, Luís M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, Luís M. (2007). A igualdade de oportunidades e as necessidades educativas especiais [versão eletrónica]. *Revista Diversidades*, 17. Acedido em 10 de outubro de 2016, em: http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_17.pdf
- Correia, Luís M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís Miranda (2010). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Franco, Vítor (2011). A inclusão começa em casa. In Rodrigues, David (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 157-170) Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, Ana, Silva, Sara & Trevisan, Gabriela (2016). As respostas sociais para o estudante do ensino superior com paralisia cerebral. In Fernandes, Ana S., Gomes, Ana & Lima, Mariely (Orgs.), *Educação especial em tese 25 anos a formar professores* (pp. 221-243), Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 4 de março de 2017, em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2319>
- Madureira, Isabel & Leite, Teresa (2007). Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integradora [versão eletrónica]. *Revista Diversidades*, 17. Acedido em 10 de outubro de 2016, em: http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_17.pdf
- Maset, Pere P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In Rodrigues, David (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 43-88) Lisboa: Instituto Piaget.
- Meireles-Coelho, Carlos; Izquierdo, Teresa; Santos, Camila (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2*. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. Acedido em 30 de janeiro de 2017, em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>
- Morgado, José (2011). Qualidade e educação inclusiva. In Rodrigues, David (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-124) Lisboa: Instituto Piaget.

- Rodrigues, David (2004). A inclusão na universidade: limites e possibilidades de construção de uma universidade inclusiva. *Revista de Educação Especial*, (23), 9-15. Acedido em 30 de janeiro de 2017, em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>
- Rodrigues, David (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva, In: Rodrigues, David (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial. São Paulo. Acedido em 11 de outubro de 2016, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf
- Rodrigues, David & Lima-Rodrigues, Luzia (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. In Rodrigues, David (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108) Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues de Carvalho, Francisco J. (2007). *Escola para todos?: A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Silva, Maria O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: conceções práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Acedido em 10 de outubro de 2016, em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Paris. Acedido em 3 de abril de 2017, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf