

DM

**A Inclusão de Alunos
com Necessidades Educativas Especiais**
Recorte panorâmico no Ensino Superior Português

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fátima Mónica Nóbrega de Sousa

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2021

**A Inclusão de Alunos
com Necessidades Educativas Especiais**
Recorte panorâmico no Ensino Superior Português
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fátima Mónica Nóbrega de Sousa
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Ana Maria Pereira Antunes

Agradecimentos

Chegar ao fim desta etapa não teria sido possível se não tivesse do meu lado pessoas muito importantes que acreditaram em mim e deram-me força para lutar pelos meus objetivos.

Em primeiro lugar, presto o meu agradecimento à Professora Doutora Ana Antunes, pelas suas competências na orientação desta dissertação, pelo rigor científico e especialmente, pelo apoio, dedicação, pela partilha de conhecimentos e por todos os conselhos dados.

Quero ainda manifestar o meu sentido agradecimento à Dr.^a Sandra Estevão Rodrigues, pela sua prontidão em ajudar, pela partilha de experiências e pelo grande ser humano que é. Também agradeço à Dr.^a Débora Rodrigues, pela colaboração neste estudo.

Agradeço a colaboração da Universidade da Madeira nesta investigação, em especial à Senhora Vice-Reitora Professora Doutora Custódia Drumond, pela sua disponibilidade e cuidado prestado, e também aos participantes alunos, docentes e não docentes, que fizeram parte deste estudo.

Aos meus companheiros desta caminhada, o Alberto e a Carina, que fizeram com que tudo parecesse mais fácil e por todos os bons momentos partilhados ao longo do curso.

À minha família, que sempre estiveram do meu lado a me apoiar e a incentivar para lutar pelos meus sonhos e nunca desistir, por mais difícil que seja. Um agradecimento em especial à minha Mãe, por tudo o que faz mim, por ser a minha maior força e a maior motivação. Ao Hugo, por teres estado sempre do meu lado, por teres acreditado em mim e por teres demonstrado isso todos os dias.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo, o meu muito obrigada!

Resumo

Em Portugal tem-se registado uma maior procura do Ensino Superior de estudantes com Necessidades Educativas Especiais, aumentando também a atenção às suas necessidades. A literatura demonstra a necessidade de um debate para além da educação pré-universitária, para que as práticas adotadas sejam efetivamente inclusivas. A presente investigação pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento na temática, através da análise do enquadramento legal de apoio a alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior Privado; da análise das perceções que a comunidade académica possui acerca da inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior; e da realização de ações formativas para desmistificação de algumas crenças face ao indivíduo com Necessidades Educativas Especiais. O estudo decorreu em três etapas, sendo que na primeira analisaram-se 25 documentos, na segunda participaram 160 alunos/as, 20 docentes e 17 não docentes, e na terceira participaram 48 alunos/as, seis docentes e quatro não docentes. Os respetivos instrumentos de avaliação utilizados foram a Grelha de análise documental, para os regulamentos das Instituições de Ensino Superior privado, o Questionário sobre a perceção que os membros da academia possuem face à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais e o Questionário de avaliação do Workshop. Os resultados sugerem que algumas Instituições de Ensino Superior Privado têm elaborado regulamentação específica de apoio aos estudantes em questão; que os membros da academia encontram-se sensibilizados para a inclusão; e que a ação formativa sobre a temática teve um impacto positivo nos participantes, contribuindo para a desmistificação de crenças e aprofundamento do seu conhecimento.

Palavras chave: Ensino Superior, Estudante com Necessidades Educativas Especiais, Inclusão, Regulamentação, Medidas Inclusivas.

Abstract

In Portugal there has been a greater demand for Higher Education for students with Special Educational Needs, also increasing attention to their needs. The literature demonstrates the need for a debate beyond pre-university education, so that the practices adopted are effectively inclusive. The present investigation intends to contribute to the deepening of knowledge on the subject, through the analysis of the legal framework of support to students with Special Educational Needs in Private Higher Education; the analysis of the perceptions that the academic community has about the inclusion of students with Special Educational Needs in Higher Education; and carrying out training actions to demystify some beliefs towards the individual with Special Educational Needs. The study took place in three stages, with 25 documents analyzed in the first, 160 students, 20 teachers and 17 non-teachers participated in the second, and 48 students, six teachers and four non-teachers participated in the third. The respective assessment instruments used were the Document Analysis Grid, for the regulations of private Higher Education institutions, the Questionnaire on the perception that members of the academy have face the inclusion of students with Special Educational Needs and the Assessment Questionnaire of the workshop. The results suggest that some Private Higher Education Institutions have developed specific regulations to support the students in question; that members of the academy are sensitized to inclusion; and that the training action on the theme had a positive impact on the participants, contributing to demystifying beliefs and deepening their knowledge.

Key Words: Higher Education, Student with Special Educational Needs, Inclusion, Regulation, Inclusive Measures.

Índice

Introdução.....	6
A inclusão de Alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior ..	7
Os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e Inclusão.....	7
Perceções sobre a Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas no Ensino Superior Português.....	10
Enquadramento Legal dos Alunos/as com Necessidades Educativas no Ensino Superior Português.....	14
Desafios e Responsabilidades das Instituições de Ensino Superior na Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais	18
Metodologia.....	20
Objetivos e Questões de Investigação.....	20
Participantes.....	21
Instrumentos.....	24
Procedimentos.....	26
Resultados.....	30
Discussão dos Resultados.....	61
Conclusão	69
Referências Bibliográficas.....	71
Anexos.....	78

Lista de Abreviaturas

NEE- Necessidades Educativas Especiais

IES- Instituições de Ensino Superior

ES- Ensino Superior

APESP- Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Listagem das IES privadas e respetiva documentação consultada;

Tabela 2 - Análise Descritiva das questões sobre o enquadramento de alunos com NEE no ES;

Tabela 3 - Regulamento (s) que conhece sobre as NEE;

Tabela 4- Temas que sente necessidade de ter formação;

Tabela 5 - Análise Descritiva das questões sobre os Mecanismos de Resposta Inclusiva;

Tabela 6 - Medidas de apoio adotadas pelos **docentes** na perspetiva dos alunos/as, docentes e pessoal não docente;

Tabela 7 - Medidas de apoio adotadas pelos **alunos/as** na perspetiva dos alunos/as, docentes e pessoal não docente;

Tabela 8 – Medidas de apoio adotadas pela **Instituição** na perspetiva dos alunos/as, docentes e pessoal não docente;

Tabela 9 - Resultados descritivos nas questões do questionário sobre a dinâmica do workshop;

Tabela 10 – Análise Descritiva das questões sobre a perceção geral dos Participantes;

Tabela 11 – *Categorias e subcategorias emergentes para **Aspetos relevantes** para a sua atividade na Universidade;*

Tabela 12 – *Categorias e subcategorias emergentes para Aspetos abordados no workshop que foram **Novidade** para o participante;*

Tabela 13 – *Categorias e subcategorias emergentes para **Outras temáticas** que gostava que tivessem sido abordadas;*

Tabela 14 – *Categorias e subcategorias emergentes para **Sugestões** para melhorar o workshop no futuro;*

Tabela 15 - *Categorias e subcategorias emergentes para **Aspetos** relevantes que quer referir.*

Introdução

Ao longo dos últimos anos tem-se registado uma maior procura no Ensino Superior por parte de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e consequentemente uma maior preocupação por parte dos agentes educativos para responder às suas necessidades (Antunes, Rodrigues, Almeida & Rodrigues, 2020).

Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior devem assegurar os princípios da igualdade e equidade no contexto universitário, tendo por base as diretrizes adotadas pelos órgãos externos que estão envolvidos nas questões inerentes aos direitos humanos, a fim de que as políticas e as medidas educativas possam ser mais inclusivas nos contextos de Ensino Superior (Antunes et al., 2020). De facto, a sociedade atual é confrontada com a questão da multiculturalidade e deste modo, é muito importante que as Instituições de Ensino Superior estejam atentas às diferenças de cada estudante, tendo como objetivo primordial a aprendizagem e o desenvolvimento a vários níveis, nomeadamente pessoal, social e académico, através de ambientes que promovam a interajuda e a equidade. Não obstante, ainda existe um longo caminho a percorrer para consolidar estas conceções sobre a Educação inclusiva, justificando assim a importância de mais estudos nesta área, a fim de que as medidas adotadas nas Universidades sejam verdadeiramente inclusivas (Antunes et al., 2020).

Contudo, nem sempre os direitos destes alunos estão assegurados pelas práticas educativas nas universidades (Van Hove et al., 2018), verificando-se em Portugal, por exemplo, esforços de algumas entidades pela criação de um grupo específico de trabalho (<http://www.gtaedes.pt>) e do reconhecimento regulamentar mais recente (Antunes et al., 2019). Assim, o estado da arte atual confronta-nos com uma temática emergente que tem que ser discutida para além da educação básica e secundária, de modo a que, estudantes com NEE possam ingressar cada vez mais no Ensino Superior (ES), permitindo, concluir mais um percurso na trajetória académica, importando também a realização de investigação que evidencie práticas que se revelam inclusivas (Almog, 2018; Antunes et al., 2020; Lord & Stein, 2018; Ostiguy, 2018; Roth et al., 2018).

Neste sentido, a presente investigação enquadra-se na continuidade de um conjunto de estudos realizados na Universidade da Madeira (UMa), no âmbito da temática das NEE no ES que têm contribuído para o conhecimento sobre a temática, ou seja, sobre a adaptação dos alunos com NEE à universidade (Abreu, 2011), as perceções

dos docentes face à inclusão de alunos/as com NEE no ES (Faria, 2012), a sistematização da investigação científica realizada no contexto português sobre alunos/as com NEE no ES (Rodrigues, 2015) e a inclusão no mercado de trabalho de alunos/ com NEE após formação superior (Santos, 2019).

Nesta linha de orientação, esta investigação enquadra-se no âmbito destes trabalhos, numa ótica de contribuir para a informação, formação e investigação nesta área, na nossa realidade portuguesa, dada a presença cada vez mais frequente de alunos com NEE no ES e o seu direito à formação e inclusão social.

A presente investigação encontra-se dividida em cinco blocos. Numa primeira parte, será apresentada uma revisão da literatura acerca dos conceitos de NEE e de inclusão, as perceções dos membros da academia face à inclusão de alunos/as com NEE no ES, a legislação vigente, assim como os mecanismos de resposta inclusiva implementados pelas instituições de ensino superior (IES). A segunda parte destina-se aos aspetos metodológicos, onde serão apresentados os objetivos e questões de investigação, a caracterização dos participantes, os instrumentos e os procedimentos adotados. Na terceira parte do estudo, será elaborada a apresentação dos resultados e na quarta parte a sua discussão, finalizando-se a quinta parte com a conclusão.

A inclusão de Alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior

Os conceitos de Necessidades Educativas Especiais e Inclusão

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (2004) da Organização Mundial de Saúde, define Necessidades Educativas Especiais como aquelas que resultam de:

limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter temporário ou permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social (p.18).

Segundo Correia (2013), as NEE podem ser classificadas em significativas ou ligeiras. As NEE significativas são aquelas em que a adaptação do currículo acontece

numa ou mais áreas académicas e/ou sócio emocionais, sendo objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial, tendo por base os progressos do aluno/a ao longo do seu trajeto escolar. Por outro lado, as NEE ligeiras dizem respeito à adaptação do currículo escolar parcial e realiza-se tendo em conta as características do aluno/a, num determinado momento do seu percurso escolar. Nesta linha de pensamento, os estudantes com NEE, por apresentarem determinadas condições específicas, podem vir a precisar de auxílio e de serviços de educação ao longo do seu percurso académico, ou só em parte do mesmo, a fim de auxiliar o seu desenvolvimento pessoal, sócio emocional e académico (Correia, 2013). É fundamental ter-se em atenção que assim como as NEE alteram de sujeito para sujeito, o tipo de intervenção também deverá especificar-se à problemática de cada indivíduo.

Ao analisarmos o percurso histórico e concetual das Necessidades Educativas Especiais, constatamos que tanto o conceito como o atendimento educativo a crianças e jovens com algum tipo de NEE nem sempre se regulou por aquilo que dispomos atualmente, a escola inclusiva. O caminho percorrido até aos dias de hoje indica-nos a forma como a sociedade lidou com aquele que é considerado diferente ao longo da história, muitas vezes regendo-se pelo tratamento especial, como forma de dar resposta a fatores de ordem política, social, económica e cultural de cada época (Silva, 2011). Neste sentido, destacam-se três etapas da história que acompanharam e orientaram as conceções e conseqüentemente as práticas relativamente a esta temática, nomeadamente: a) a primeira etapa, marcada pela exclusão e posterior segregação; b) a segunda etapa, marcada pela segregação, seguida da integração, que abarca a fase dos ambientes segregados e da educação, e c) a terceira etapa, marcada pela evolução da integração à inclusão, que abrange a fase da participação e da integração (Silva, 2009).

Nos dias de hoje, as questões inerentes à inclusão têm-se destacado não só em torno das políticas governamentais, como também no enquadramento legal de apoio a indivíduos com NEE, tendo por base a concretização dos princípios da igualdade para todos, assim como do acesso gratuito e obrigatório no ensino público (Monteiro, 2017). Nesta linha de pensamento, a inclusão, numa ótica social e política, afirma-se como defensora de todas as possíveis formas de desigualdade que possam estar associadas aos grupos minoritários (Borges et al. 2017). Segundo estes autores, a inclusão assume ainda uma posição defensora do direito de todos os indivíduos fazerem parte da sociedade, através de uma postura responsável e atenta, e acima de tudo, de serem tratados de forma igual, apesar das suas diferenças e especificidades. Ora, tal significa

que o principal objetivo da inclusão consiste em alcançar o direito da equidade de todos os cidadãos, não descorando a diversidade social, mas antes valorizando e auxiliando, especialmente nos casos dos sujeitos com NEE, eliminando os estereótipos culturais. Numa vertente educacional, a inclusão direciona-se para a urgência de as escolas alterarem as suas percepções e deste modo, as práticas inclusivas, com o objetivo principal de proporcionar aos estudantes uma educação tendo por base as especificidades de cada aluno/a, contribuindo para que estes participem na comunidade envolvente, levando a que sejam eliminados todos os tipos de atitudes que promovam a exclusão social (Borges et al., 2017).

O conceito de inclusão assinala uma outra abordagem, no sentido de que aponta para um caminho que defende a ideia de que não é só o indivíduo com NEE que tem que procurar se incluir na escola e na comunidade envolvente, mas que estes espaços têm que elaborar estratégias que se ajustem, a fim de que possam receber nos seus espaços o indivíduo com NEE. Ao contrário da integração, a inclusão assenta na responsabilidade de que a atuação do indivíduo não pode ser colocada apenas no sujeito, uma vez que se trata de um processo interativo e bidimensional. Assim sendo, a inclusão deve ser tida em conta segundo duas dimensões: a) a do sujeito, ou seja, o que ele pode fazer para se incluir nos diferentes espaços; e b) o da instituição/ espaço, ou seja, o que é que a instituição pode fazer para incluir estes sujeitos (Rodrigues, 2014).

Partilhando a ideia de Booth e Ainscow (2002), estes descrevem o conceito de educação inclusiva nas seguintes condições: a) a educação inclusiva procura promover a participação dos estudantes no clima institucional no qual estão inseridos, diminuindo as hipóteses de exclusão; b) a educação inclusiva acarreta mudanças políticas, culturais e práticas, com o objetivo principal de dar resposta à especificidade de cada aluno/a; e c) a educação inclusiva ressalva a aprendizagem e a participação para todos os estudantes que possam estar mais suscetíveis a situações de exclusão, não se dirigindo apenas para os que apresentam alguma deficiência ou NEE. Desta forma, a verdadeira inclusão será uma realidade se efetivamente o conjunto de premissas mencionadas acima forem implementadas nos diferentes sistemas e níveis educativos. Neste sentido, para a conquista de uma educação para todos, é importante compreender que este é um processo longo e moroso, e que compete a cada um de nós, enquanto agentes educativos, procurar dar resposta à especificidade de cada aluno, de modo a otimizar as suas competências, promovendo a aprendizagem e a verdadeira inclusão (Monteiro, 2017).

Percepções sobre a Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas no Ensino Superior Português

Os aspetos inerentes ao processo de inclusão, bem como o acesso, ingresso e sucesso de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior, traduzem-se em temáticas atuais e urgentes, tanto no contexto português, como a nível internacional (Bisol & Valentin, 2012; Harrison, Hemingway, Santos et al., 2015; Unesco, 2017; Sheldon, Pawson, & Barnes, 2009, citados por Borges et al., 2017). Neste sentido, tendo em atenção as políticas e as orientações nacionais e internacionais, cada país tem implementado a sua legislação e conseqüentemente os mecanismos de resposta que oferecem suporte aos direitos dos estudantes com NEE (Melo & Martins, 2016). Não obstante, refira-se que o número de estudantes com NEE no ES continua a ser reduzido, tendo em conta as vagas que existem para os diferentes cursos no contingente normal e, além disso, verifica-se que em diversos casos, os estudantes não concluem o curso e não apresentam sucesso académico (Gonçalves & Cardoso, 2010; Moreira, Bolsanello, & Seger, 2011; Nolan, Gleeson, Treanor, & Madigan, 2015, citados por Borges et al., 2017), sendo que para alguns autores, os possíveis fatores estão associados: a) às barreiras arquitetónicas e físicas; b) à não adequação das metodologias pedagógicas, assim como a ausência de recursos; e c) aos preconceitos presentes nos membros da academia sobre a presença destes estudantes no ES (European Commission, 2012; Unesco, 2017, citados por Borges et al., 2017).

Uma das missões das IES consiste em incentivar os estudantes à busca de conhecimento através de pesquisas e também consciencializar os membros da academia sobre a importância da valorização do ser humano, inclusive dos estudantes com NEE, facilitando o ingresso e a adaptação na universidade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, contribuindo assim para que ocupem o seu lugar na sociedade (Pereira, Costa-Silva, Faciola, Pontes, & Ramos, 2016). Nesta linha de pensamento, a Educação Superior possui um papel fulcral na constituição das sociedades, bem como nos processos transformacionais desta. De salientar que, talvez este papel nunca tenha sido tão reconhecido como nos dias de hoje (Llorent & Santos, 2012). Tendo sido considerado como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, a Declaração Mundial sobre o ES (1998), considera um ambiente académico onde prevaleça a democracia, o desenvolvimento sustentável e a equidade, com o intuito de que possa ser acessível a todos os estudantes. Por um lado, o ES constitui-se uma fonte de

conhecimento, por outro lado, deve ser também um espaço de pluralidade, de diversidade e respeito pelas diferenças (Moreira, Michels, & Colossi, 2006).

De salientar que, para alguns jovens com NEE, frequentar a universidade pode proporcionar novas trajetórias nas suas vidas, como também um melhor nível socioeconómico, para muitos outros pode também apresentar-se como uma etapa de exploração de identidade. Neste sentido, é possível constatar que para os estudantes com NEE, esta fase da educação superior abarque distintos aspetos de exploração e de desenvolvimento da sua identidade. Não obstante, os estudantes portadores de deficiência mais invisível poderão ter a opção de escolha se querem inserir ou não essa característica ao longo do desenvolvimento da identidade enquanto estudantes universitários (Riddell & Weedon, 2014). Ora, o estudo destes dois autores averiguou que a deficiência ainda é percecionada como um estigma e, em muitos casos, pode resultar na determinação de abandonar a categoria de deficiência como parte da identidade de muitos alunos com NEE invisíveis como o caso da dislexia, pois a nível profissional as desvantagens parecem superar os pontos positivos (Riddell & Weedon, 2014).

De facto, os estudantes com NEE podem encontrar grandes desafios no meio académico, e neste sentido devem ser implementadas medidas de apoio por parte das IES, não numa tentativa de oferecer situações vantajosas, mas antes garantir que tenham acesso às mesmas oportunidades que os outros estudantes (Hampton & Gosden, 2004). Assim sendo, um estudo conduzido por Pires (2007), em que participaram dezasseis estudantes com NEE da Universidade de Lisboa, foram percecionadas como barreiras do percurso académico, pelos próprios estudantes: a) as atitudes discriminatórias; b) a falta de acesso à documentação que necessitavam; c) as dificuldades com as metodologias de ensino aprendizagem dos docentes; d) a ausência de recursos por parte dos docentes; e) as dificuldades no acesso a espaços físicos; f) a inexistência de um serviço de apoio específico; e g) a ausência de legislação que salvaguardam as suas necessidades. Por outro lado, os fatores facilitadores favoreciam: a) o apoio humano, quer por parte dos colegas, dos professores, como do pessoal não docente; e b) a existência de equipamentos de auxílio. Um outro estudo sobre a inclusão de estudantes com NEE no ES procurou explorar como os alunos portadores de deficiência se adaptam à universidade, evidenciando o papel desta, enquanto instituição de ensino e instituição social, na inclusão de alunos com NEE, revelando também dificuldades e facilidades por parte dos alunos na sua adaptação à universidade (Abreu, 2011).

Um outro estudo realizado por Masini e Bazon (2004), em que participaram doze estudantes portadores de três tipos de deficiência (visual, auditiva e paralisia cerebral), concluiu que muitos foram os fatores percebidos pelos alunos/as como facilitadores no seu percurso e sucesso acadêmico, nomeadamente: a) uma atitude atenta e ativa dos colegas para solucionar alguns problemas associados às suas necessidades; b) o apoio da família; b) a realização de atividades de lazer juntamente com os colegas e amigos; c) a preocupação dos docentes e a adequação de estratégias pedagógicas; e d) o apoio no estudo por parte dos colegas. Não obstante, ressalva-se um aspeto mencionado por todos os alunos/as, que diz respeito à falta de aceitação e o preconceito sentido na comunidade académica, sobretudo para com o sucesso de estudantes com NEE. Neste sentido, o apoio social adequado, por parte dos pares, face aos estudantes com NEE constata-se através do reconhecimento das suas necessidades e no respeito pela sua identidade (Stanley, 2000). Um outro estudo realizado por Santos (2019), em que participaram quatro antigos alunos/as com NEE de uma universidade portuguesa, verificou-se que estes estudantes tiveram percursos marcados por desafios e dificuldades extrínsecas, nomeadamente: a) a ausência de apoio de um serviço de educação especial; b) as dificuldades em aceder aos materiais; c) a falta de cooperação dos membros da academia; d) a carência de explicação dos docentes; e e) o nível de exigência do ES.

No caso dos docentes universitários, alguns estudos referem que estes percebem a inclusão como algo benéfico para toda a comunidade educativa, defendendo que a educação inclusiva permite que os estudantes com NEE tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos, diminuindo assim os efeitos negativos de uma educação mais segregadora, ainda que em algumas situações parece que os docentes ainda “não internalizaram o verdadeiro conceito de educação inclusiva, pautando-se a sua perceção por um modelo mais conservador e que não responde à diversidade” (Antunes, Faria, Rodrigues, & Almeida, 2013, p. 147).

Com base nos estudos desenvolvidos por Elhoweris e Alsheikh (2006), acerca das perceções dos docentes universitários, constata-se que estes parecem manifestar três tipos de opiniões relativamente à inclusão de estudantes com NEE, nomeadamente: a) alguns docentes apontam que é vantajoso para todos os alunos/as e que a inclusão assume um direito de todos; b) outro grupo de docentes afirma que é possível incluir os estudantes com NEE, e neste sentido, facultam os apoios específicos necessários dentro da sala de aula; e c) um outro grupo de docentes defende que a inclusão de estudantes

com NEE poderá ser um fator negativo para os alunos/as sem NEE e além disso, admitem que um estudante com NEE não conseguirá obter uma educação mais adequada à sua problemática numa sala de aula comum. Nesta linha de pensamento, verifica-se que, de uma forma geral, os docentes universitários encontravam-se mais direcionados a partilhar da primeira perceção, ou seja, relacionada com as questões legais, realçando uma posição favorável face à inclusão de estudantes com NEE, não obstante, ressalva-se a existência de um número mais reduzido de docentes que partilha uma conceção mais conservadora sobre a temática da inclusão (Elhoweris & Alsheikh, 2006).

Relativamente à perceção dos docentes face ao conceito de inclusão, de uma forma geral, estes referem-se à ideia de o estudante com NEE estar no mesmo espaço físico que os restantes membros da academia, sendo que esta ideia encontra-se muito relacionada com o Modelo Integrativo, uma vez que não é pelo facto de os alunos/as com NEE frequentarem os mesmos espaços que os outros membros da academia, que isso significa que estejam verdadeiramente incluídos no meio académico. Ora, a inclusão abrange uma abordagem de aprendizagem colaborativa que implica a implementação de práticas pedagógicas que beneficiem relações significativas (Sant' Ana, 2005).

Salienta-se outro fator que pode influenciar as crenças dos docentes em relação à inclusão, e que diz respeito à área de formação inicial do mesmo, uma vez que as perceções e as representações que os professores possuem sobre o aluno/a com NEE, encontram-se associadas ao conhecimento que os mesmos detém acerca da temática, e que poderão ter sido adquiridos, em alguns momentos, na sua formação académica (Barbosa & Sousa, 2010). Neste sentido, numa investigação realizada por Calvinho (2011), constata-se essa mesma diferença, uma vez que os docentes com formação na área das Humanidades possuíam uma perceção mais positiva e benéfica sobre o processo de inclusão, comparativamente aos docentes que faziam parte da área de Ciências. De facto, de entre as dificuldades existentes para dar resposta às necessidades dos estudantes com NEE, destaca-se a inexistência de formação dos docentes para lidar com a diversidade de alunos/as presentes no contexto sala de aula e a consequente necessidade em adaptar materiais e metodologias de ensino para que todos os estudantes possam aprender no seu ritmo (Martins et al., 2018).

Importa referir que as IES estão em constante mudança, tanto ao nível institucional, como ao nível profissional. A cada ano letivo, novos estudantes ingressam

no ES, e isso gera novos desafios, novas necessidades e novas potencialidades e, com isto, uma busca de oportunidades diferenciadas é percebida. Por isso, é fundamental que as IES estejam preparadas para aperfeiçoar as formas de assegurar a igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso laboral. A construção de uma política inclusiva no ES tem vindo a garantir um dos direitos humanos fundamentais, o da equidade (Pereira, 2006).

Enquadramento Legal dos Alunos/as com Necessidades Educativas no Ensino Superior Português

Em Portugal, as questões sobre as Necessidades Educativas Especiais começaram a ter uma maior relevância e um maior debate e atenção, a partir da década de 70 e 80, sobretudo através da “Constituição da República Portuguesa (1976), da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 1986) e Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei nº8/1989)” (Melo & Martins, 2016, p. 262). De referir que com a Constituição de 1976, assegurou-se o ensino gratuito e obrigatório para todos os estudantes, sendo da responsabilidade do Estado, “organizar uma política de prevenção, reabilitação e integração, assim como desenvolver programas de instrução para que todos os indivíduos com NEE possam usufruir de forma plena dos seus direitos e deveres (Melo & Martins, 2016, p. 262).

Tendo sido necessário clarificar o processo escolar dos alunos com NEE, aquando o seu ingresso no contexto educativo público, foi publicado o Decreto-Lei nº 174 (1977), em que se constata alguns aspetos específicos no que diz respeito “à matrícula, dispensa, tipo de frequência e avaliação de conhecimentos, diploma este aplicável apenas aos ensinos preparatório e secundário” (Melo & Martins, 2016, p. 262). No ano seguinte, foi publicado o Decreto-Lei nº 84 (1978), que abrange as medidas adotadas no antigo decreto-lei, mas agora também para o ensino primário, ainda que com algumas alterações necessárias em relação ao nível do ensino primário (Melo & Martins, 2016).

A legislação sobre a Educação Especial foi aprovada pela Lei nº 66 (1979), tendo sido desenvolvido o Instituto de Educação Especial. De facto, com esta lei, assiste-se a um momento importante de consagração dos direitos dos estudantes com NEE, através do contributo de que “educação especial dever-se-ia processar, sempre que possível, nos estabelecimentos regulares de educação” (Melo & Martins, 2016, p.

262). Esta questão de valorização das diferenças dos estudantes com NEE, contribuiu para a publicação do Decreto-Lei nº88 (1985), que salvaguarda estes princípios para os estudantes no ES, mediante as alterações necessárias. No mesmo ano, são elaboradas orientações destinadas aos estudantes com NEE, “referenciando a necessidade de, em igualdade de oportunidades, assegurar, da forma mais adequada, a integração dos alunos com deficiência física ou sensorial” (Melo & Martins, 2016, p. 262), através da publicação da Portaria nº 787, em que “determina um acréscimo a fixar anualmente ao *numerus clausus* estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no ensino superior de candidatos que sejam deficientes físicos ou sensoriais, explicitando as disposições legais a aplicar de forma a garantir a equidade no acesso e sucesso académico” (Melo & Martins, 2016, p. 262).

Nesta linha de pensamento, é atribuído à Educação Especial o estatuto de subsistema, pela publicação da Lei das Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46 (1986), “preconizando que esta seja preferencialmente organizada de acordo com modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, prevendo-se, contudo, que se possa processar em instituições específicas, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno” (Melo & Martins, 2016, p. 262). Não obstante, assinala-se com esta lei que é da competência do Estado implementar condições e medidas que assegurem aos estudantes a possibilidade de ingressar no ES (Melo & Martins, 2016).

De acordo com Melo e Martins (2016) destaca-se ainda a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, tendo sido publicada em 1989. Nos anos seguintes após a publicação desta lei, assiste-se a múltiplos progressos ao nível legislativo, salientando-se a implementação do Decreto-Lei n.º 35 (1990) e do Decreto-Lei n.º 319/91, onde afirma-se a conceção de uma escola pública gratuita e obrigatória para todos. Apesar de todos estes avanços muito importantes no contexto português, assistia-se a outras grandes mudanças em termos de conceções a nível internacional, e neste sentido, tornou-se urgente reformular a regulamentação preconizada. Segundo Melo & Martins (2016) esse facto levou à publicação do Despacho Conjunto n.º 105 (1997), “que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação, exceto o ensino superior. Esse diploma consubstancia uma mudança de paradigma, de acordo com os princípios de uma escola inclusiva, visando a responder eficazmente às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogénea e de construir um

espaço que a todos aceite e que a todos trate de forma diferenciada” (Melo & Martins, 2016, p. 263).

Após a apresentação de diversas propostas de reformulação, ao longo de vários anos, foi publicado aquele que parecia ir mais ao encontro das concepções vigentes, ou seja, o Decreto- Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que pretende “definir os objetivos, o enquadramento e os princípios orientadores da Educação Especial, e se aplica aos ensinos público, particular, cooperativo e solidário. Define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, deixando de fora, mais uma vez, o Ensino Superior” (Melo & Martins, 2016, p. 263). Destaca-se ainda o desenvolvimento dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), sendo que o principal objetivo consistia em auxiliar os estudantes desde o início do percurso escolar do aluno, sendo possível alongar-se até ao ES (Melo & Martins, 2016). Na sequência deste decreto-lei, foi publicado o Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M, de 31 de dezembro, adaptado à Região Autónoma da Madeira, que estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira, referindo no artigo 3.º ponto 2 “Este diploma pode ainda aplicar-se nos estabelecimentos que prossigam o ensino profissional, superior e educação e formação de adultos, em situações comprovadamente avaliadas” (p. 8832).

Recentemente, com o Decreto- Lei 54/2018, de 6 de julho de 2018, revogando o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, inseriu-se a nível nacional, a concepção de uma educação universal, sendo que tal é possível constatar no Artigo 1.º, as medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão dos estudantes com NEE passam a estar delineadas em três níveis de atuação: universais, em que são destinadas a todos os alunos/as, as medidas seletivas e por fim as medidas adicionais. Neste sentido, a intervenção multinível, ao nível do currículo do aluno, antevê uma intervenção sobretudo preventiva e precoce, através de um contínuo, “com enfoque na dimensão pedagógica e curricular e não tanto na dimensão clínica ou nosológica, uma avaliação para e não da aprendizagem e a reorganização organizacional e funcional” (Inácio, 2019, p. 11). Na sequência deste decreto- lei, foram adaptados à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, salientado uma visão holística da escola e do ensino-aprendizagem, ressaltando a multiplicidade e a interação das suas

dimensões, uma vez que em qualquer momento do percurso académico, qualquer aluno/a pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

Efetivamente, ao analisarmos o enquadramento legal face aos estudantes com NEE no ES, verifica-se que as práticas e políticas têm sido mais consistentes no que diz respeito ao ensino básico e secundário. No que diz respeito ao Ensino Superior, a literatura consultada confronta-nos com uma escassez de legislação que oriente as políticas e práticas institucionais, sendo possível constatar em diversos estudos (e.g., Bisol & Valentin, 2012; Castanheira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; Melo & Martins, 2016; Santos et al., 2015; citados por Borges et al., 2017). Perante a escassa orientação nesta temática, diversas Instituições de ES português, criaram o Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no ES (GTAEDDES), visando: a) proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com NEE; b) promover a aproximação inter-serviços que auxiliam os estudantes com NEE, facilitando assim que haja uma troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas de grupo e a partilha de recursos.

Recentemente, presencia-se a implementação de diversos procedimentos favoráveis quer ao nível político, quer educativo, que procuram fomentar a inclusão de alunos/as com NEE no ES português, como Antunes et al. (2019) referem, nomeadamente:

- (a) os pareceres emanados pelos Conselho Nacional de Educação, destacando-se a especificidade do Parecer n.º 1/2017, de 16 de fevereiro, Parecer Sobre Estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior, bem como o Parecer n.º 3/2017, de 08 de maio, Parecer Sobre Acesso ao Ensino Superior, abordando a questão dos contingentes especiais;
- (b) o Despacho n.º 8584/2017, de 29 de setembro, estabelecendo o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %; (...)
- (d) a criação do Balcão IncluIES no âmbito do referido Programa “Inclusão para o Conhecimento”, o qual alberga várias informações sobre entidades, permitindo a divulgação de serviços e boas práticas, bem com o a “colaboração e o intercâmbio de informação entre as IES no apoio dado ao estudante/ docente/ investigador”, conforme divulgado no sítio do Balcão (<https://www.dges.gov.pt/pt/incluies?plid=1752>); (...)

(f) o alargamento do contingente especial à segunda fase de candidaturas ao ES, que aconteceu em 2018, pela primeira vez (<http://www.dge.mec.pt/noticias/acesso-ao-ensino-superior-2018-alunos-com-necessidades-especiais>); (...). (p. 611)

Apesar de vários passos dados na implementação de legislação e medidas inclusivas no ES português, o levantamento efetuado até à data sobre a legislação que regula a inclusão escolar de estudantes com NEE permitiu verificar a escassez de documentos de âmbito nacional que orientem as ações e processos de inclusão no ES português existindo, sobretudo, regulamentação específica das IES (Antunes et al., 2019, 2020). De referir que a legislação possui um papel importante para a concretização da Educação inclusiva, não obstante, o facto de existir regulamentação de apoio aos estudantes com NEE, não significa a sua implementação na prática nos contextos educativos, assim como, o facto de não existir legislação, não significa necessariamente que não se trabalhe para uma educação inclusiva (Mori, 2016, citado por Borges et al., 2017).

Desafios e Responsabilidades das Instituições de Ensino Superior na Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

O acesso e sucesso do estudante com NEE no ES depende de um trabalho multidisciplinar, por parte dos docentes, coordenadores, pessoal não docente e diretores que assumem o desafio de promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, social e académico do aluno (Lima, 2017). A inclusão de estudantes com NEE no ES presume a organização e aplicação de respostas educativas que possibilitem a adequação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetónicas e de barreiras relacionadas com as perceções dos membros da comunidade educativa face à inclusão de estudantes com NEE no ES.

De entre os desafios colocados às IES, os quais devem ser assumidos como política social e educacional, destacam-se os seguintes: a) a necessidade de existir recursos humanos especializados para apoiar os estudantes com NEE; b) a necessidade de oferta de transporte e alojamento adequados aos estudantes; c) a existência de ajudas humanas (e.g., intérpretes de Língua Gestual); d) a adoção do modelo de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) sobretudo ao nível do currículo, avaliação, formação dos docentes e tecnologias educativas; e) acesso a todos os espaços físicos,

arquitetónicos e às tecnologias da informação e comunicação; f) apoio e desenvolvimento de iniciativas para a avanço da mobilidade, carreira e empregabilidade (Pires, 2016, 2018).

No contexto português, as IES enfrentam atualmente esses desafios, através do desenvolvimento de estratégias a partir de projetos de pesquisa e observatórios, com o intuito de acompanhar as experiências académicas de diversos estudantes com NEE, desde o acesso ao ES, ao percurso e saída para o mercado de trabalho. Neste sentido, algumas universidades, como o caso das Universidades de Aveiro, Algarve e do Minho, têm utilizado os dados dessas experiências para difundirem e guiarem outras IES a boas práticas para a inclusão desse alunos/as (de Castro & Almeida, 2016; Ferreira et al., 2018; Martins et al., 2018).

O levantamento das informações dos estudantes efetua-se através da comunicação e partilha entre os vários membros institucionais, desde os serviços de apoio social e académico, ao das associações académicas e serviços de apoio e empregabilidade. A análise e divulgação dos dados recolhidos proporciona um melhor funcionamento das funções da universidade, desde o acolhimento e receção ao estudante, a sinalização das suas dificuldades e necessidades quer para suporte pessoal, como também de conhecimento aos diretores, docentes e responsáveis pelo percurso dos estudantes, a fim de fomentar a adaptação dos currículos, a implementação de metodologias de ensino aprendizagem adequadas e a formação dos docentes (de Castro & Almeida, 2016).

Das estratégias desenvolvidas pelas IES, destacam-se também os recursos fornecidos como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que disponibilizam programas para a realização de gravação de aulas, o que proporciona melhores condições de ensino e aprendizagem. Desse modo, as aulas gravadas funcionam para auxílios complementares das aprendizagens dos estudantes com NEE em conformidade com o seu ritmo (Pinheiro, 2019).

Alguns autores como De Castro e Almeida (2016) reforçam ainda a importância de ser reconhecida as responsabilidades das IES, sobretudo por parte dos diretores de curso, docentes e pessoal não docente, em acompanhar os trajetos dos estudantes, com destaque especial na sua fase inicial de adaptação, com o objetivo principal de lhes proporcionar instrumentos de auxílio para colmatar e superar as dificuldades iniciais e ao longo do percurso académico, a fim de que possam alcançar o sucesso académico e laboral. Nesta linha de pensamento, Pires (2016) defende a importância de se

desenvolver a autonomia do estudante com NEE nas IES, através do incentivo dos gabinetes de apoio, no primeiro ano do aluno/a, especialmente ao nível do contato direto com os docentes e comunidade académica, para as necessárias adaptações, para que, a partir do segundo ano, o aluno/a seja autónomo para informar aos professores sobre as suas necessidades específicas e, através do acompanhamento dos agentes educativos, superarem as barreiras e promoverem a aprendizagem.

Em síntese, as IES devem antever as dificuldades dos estudantes com NEE e auxiliar a amenizá-las com respostas compensatórias que promovam o sucesso académico e bem-estar pessoal e social (de Castro & Almeida, 2016). Neste sentido, torna-se fulcral o planeamento e realização de iniciativas de formação/ sensibilização nas áreas pedagógica, técnica e relacional para toda a comunidade académica, uma vez que são fundamentais para a sensibilização e implementação de medidas promotoras da inclusão nos contextos institucionais (Pires, 2016).

Metodologia

Este estudo assume uma abordagem mista, uma vez que a combinação dos procedimentos e técnicas da abordagem qualitativa e quantitativa oferecem um amplo espectro de riqueza de informações mútua à investigação (Cadena-Iñiguez, et al., 2017). Desde modo, o enfoque qualitativo é colocado na análise de conteúdo da regulamentação existente para os indivíduos com necessidades educativas especiais no ensino superior português privado e na análise nas respostas abertas dos questionários aplicados ao público-alvo do estudo. O enfoque quantitativo centra-se na análise estatística dos dados obtidos nos questionários online aplicados ao público-alvo do estudo.

Objetivos e Questões de Investigação

A presente investigação tem como principal objetivo contribuir para o aprofundamento do conhecimento face à inclusão de alunos/as com NEE no Ensino Superior Português.

Mais especificamente, pretende-se:

a) Objetivo 1: Analisar o enquadramento legal de apoio a estudantes com NEE no ES português, através da recolha dos regulamentos e sua análise documental sobre a

inclusão de alunos/as com NEE no ensino superior privado, que estão disponíveis online;

b) Objetivo 2: Conhecer a perceção que a comunidade académica, nomeadamente, os alunos/as, docentes e pessoal não docente, possuem acerca da inclusão de indivíduos com NEE no ES, através da aplicação de três questionários online dirigidos a três populações alvo- docentes, alunos/as e pessoal não docente); e

c) Objetivo 3: Contribuir para a desmistificação de algumas crenças/ mitos em relação à pessoa com NEE através da realização de três workshops dirigidos a três populações alvo-docentes, alunos/as e pessoal não docente e respetiva avaliação de participação (satisfação/ aprendizagem).

Dos objetivos formulados decorrem as seguintes questões de investigação:

1) Existe regulamentação de apoio para estudantes com NEE no ES português privado?

2) Qual a perceção que a comunidade académica possui acerca de inclusão de indivíduos com NEE no ES?

3) Qual o impacto dos Workshops sobre a temática das NEE, na comunidade académica?

Participantes

Parte I: Enquadramento legal de apoio a indivíduos com NEE no ES português privado

Para a realização da análise documental, não houve participantes, uma vez que os dados foram recolhidos através do site da Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado (APESP), ou seja, analisaram-se 25 documentos, resultantes da pesquisa online efetuada.

Parte II: Perceção dos membros da academia face à inclusão de estudantes com NEE no ES

Alunos/as. Participaram 160 alunos/as, dos quais 105 (65.6%) do género feminino e 55 (34.4%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 anos e os 56 anos, com uma média de 25.50 anos ($DP = 9.167$). Apurou-se que 100 (62.5%) frequentavam um curso de Licenciatura, 32 (20%) um curso de Mestrado, um

(0.6%) o curso de Doutorado e 27 (16.9%) um curso Técnico Superior Profissional. Quanto à designação do curso, verificou-se que 19 alunos/as (11.9%) frequentavam o curso de Psicologia, 15 (9.4%) o curso de Ciências da Educação, 11 (6.9 %) o curso de Engenharia Informática, 11 (6.9%) o curso de Gestão, oito (5%) o curso de Educação Básica, oito (5%) o curso de Línguas e Relações Empresariais, nove (5.6%) o curso de Educação Física e Desporto, sete (4.4%) o curso de Comunicação, Cultura e Organizações, cinco (3.1%) o curso de Enfermagem, quatro (2.5%) o curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do ensino básico e secundário, quatro (2.5%) o curso de Agricultura Biológica e 47 (29.9 %) frequentavam outros cursos (como por exemplo: Design, Bioquímica, Contabilidade e Fiscalidade, Economia, Medicina).

Em relação ao ano de frequência de curso, constatou-se que 82 (51.2%) estavam no 1º Ano, 52 (32.5%) estavam no 2º Ano, 23 (14.4%) no 3º Ano e três (1.9%) frequentavam o 4º Ano de curso. Quanto à Faculdade/ Escola a que pertenciam, 48 (30%) faziam parte da Faculdade de Artes e Humanidades, 27 (16.9%) pertenciam à Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia, 47 (29.4%) pertenciam à Faculdade de Ciências Sociais, quatro (2.5%) pertenciam à Faculdade de Ciências da Vida, 25 (15.6%) faziam parte da Escola Superior de Tecnologias e Gestão e nove (5.6%) pertenciam à Escola Superior de Saúde. Por fim, em relação ao Estatuto do Estudante, constata-se que cento e 26 (78.8%) tinham um estatuto de estudante normal e 30 (18.8%) possuíam o estatuto de trabalhador estudante.

Docentes. Participaram vinte docentes, dos quais 11 (55%) do género feminino e nove (45%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 33 e 68, com uma média de 51.50 anos ($DP = 10.013$). Em relação às habilitações literárias, três docentes (15%) possuíam Licenciatura, dois (10%) uma Pós-Graduação, dois (10%) tinham Mestrado, onze (55%) possuíam Doutorado e dois (10%) tinham Pós-Doutorado. Em relação à Faculdade/ Escola a que pertenciam, três (15%) faziam parte da Faculdade de Artes e Humanidades, seis (30%) pertenciam à Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia, quatro (20%) pertenciam à Faculdade de Ciências Sociais, um (5%) pertenciam à Faculdade de Ciências da Vida, cinco (25%) faziam parte da Escola Superior de Tecnologias e Gestão e um (5%) pertencia à Escola Superior de Saúde. Quanto à Área Científica dos sujeitos, verifica-se que dois sujeitos (10%) eram de Educação, um (5%) de Economia, um (5%) de Educação Física e Desporto, um (5%) de Enfermagem, três (15%) de Engenharia, um (5%) de Física, dois (10%) de Gestão, dois

(10%) de Linguística, dois (10%) de Matemática, um (5%) de Medicina/ Anatomia, um (5%) de Psicologia, dois (10%) de Química e um (5%) de Redes Informáticas.

Pessoal não Docente. Em relação ao Pessoal não docente, participaram 17 sujeitos, dos quais 14 (82.4%) do género feminino e três (17.6%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 33 anos e 62 anos, com uma média de 48.12 anos ($DP = 7.745$) Em relação às habilitações literárias, cinco (29.4%) dos sujeitos tinham o 12º Ano, oito (47.1%) possuíam Licenciatura, três (17.6%) tinham Mestrado, e um (5.9%) possuía Doutoramento. Quanto à função/ cargo que desempenhavam na Universidade, verifica-se que cinco (29.4%) eram Assistentes Técnicos, seis (35.3%) desempenhavam o cargo de Técnico Superior, dois (11.8%), eram Psicólogos, um (5.9%) desempenhava um cargo dirigente, um (5.9%) desempenhava a função de Coordenadora do GAF, um (5.9%) era Especialista de informática e um sujeito (5.9%) exercia o cargo de Técnico Administrativo dos programas de mobilidade da Universidade.

Parte III: Workshop online e respetiva avaliação de participação

Alunos/as. Inscreveram-se 96 alunos/as e participaram 48 alunos/as no Workshop online destinado a este público alvo, sendo que 44 (91.7%) eram do género feminino e quatro (8.3%) do género masculino.

Dos 48 alunos/as que participaram no Workshop, 44 responderam ao Questionário de Avaliação do workshop online, sendo que 40 (90.9%) eram do género feminino e quatro (9.1%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 18 e os 56, com uma média de 25.59 anos. Trinta e dois (72.7%) alunos/as estavam no curso de Licenciatura, nove (20.5%) o curso de Mestrado, dois (4.5%) o curso Técnico Superior Profissional e um (2.3%) o curso de Doutoramento. Em relação ao curso, 17 (38.6%) frequentavam o curso de Psicologia, sete (15.9%) o curso de Educação Básica, seis (13.6%) o curso de Ciências da Educação, cinco (11.4%) o curso de Educação Física e Desporto, dois (4.6%) o curso de Gestão, um (2.3%) o curso de Estudo da Cultura, um (2.3%) o curso de Cultura, Comunicação e Organização e um (2.3%) o curso de Agricultura Biológica. Quanto ao ano de frequência, 22 (50%) estavam no 1º Ano, 10 (22.7%) estavam no 2º Ano, 11 (25%) no 3º Ano e um (2.3%) no 4º Ano. Assim, 24 (54.5%) pertenciam à Faculdade de Ciências Sociais, 17 (38.6%) pertenciam

à Faculdade de Artes e Humanidades, dois (4.5%) à Escola Superior de Tecnologias e Gestão e um (2.3%) pertencia à Escola Superior de Saúde. No que diz respeito ao estatuto de estudante, verificou-se que 36 (81.8%) tinham estatuto normal de estudante, quatro (9.1%) o estatuto de trabalhador estudante e um (2.3%) como mãe estudante.

Docentes. Participaram seis de nove docentes que se inscreveram no Workshop destinado a este público alvo, sendo que cinco (83.3%) eram do género feminino e um (16.7%) do género masculino. Em relação à Faculdade a que pertenciam, verificou-se que quatro (66.7%) pertenciam à Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia e dois (33.3%) à Escola Superior de Saúde.

Dos seis docentes que participaram no Workshop, cinco responderam ao Questionário de Avaliação do Workshop, sendo que quatro (80%) eram do género feminino e um (20%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 48 anos e 61 anos, com uma média de 57.20 anos. Em relação às habilitações literárias, constatou-se que quatro (80%) possuíam um Doutoramento e um (20%) tinha Mestrado. Além disso, quatro (80%) pertenciam à Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia e um (20%) à Escola Superior de Saúde.

Pessoal não Docente. Participaram quatro de nove não docentes que se inscreveram no Workshop destinado a este público alvo, sendo os quatro (100%) do género feminino.

Dos quatro não docentes que participaram no Workshop, quatro responderam ao Questionário de Avaliação do workshop, sendo que os quatro (100%) eram do sexo feminino, e as idades estavam compreendidas entre os 40 e anos e 60 anos, com uma média de 45.75 anos. Quanto às Habilitações Literárias, verificou-se que um (25%) sujeito possuía o 9º ano, um (25%) o 12º ano, um (25%) possuía uma Licenciatura um (25%) tinha um Mestrado. Quanto ao serviço a que pertenciam, dois (50%) pertenciam ao Departamento da Pastoral e dois (50%) aos Serviços de Ação Social.

Instrumentos

Parte I: Enquadramento legal de apoio a indivíduos com NEE no ES português

Para a concretização do objetivo um, foi elaborada uma grelha de análise documental para os regulamentos das Universidades Portuguesas Privadas (ver anexo

1). Esta grelha foi desenvolvida com base nos estudos realizados por Antunes e colaboradores (2019, 2020), sobre o enquadramento legal de Alunos/as com NEE no ES português público e politécnicos. Neste sentido, dividiu-se a tabela em duas secções, relativamente: a) ao documento, nomeadamente a sua designação, o sítio online do documento, a Instituição de ES, a data e a codificação, isto é, o código identificativo atribuído ao documento para análise (e.g., D1 significando Documento 1); e b) as categorias e as respetivas subcategorias definidas na investigação de Antunes et al., (2020), nomeadamente: 1) Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES português, e as subcategorias: a) Legislação; e b) Estudante com NEE; e (2) Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na regulamentação institucional existente, e as subcategorias: a) Estatuto especial; b) Serviço específico; e c) Medidas de apoio.

Parte II: Perceção dos membros da academia face à inclusão de estudantes com NEE no ES

Para a concretização do objetivo dois, foram elaborados três questionários, partindo da revisão da literatura (e.g., Abreu, 2011; Faria, 2012; Antunes, 2019, 2020), sobre a perceção que os membros da academia, nomeadamente, os alunos/as, docentes e pessoal não docente, possuíam acerca da inclusão de alunos com NEE no ES (ver anexo 2). De uma forma geral, os questionários apresentavam a mesma estrutura, no entanto, alguns detalhes eram específicos, atendendo à amostra em estudo. Assim sendo, estavam organizados em três secções: a) dados de identificação do sujeito; b) enquadramento de alunos com NEE no ES; e c) mecanismos de resposta inclusiva. Eram constituídos por onze perguntas de resposta aberta (e.g., “O que significa para si a inclusão?”, “O que é para si um (a) aluno/a com NEE?”, “Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, que temas sente necessidade de ter formação?” e dezassete perguntas de resposta fechada (e.g., “Conhece o contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência física ou sensorial?”, “Alguma vez teve formação sobre as NEE?”).

No processo de construção do questionário foi solicitado a uma colega, aluna do curso de Mestrado em Psicologia da Educação, que preenchesse o questionário antes que os mesmos fossem divulgados, a fim de que facultasse o seu *feedback* sobre o mesmo, para se averiguar a sua adequabilidade (Hill & Hill, 2012).

Parte III: Workshop online e respetiva avaliação de participação

Para a concretização do objetivo três, foi elaborado um Questionário de Avaliação do Workshop online “Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais: Desafios e Respostas” (ver anexo 3), destinado aos alunos/as, docentes e pessoal não docente, dividido em três secções: a) dados de identificação do sujeito; b) conjunto de dezasseis itens sobre o conteúdo, recursos, dinamização, organização e apreciação global, através de uma escala do tipo *likert* de um a cinco, sendo que um “discordo totalmente” e cinco “concordo totalmente”. A título de exemplo de alguns itens “Os temas abordados tiveram interesse”, “O material utilizado foi adequado”, “Gostaria de dar continuidade a este Workshop”; e c) a perceção do participante sobre o encontro, através de questões abertas (e.g., “Houve algum aspeto abordado que foi novidade para si?”, “Gostaria que tivessem sido abordado outras temáticas sobre as NEE?”, num total de dez questões).

Este Questionário de Avaliação foi construído tendo em conta os objetivos do presente estudo e a revisão da literatura sobre o tema (e.g., Abreu, 2011; Faria, 2012; Antunes et al., 2019, 2020) e sobre a construção de questionários (Hill & Hill, 2012), bem como sobre trabalhos de aplicação concreta de questionários de avaliação de intervenções psicoeducativas (e.g., Antunes, 2008).

Procedimentos

A concretização desta investigação iniciou-se com o pedido de autorização à Comissão de Ética e o pedido de autorização ao Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, bem como o pedido de autorização à Universidade da Madeira para a realização do estudo na mesma.

A investigação foi aprovada pelo Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, a 16/11/2020, e pela Comissão de Ética da Universidade da Madeira, com o parecer nº5/CEUMA/2020, de 25 de novembro. Após a devida autorização da Universidade da Madeira, o presente estudo prosseguiu com a mediação da Senhora Vice-Reitora para os Assuntos Académicos e o Secretariado da Reitoria para a devida divulgação do estudo e recolha de dados (tendo sido efetuado alguns ajustes ao projeto inicial devido à situação pandémica do Covid-19), que decorreram em três partes, que passo a explicar a seguir.

Parte I: Análise Documental dos Regulamentos do Ensino Superior Português Privado

Para a concretização do objetivo um do estudo, procedeu-se a uma recolha documental online, sendo que os documentos recolhidos foram alvo de análise de conteúdo a partir e dando continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente sobre o ensino superior público (Antunes et al., 2019; Antunes et al., 2020). Assim sendo, passo a descrever o processo de recolha de dados:

- 1) Num primeiro momento, em outubro de 2020, foi consultado o site da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP), a fim de examinar quais as IES que faziam parte desta associação, através do acesso ao *link* de cada instituição com o objetivo de verificar a existência ou não de algum regulamento/ estatuto referente aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais;
- 2) Salienta-se que no primeiro momento, as pesquisas foram realizadas diretamente no site de cada Instituição. Para as instituições em que não foi possível encontrar informação no site relativamente à Regulamentação sobre as Necessidades Educativas Especiais, definiu-se os descritores que seriam utilizados posteriormente no motor de busca “Google”. Assim, procedeu-se à pesquisa, com os seguintes descritores: *estatuto regulamento aluno com necessidades educativas especiais universidade/ escola/ politécnico [...] (colocando-se o nome da instituição) e o descritor atendimento aluno com necessidades educativas especiais universidade/ escola/ politécnico ... (colocando-se o nome da instituição, sendo que este apenas foi utilizado quando o recurso ao anterior suscitou dúvidas ou não se encontrou informação satisfatória);*
- 3) Num segundo momento, em novembro de 2020, foi solicitada a colaboração de uma colega com mestrado em Psicologia da Educação na recolha de dados, uma vez que possuía experiência na temática em apreço quer pela sua dissertação de mestrado (Rodrigues, 2015) quer pela participação nos estudos já referidos sobre a Regulamentação existente nas universidades públicas portuguesas/ politécnicos (Antunes et al. 2019, Antunes et al., 2020). Deste modo, através da sua pesquisa dos regulamentos, seguindo os mesmos passos definidos, foi possível cruzar a informação recolhida por ambas as pesquisadoras e deste modo comparar os documentos encontrados e eliminar os duplicados;

- 4) Numa fase seguinte, procedeu-se à organização e preparação dos materiais e posterior análise de conteúdo (Bardin, 2008). Os documentos foram lidos na íntegra, comparados e analisados seguindo as mesmas categorias e subcategorias definidas na investigação de Antunes et al. (2020), nomeadamente: (1) Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES português, e as subcategorias: a) Legislação; e b) Estudante com NEE; e (2) Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na regulamentação institucional existente, e as subcategorias: a) Estatuto especial; b) Serviço específico; e c) Medidas de apoio. Ressalve-se que, para cada documento dos 25 documentos, foi atribuído um código identificativo, por exemplo, D1 significando Documento 1.

Parte II: Questionário online “Perceção dos Membros da Academia face à inclusão de estudantes com NEE no ES”

Para a concretização do objetivo dois, desencadearam-se procedimentos para a recolha de dados através da aplicação do Questionário online “Perceção dos Membros da Academia face à inclusão de estudantes com NEE no ES”. Assim sendo, através do Gabinete da Reitoria foi efetuada a divulgação via email, do questionário online em três versões, uma destinada aos alunos/as, outra aos docentes e outra ao pessoal não docente, da Universidade da Madeira. Os questionários estiveram disponíveis para serem respondidos entre os dias 7 de janeiro e 25 de janeiro de 2021. De referir que, no caso do pessoal não docente, foi possível enviar um segundo email a lembrar para a participação dos mesmos no preenchimento do questionário, não tendo sido efetuado este segundo envio aos docentes e aos alunos/as, uma vez que durante este período encontravam-se em época de avaliações.

Em relação aos dados obtidos nos questionários, estes foram armazenados num ficheiro de Excel, e posteriormente foram transferidos para uma base de dados do SPSS- Statistics, versão 25, procedendo-se depois à análise estatística. Foi ainda realizado uma análise de conteúdo dos dados qualitativos, ou seja, das respostas abertas, seguindo-se o procedimento de análise de conteúdo e construção de categorias conforme Bardin (2008). O processo de definição e construção de categorias foi discutido e acompanhado pela orientadora e, nos casos em que a categorização suscitou mais dúvidas, sobre a terminologia a adotar, foi discutida com uma especialista na área das NEE (e que também colaborou na realização dos workshops, a Dr.^a Sandra Estêvão

Rodrigues). Refira-se que, dado o volume de participantes e de respostas abertas produzidas, as regras limite de extensão da dissertação e o período para conclusão da mesma, se optou por selecionar algumas das respostas abertas para análise dos resultados a apresentar neste trabalho. Assim, foram analisadas, nos três questionários (alunos/as, docentes e não docentes), da parte II, apenas as questões abertas que apareciam como justificativa de questões fechadas, ou seja, para o grupo I- Enquadramento de alunos com NEE no ES, a pergunta 7: *Conhece algum regulamento referente a estudantes com NEE?* foi analisada a resposta aberta 7.1. *Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, o (s) regulamento (s) que conhece;* e para a pergunta 9. *Sente necessidade de formação na área das NEE?* foi analisada a resposta aberta 10. *Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, que temas sente necessidade de ter formação?.* Para o grupo II- Mecanismos de Resposta Inclusiva, a pergunta 6. *Tem conhecimento de medidas de apoio que são adotadas para a inclusão de estudantes com NEE por parte dos docentes?*, foi analisada a resposta aberta 6.1. *Se sim, diga por favor, qual (ais)?;* a pergunta 7. *Tem conhecimento de medidas de apoio que são adotadas para a inclusão de estudantes com NEE por parte dos alunos/as?*, foi analisada a questão aberta 7.1. *Se sim, diga por favor, qual (ais)?;* e para a pergunta 8. *8. Tem conhecimento de medidas de apoio que são adotadas para a inclusão de estudantes com NEE por parte da Instituição que frequenta/ trabalha?*, foi analisada a resposta aberta 8.1. *Se sim, diga por favor, qual (ais)?.*

Parte III: Questionário de Avaliação do Workshop online "Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais: Desafios e Respostas"

Para a concretização do objetivo três do estudo, desencadearam-se procedimentos para a recolha de dados através da realização de três Workshops online, com o título “Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais: Desafios e Respostas”. Assim sendo, solicitou-se ao Gabinete da Reitoria a divulgação via email, de um convite para as alunos/as, docentes e pessoal não docente, para participarem num de três Workshops, dirigidos a cada população alvo, mediante o preenchimento de um formulário de inscrição.

Os Workshops decorreram nos dias 9 e 11 de março de 2021, de forma virtual, através da Plataforma Colibri/ Zoom e foram dinamizados pela Psicóloga Dr.^a Sandra Estevão Rodrigues, que exerce funções na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, uma

unidade diferenciada da Universidade do Minho, em Braga. O principal objetivo dos workshops consistiu em debater com os participantes sobre os desafios que são colocados na inclusão de alunos com NE no ES, bem como, apresentar sugestões de possíveis respostas facilitadoras/ promotoras da inclusão. Ao longo do workshop foram abordados os seguintes temas: a) Tipos de deficiência/ incapacidade e necessidades decorrentes; b) Respostas de apoio humanas e tecnológicas; e c) Contributos de cada um para uma inclusão efetiva.

No final de cada workshop foi explicado e solicitado aos participantes que preenchessem um breve questionário de avaliação sobre o Workshop em que participaram, tendo sido partilhado o *link* no momento final da sessão. Posteriormente foi enviado um email aos participantes, lembrando que se que ainda não tinham preenchido o questionário o poderiam fazer, através do *link* disponível, e foi ainda facultado o material de apoio utilizado no workshop, ou seja, o Powerpoint. Os certificados de participação foram enviados para cada participante no final da semana em que decorreram os workshops.

Em relação aos dados obtidos nos questionários, estes foram armazenados num ficheiro de Excel, e posteriormente foram transferidos para uma base de dados do SPSS- Statistics, versão 25, sendo efetuada a análise estatística. Foi ainda realizado uma análise de conteúdo dos dados qualitativos, ou seja, das respostas abertas, construindo categorias e subcategorias (Bardin, 2008), à semelhança do descrito anteriormente.

Resultados

Os dados encontram-se organizados em três partes, que dizem respeito a cada objetivo e momento de investigação, nomeadamente: a) a primeira parte, que se refere à recolha dos regulamentos e sua análise documental sobre a inclusão de alunos com NEE no ES privado, que estavam disponíveis online; b) a segunda parte, que diz respeito à aplicação de três questionários online dirigidos a três populações alvo - docentes, alunos/as e pessoal não docente - e respetiva análise dos dados obtidos; e c) a terceira parte, que consistiu na realização de três workshops dirigidos a três populações alvo - docentes, alunos/as e pessoal não docente - e respetiva avaliação de participação (satisfação/ aprendizagem). Assim, passo a apresentar:

Parte I: Análise Documental dos Regulamentos das Universidades Portuguesas Privadas

Das 62 instituições que fazem parte da APESP, foi possível encontrar 25 instituições com Regulamentação para os Estudantes com NEE, organizando-se uma listagem dos mesmos, com base na ordem em que as IES apresentavam-se no site da APESP, conforme se ilustra na Tabela 1. Desta forma, constituem-se estes documentos o objeto de análise documental, que será organizada seguindo os parâmetros dos estudos já referidos (Antunes et al., 2019; Antunes et al., 2020).

Tabela 1. Listagem das IES privadas e respetiva documentação consultada

Instituição de Ensino Superior	Designação do Documento	Sítio online do Documento	Codificação *
Universidade Portucalense Infante D. Henrique (UPT)	Regulamento Pedagógico (artigo 43º/ 44º)	https://siupt.upt.pt/content/files/normas_regulamentos/Regulamento_pedagogico_2013_2014.pdf	D1
Escola Superior de Artes e Design (ESAD)	Regulamentos de Estatutos Especiais- Estatuto de estudante portador de deficiência ou doença incapacitante (capítulo 9)	https://www.esad.pt/documents/76/regulamento_estatutos_especiais.pdf	D2
Escola Superior de Educação de Fafe	Regulamento do Estatuto de Estudante com Necessidades de Saúde Especiais	http://www.iesfafe.pt/tmp/Uploads/Regulamentos/Regulamentos%20da%20ESEF/Regulamento_do_estatuto_de_estudante_com_necessidades_de_sade_especiais.pdf	D3
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Estatuto Estudante com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	https://www.esepf.pt/wp-content/uploads/Regulamentos_Institucionais/EEMSAI_1set2020_oficial.pdf	D4
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	Regulamento de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Escola Superior de Educadores de Infância de Maria Ulrich	http://www.api.edu.pt/eseimu/wp-content/uploads/sites/5/2015/07/Regulamento-de-Apoio-a-Estudantes-com-NEE-ESEI-Maria-Ulrich-3.pdf	D5
Escola Superior de Saúde Egas Moniz	Regulamento Estudante com Necessidades Educativas Especiais	https://www.egasmoniz.com.pt/media/94099/R-EM-PE-09_00-Estudantes-com-Necessidades-Educativas-Especiais.pdf	D6
Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	Regulamentos dos Regimes Especiais (secção 4- Apoio a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais ou Portadores de Deficiência)	http://www.iscia.edu.pt/sites/default/files/regulamentos/regulamento_re.pdf	D7
Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	http://www.iscedouro.pt/Files/Pages/13/estatuto_do_estudante_com_NEE.pdf	D8

Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo	Estatuto de Necessidades Especiais	Estudante com Educativas	http://isce.pt/pdfs/estatuto_estudante_com_NEE.pdf	D9
Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	Estatuto do Necessidades Especiais	Estudante com Educativas	https://www.ismat.pt/images/ficheiros/regulamentos/1920/ismat_estatuto-estudante_NEE.pdf	D10
Instituto Universitário da Maia (ISMAI)	Estatuto do Necessidades Especiais	Estudante com Educativas	https://www.ismai.pt/pt/sobreoismai/Documents/Regulamentos/Institucional/Reg.EENEE.PDF	D11
Instituto Universitário Egas Moniz	Regulamento Necessidades Especiais	Estudante com Educativas	https://www.egasmoniz.com.pt/media/94099/R-EM-PE-09_00-Estudantes-com-Necessidades-Educativas-Especiais.pdf	D12
Instituto Português de Administração de Marketing de Lisboa (IPAM)	Regulamento dos Especiais de Frequência	Regimes	https://cdn2.hubspot.net/hubfs/339034/IPAM-SITE/regulamentacao/lisboa/jul19/REG-001V01_Regulamento%20Regimes%20Especiais%20de%20Frequ%C3%Aancia_20120301.pdf	D13
Instituto Politécnico da Lusofonia (IPluso)	Estatuto do Necessidades Especiais	Estudante com Educativas	https://www.ipluso.pt/images/uploads/estatuto-do-estudante-com-necessidades-educativas-especiais.pdf	D14
Instituto Politécnico da Maia (IPMAIA)	Estatuto do Necessidades Especiais	Estudante com Educativas	https://www.ismai.pt/pt/sobreoismai/Documents/Regulamentos/Institucional/Reg.EENEE.PDF	D15
Instituto Superior de Administração e Gestão (ISAG)	Regulamento dos Especiais de (capítulo VI)	Regimes de Frequência	https://www.isag.pt/isag/web_ges_si_docs.download_file?p_name=F-655528768/Regulamento_Regimes_Especiais_Frequa%C2%BFncia.pdf	D16
Instituto Superior de Administração e Línguas (ISAL)	Regulamento de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais		http://www.isal.pt/Portals/3/PDF/Regulamento%20de%20Apoio%20ao%20Estudante%20com%20Necessidades%20Educativas%20Especiais.pdf	D17
Instituto Superior D. Dinis (ISDOM)	Estatuto dos Necessidades Especiais	Estudantes com Educativas	http://www.isdom.pt/instituto/regulamentos?download=296:estatuto-dos-estudantes-com-necessidades-educativas-especiais	D18
Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC)	Regulamento do Necessidades Especiais do ISEC Lisboa	Estudante com Educativas	https://www.iseclisboa.pt/images/relatorios/reg_nees.pdf	D19
Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia de Vila Nova de Gaia (ISLA)	Estatuto dos Necessidades Especiais	Estudantes com Educativas	https://www.islagaia.pt/pt/documentos-online/category/64-estatutos.html?download=398:estatuto-dos-estudantes-com-necessidades-educativas-especiais	D20
Instituto Superior de Gestão e Administração de Leiria (ISLA Leiria)	Estatuto dos Necessidades Especiais	Estudantes com Educativas	https://www.islaleiria.pt/wp-content/uploads/Regulamentos/NormasRegulamentos_Pedag%C3%B3gicos/1Estatuto_dos_Estudan	D21

			tes_com_Necessidades_Educativas_Especiais.pdf	
Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém (ISLA Santarém)	Regulamento do Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (ENEE)	https://www.islasantarem.pt/pt/component/phocadownload/category/16-documentos-online?download=275:regulamento-do-estatuto-do-estudante-nee		D22
Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA)	Regulamento Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	http://www.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user42/rg150_estudante_com_necessidades_educativas_especiais.pdf		D23
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Estatuto dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais/ Gabinete de Acompanhamento dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE)	https://www.ulusofona.pt/pt/media-ref/necessidades-educativas-especiais/download/estatuto-estudantes-com-necessidades-educativas-especiais.pdf		D24
Universidade Lusófona do Porto	Estatuto dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais/ Gabinete de Acompanhamento dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) da Universidade Lusófona do Porto	https://www.ulp.pt/pt/media-ref/estatuto-necessidades-educativas/download/estatutos-estudante-necessidade-educativas-especiais.pdf		D25

*Código identificativo atribuído ao documento para análise (ex: D1 significando Documento 1).

Os resultados obtidos encontram-se organizados em função das categorias e respetivas subcategorias, esquematizando-se o texto em função da informação analisada e presente nos regulamentos das IES portuguesas privadas.

Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES Privado

Legislação. Constata-se que das 62 das instituições que integram a APESP, 25 apresentam regulamentação, disponível online. Verifica-se que os documentos são elaborados por cada IES, sendo que em muitas situações, os termos e os conteúdos são diferentes. Neste sentido, assinala-se que 13 IES utilizam o termo “Regulamento” (D1, D2, D3, D5, D6, D7, D12, D13, D16, D17, D19, D22 e D23) e 12 IES utilizam o termo “Estatuto” (D4, D8, D9, D10, D11, D14, D15, D18, D20, D21, D24, D25). Registam-se em 20 IES, Estatutos/ Regulamentos específicos para os alunos com NEE (D3, D4, D5, D6, D8, D9, D10, D11, D12, D14, D15, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24 e D25), uma IES contempla uma secção específica de um regulamento mais alargado

(D1) e em quatro IES os alunos/as com NEE são contemplados em secções específicas de regulamentos gerais dos regimes especiais/ estatutos especiais. Em relação às datas de publicação destes documentos, constata-se que na sua maioria, são relativamente recentes, visto que três publicações são de 2020 (D3, D4 e D22), seis publicações de 2019 (D11, D14, D15, D16, D20 e D23), quatro publicações de 2018 (D6, D12, D18 e D21), duas publicações de 2017 (D19 e D25), quatro publicações de 2016 (D8, D9, D17 e D24), e cinco publicações que correspondem ao período entre 2009 e 2013. De referir que uma publicação não apresenta a data da sua publicação (D10).

Estudante com Necessidades Educativas Especiais. A definição de estudante com NEE não é apresentada da mesma forma nos regulamentos/estatutos consultados. Neste sentido, destaca-se uma definição utilizada por 10 IES, que diz respeito ao contexto educativo da Lei nº 28/2004, de 18 de agosto (AR 2004), que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, nomeadamente:

Entende-se por estudantes com necessidades educativas especiais (ENEE), aqueles que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresentem dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os fatores do meio ambiente, lhes limite ou dificulte a atividade e participação em condições de igualdade com as demais pessoas, desde que devidamente atestados por especialistas dos domínios em causa (...). (D6, D10, D12, D14, D18, D20, D21, D22, D24 e D25)

Uma outra definição utilizada em três documentos, diz respeito às categorias definidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), CTN. A e CTN. B, respetivamente:

Categorias definidas pela: a) Categoria transnacional A (CTN. A): inclui os estudantes com deficiências ou incapacidades consideradas em termos médicos como perturbações orgânicas, atribuíveis a patologias orgânicas, por exemplo, associadas a deficiências sensoriais, motoras ou neurológicas. (...) b) Categoria transnacional B (CTN. B): engloba estudantes com perturbações comportamentais ou emocionais ou com dificuldades de aprendizagem específicas (...). (D3, D11 e D15)

Uma outra definição, utilizada em quatro documentos, parece uma adaptação utilizada pela DGIDC (2003), na sequência da publicação dos Decretos-Lei nº 6/2001 (ME 2001a) que aprova a reorganização curricular do ensino básico, e nº7/2001 (ME 2001b), que aprova a revisão curricular do ensino secundário, ambos de 18 de janeiro:

destina-se aos estudantes que sentem dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto académico, decorrentes da interação dinâmica entre fatores ambientais (físicos, sociais, atitudinais) e/ou limitações nos domínios da audição, da visão, motor, ou perturbações específicas de aprendizagem, problemas de saúde física e outros, desde que devidamente atestados por especialistas dos domínios em causa. (D4, D8, D9, D16, D17)

No caso de D19, destaque-se a especificação, da dificuldade de aprendizagem, bem como de casos excecionais:

Este Regulamento enquadra ainda as seguintes situações: a) Estudantes com dislexia, discalculia, ou outras dificuldades de aprendizagem Associadas; b) Estudantes com outras NEE's, como sejam deficiências ou limitações adquiridas – casos especiais, não contemplados anteriormente, mas que pela sua particularidade e excepcionalidade, sejam merecedores de atenção. Destes podem fazer parte estudantes vítimas de acidentes de viação ou outros, com sequelas permanentes ou de longa duração e com doenças graves, limitativas das normais funções, associadas a tratamentos agressivos (quimioterapia, radioterapia ou equiparáveis) ou outros que limitem o aluno e não lhe permitam efectuar o seu percurso académico de forma comum. (D19)

Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na Regulamentação Institucional Existente

Estatuto Especial. Face à regulamentação existente nas IES portuguesas privadas sobre os estudantes com NEE, é possível que os mesmos possam usufruir de um estatuto especial, sendo que a atribuição nas IES pode ser da competência de diversos órgãos, nomeadamente: “A decisão de atribuição do estatuto de Estudante NEE cabe ao Conselho Pedagógico. ...” (D1, D23); “O estatuto ENEE é atribuído por despacho do Diretor da Instituição.” (D2, D3, D8, D9, D22); “Compete ao diretor/ coordenador do ciclo de estudos conduzir o processo, em parceria com o Departamento

de Formação em Educação Especial e Psicologia ” (D4, D6, e D12); “A concessão do estatuto é decidida pela equipa do GAENEE, com base nos relatórios ou pareceres e reunião com o requerente” (D10, D14, D18, D21, D24 e D25); “A concessão do estatuto é decidida pelo Provedor do Estudante, com base nos relatórios ou pareceres (D20); “Compete aos Serviços/ Conselhos Pedagógicos decidir sobre a atribuição do estatuto” (D1, D16 e D23); e “Compete à Secretária-Geral, mediante proposta dos Serviços Académicos, decidir sobre cada requerimento, baseando-se na justificação e comprovativos apresentados pelo estudante requerente” (D19).

Serviço Específico. Relativamente a esta subcategoria em apreço, verifica-se que a forma de organizar e prestar apoio aos estudantes com NEE também é diferenciada nas IES consultadas. Neste sentido, destaca-se, em 10 IES, a criação de um Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE (GAENEE) com o intuito de promover a inclusão do mesmo (D8, D9, D10, D11, D14, D15, D18, D21, D24 e D25), a designação de um elemento/ serviço responsável pelo acompanhamento de estudantes com NEE (D3), a existência de um Provedor do Estudante, que tem a “capacidade de intervir, propondo soluções concretas para eventuais problemas de índole letiva ou administrativa” (D20) e o acompanhamento por um professor tutor designado pelo Reitor (D23). Encontra-se ainda a referência que a um serviço específico que é da competência do Serviço de Ação Social (D6 e D12), ou do Conselho Pedagógico (D17). Nas restantes nove publicações, não se encontra explícita a referência a um apoio específico de atendimento (D1, D2, D4, D5, D7, D13, D16, D19, e D22).

Medidas de Apoio. Após a análise dos documentos e partindo de Antunes et al. (2019, 2020), organizaram-se as medidas que possam garantir melhores condições em função de duas categorias: a) frequência e avaliação; e b) acessibilidade e mobilidade. No sentido de ilustrar algumas dessas medidas adotadas, passo a exemplificá-las:

a) Frequência e avaliação: Em relação às condições especiais de frequência, “os ENEE, a seu pedido, podem beneficiar de prioridade em qualquer ato de inscrição, matrícula, escolha de turmas e de horários (D3 e D5). No que diz respeito ao regime de avaliação, “as provas escritas podem, com a concordância do docente, ser substituídas por provas orais, quando tal não comprometer as competências elencadas para a unidade curricular e vice-versa (D4); “Os estudantes com deficiência, para além do regime geral estabelecido para as épocas de exame, têm direito a inscrição para exame a 30 (trinta)

ECTS na época especial, a seu requerimento (D7); “Prioridade na atribuição dos locais de estágio (D13); “Aumento do tempo concedido para a realização das provas escritas ou práticas (D1).

b) Acessibilidade e mobilidade: Quanto às questões de acessibilidade e mobilidade, exemplifica-se: “Atribuição de salas de aulas específicas às turmas que incluam os estudantes com NEE (D7); “Atendimento prioritário (5)”; e “Adaptações do mobiliário ou equipamentos que se justifiquem (D2)”. Destacam-se ainda alguns detalhes específicos de alguns documentos, como por exemplo: “Se necessária, a presença de um terceiro, que pode ser pessoa ou animal, com funções de assistência e apoio ao ENEE, deve ser aceite (D6)”; “Os ENEE com cartão de estacionamento, dispõem de lugares de estacionamento garantidos (D19); “Acompanhamento pelas equipas de Ano (D5)”; e “Os ENEE e os docentes poderão acordar entre si um número de obras que possam ser adaptadas em formatos alternativos (D15).

Parte II: Perceção dos Membros da Academia face à inclusão de estudantes com NEE no ES

A fim de se analisar a perceção que os membros da academia (alunos/as, docentes e pessoal não docente) possuem acerca da inclusão de alunos com NEE no ES, realizou-se uma análise descritiva das questões de resposta fechada, no sentido de se verificar o número de sujeitos que responderam sim ou não a cada questão, assim como a respetiva percentagem. Apresentam-se ainda as categorias e subcategorias emergentes em algumas respostas abertas do questionário relacionadas com as questões fechadas. Importa lembrar que nesta dissertação se reportam os resultados referentes a algumas questões abertas do questionário como já explicado na secção dos procedimentos. Os resultados apresentam-se em função dos dois tópicos aglutinadores das questões do questionário: a) Enquadramento de alunos/as com NEE no ES e b) Mecanismos de Resposta Inclusiva.

Enquadramento de alunos/as com NEE no ES

Na tabela 2 apresentam-se as respostas sobre o enquadramento de alunos/as com NEE no ES.

Tabela 2. Análise Descritiva das questões sobre o enquadramento de alunos com NEE no ES

Questões	<i>Alunos/as</i> (n = 160)		<i>Docentes</i> (n= 20)		<i>Pessoal não Docente</i> (n= 17)	
	Sim n (%)	Não n (%)	Sim n (%)	Não n (%)	Sim n (%)	Não n (%)
1. O exercício da sua atividade enquanto estudante/trabalhador já levou a pensar sobre a inclusão?	125 (78.1)	35 (21.9)	20 (100)	0	13 (76.5)	4 (23.5)
2. Pensa que se deve valorizar a inclusão de estudantes com NEE no ES?*	146 (91.3)	2 (1.3)	17 (85)	3 (15)	17 (100)	0
3. Conhece o contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência física ou sensorial?	32 (20)	128 (80)	12 (60)	8 (40)	8 (47.1)	9 (52)
4. Conhece algum regulamento referente a estudantes com NEE?***	17 (10.6)	143 (89.4)	7 (35)	13 (65)	6 (35.3)	11 (64.7)
5. Alguma vez teve formação sobre as NEE?	35 (21.9)	125 (78.1)	6 (30)	14 (70)	4 (23.5)	13 (76.5)
6. Sente necessidade de formação na área das NEE?***	83 (51.9)	77 (48.1)	14 (70)	6 (30)	10 (58.8)	7 (41.2)

*Nesta questão havia ainda a opção de resposta: Nunca pensei sobre isso (n= 12; 7.5%);

***Questões com pedido de justificação da resposta afirmativa, que foi alvo de análise de conteúdo.

Os resultados referentes ao enquadramento de alunos com NEE no ES evidenciam que a maioria dos participantes já pensou sobre as questões da inclusão (125 alunos/as, 20 docentes e 13 não docentes), referindo também que se deve valorizar a inclusão de estudantes com NEE no ES (146 alunos/as, 17 docentes e 17 não docentes). Constata-se que a maior parte dos alunos/as não conhece o contingente especial de acesso ao ES para estudantes com deficiência física ou sensorial (128 alunos/as), nem algum regulamento referente a estudantes com NEE (143 alunos/as). No entanto, um maior número de docentes conhece o contingente especial de acesso ao ES (12 docentes, enquanto a maioria do pessoal não docente parece não conhecer (9 não docentes), ainda que este valor seja muito próximo dos que conhecem (8 não docentes). Em relação aos regulamentos, existe um maior número de docentes e pessoal não

docente que não conhecem algum regulamento para estudantes com NEE. Salienta-se que a maioria dos participantes nunca teve formação sobre as NEE (125 alunos/as, 14 docentes e 13 não docentes) e quando questionados se sentem necessidade de formação nesta área, constata-se que em relação aos alunos/as, existe uma aproximação do número dos sujeitos que responderam sim e dos que responderam não. Quanto aos docentes e pessoal não docente, a sua maioria sente necessidade de ter formação (14 docentes e 10 não docentes), ainda que haja alguns participantes que consideraram que não necessitam de formação (6 docentes e 7 não docentes).

Os dados referentes aos regulamentos sobre as NEE conhecidos pelos participantes são apresentados na tabela 3, sendo que poucos participantes responderam a esta questão (15 alunos/as, 5 docentes e 6 não docentes) e dos que responderam, destacam-se dois regulamentos que foram mencionados pelos três grupos, nomeadamente o Regulamento n.º 397/2018 (um aluno/a, um docente e um não docente) e o Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos da UMa (um aluno/a, dois docentes e um não docente). Os alunos/as e os docentes mencionaram o Decreto-Lei nº54/2018 (seis alunos/as e um docente), o Decreto-Lei nº55/2018 (um aluno/a e um docente) e o Regulamento de atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior (um aluno/a e um docente). O decreto-lei 116/2019 foi referido apenas pelos alunos/as (dois); A Lei das Bases apenas pelos docentes (um) e Regulamento 936/2020 apenas pelo pessoal não docente (um). Em todos os grupos surgiram respostas genéricas e não enquadradas. É importante ressaltar aqui nos resultados que poucos responderam e os que responderam deram respostas diversas, e poucos referem o regulamento da UMa efetivamente.

Os dados relativos aos temas que os participantes sentem necessidade de ter formação são apresentados na tabela 4, onde se destaca um maior número de respostas por parte dos três grupos, comparativamente à questão sobre os regulamentos que conhece. Neste sentido, emergem três grandes categorias, nomeadamente: a) Formas de apoio-atitudinais; b) Formas de apoio-instrumentais; e c) Conhecimento das NEE. De referir que as formas de apoio-atitudinais, referem-se a qualquer tipo de ajuda personalizada quer seja fornecida por um aluno/a, docente ou pessoal não docente e/ou as perceções em termos de atitudes da comunidade académica perante a pessoa com NEE. Por outro lado, as formas de apoio-instrumentais caracterizam-se pelas medidas/

instrumentos/ recursos adotados pelos alunos/as, docentes, pessoal não docente e Instituição, para a inclusão de estudantes com NEE. As Formas de apoio-atitudinais emergem nas respostas dos alunos/as, com quatro subcategorias (e.g. Promoção da inclusão e Aplicação no futuro profissional) e nos docentes com uma subcategoria (Deficiência auditiva). As Formas de apoio- instrumentais emergem nos três grupos, sendo que nos alunos/as surgem cinco subcategorias (e.g., Língua gestual e Legislação), nos docentes emergem três subcategorias (e.g., Métodos de avaliação e Metodologias de ensino-aprendizagem) e no pessoal não docente surge apenas uma subcategoria (e.g. Língua Gestual). Em relação à categoria Conhecimento das NEE, está presente nos três grupos, sendo que no alunos/as emerge 14 subcategorias (e.g., Autismo, Dislexia e Aprendizagem), nos docentes surge três subcategorias (e.g., Especificidades e Diferentes patologias), e no pessoal não docente salienta-se quatro subcategorias (e.g., Atendimento ao público e Contexto educacional).

Tabela 3 - Regulamento (s) que conhece sobre as NEE:

Alunos/ as (n= 15)	Docentes (n= 5)	Pessoal não docente (n= 6)
- Regulamento n.º 397/2018 (1): <i>Regulamento n.º 397/2018 (A160)</i>	- Regulamento 397/2018 (1): <i>Regulamento 397/2018, 2018-07-02 – DRE (D10)</i>	- Regulamento 397/2018 (1): <i>397/2018 (...) (ND4)</i>
- Decreto lei nº54/2018 (6): <i>Decreto lei nº54/2018 (A81)</i>	- Decreto-Lei n.º 54/2018 (1): <i>Decreto-Lei n.º 54 (...) (D13)</i>	-----
- Decreto lei nº55/2018 (1): <i>55/2018 (D81)</i>	- Decreto-lei n.º 55/2018 (1): <i>(...) e n.º 55/2018 ,entre outros (D13)</i>	-----
- Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos da UMa (1): <i>RAAA da UMa (A17)</i>	- Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos da UMa (2): <i>(...) Regulamento de Avaliação da UMa (D6)</i>	- Regulamento de Avaliação e Aprendizagem dos Alunos (1): <i>Regulamento de Avaliação e Aprendizagem dos Alunos - Artigo 17º (ND7)</i>
- Regulamento de Atribuição de Bolsas do Ensino Superior Público (1): <i>Regulamento de atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior (A47)</i>	- Regulamento de Atribuição de Bolsas do Ensino Superior Público (1): <i>(...) Regulamento de Atribuição de Bolsas do Ensino Superior Público (...) (D6)</i>	-----
- Lei 116/2019 (2): (...) e lei 116/2019 (A129)	-----	-----
-----	- Lei das Bases (1): <i>Lei de Bases (...) (D6)</i>	-----
-----	-----	- Regulamento 936/2020 (1): (...) 936/2020 (ND4)
- Resposta genérica (2): Lei vigente (geral) (1) - <i>As previstas na Lei vigente (geral) (A42)</i>	- Resposta genérica (1): Regulamento da UMa (1) - <i>O nosso regulamento de avaliação contém um capítulo dedicado ao estudante internacional (...) (D18)</i>	- Resposta genérica (2): Bolsas (2) - <i>DGES - bolsas para alunos portadores de deficiência (ND17)</i>
- Resposta não enquadrada (4): <i>Número máximo permitido de alunos numa turma, em caso de alunos com NEE (A26)</i>	- Resposta não enquadrada (1): <i>Sei que existe mas confesso que nunca o li (D7)</i>	- Resposta não enquadrada (2): <i>Sei que existem regras de acesso específicas para alunos com NEE. (ND10)</i>

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Tabela 4- Temas que sente necessidade de ter formação:

Alunos/ as (n= 73)	Docentes (n= 12)	Pessoal não docente (n= 7)
<p>- Formas de apoio- Atitudinais (44): Promoção da inclusão (7) - <i>A própria inclusão, o sentido de igualdade, a ajuda que podemos disponibilizar ao outro e as maneiras de fazê-lo (A64)</i> Comunicação (6) - <i>Uma melhor maneira de transmitir corretamente a informação/matéria aos estudantes com necessidades educativas especiais. (A65)</i> Empatia (1) - <i>Empatia e compreender as necessidades do outro (A21)</i> Aplicação no Futuro Profissional (2) - <i>Tenho o plano de futuramente conseguir ser um professor na universidade. Para isso sinto que devo estar preparado para ter um aluno com as necessidades acima referidas. (A107)</i></p>	<p>- Formas de apoio- Atitudinais (1): Deficiência auditiva (1) - <i>Como poder dar apoio a alunos com surdez (D19)</i></p>	<p>-----</p>
<p>- Formas de apoio- Instrumentais (14): Adaptação curricular (3) – <i>(...) no que diz respeito às adaptações curriculares.</i> Língua Gestual (8) – <i>(...) gostaria de ter formação por exemplo, em linguagem gestual (A138)</i> Braille (3) – <i>(...) Formação em Braille (A70)</i> Conteúdo acessível a todos (1) – <i>Tendo em conta que estudo um ramo do design, dependendo do media que estamos a projetar temos de ter em conta o tipo de utilizadores que o vão usar, e cabe aos desenvolvedores, tornar o conteúdo o mais acessível possível a todos (...)</i> (A94) Legislação (1) – <i>Regulamentos (...)</i> (A141)</p>	<p>- Formas de apoio- Instrumentais (9): Métodos de avaliação (5) - <i>Sobretudo ao nível das formas de avaliação. (D2)</i> Metodologias de ensino-aprendizagem (3) - <i>e os métodos de ensino mais adequados. (D9)</i> Intervenção Precoce (1) - <i>Intervenção precoce (D13)</i></p>	<p>- Formas de apoio- Instrumentais (3): Língua Gestual (1) - <i>língua gestual (ND3)</i></p>

- Conhecimento das NEE (21):

Ensino Superior (1) – *NEE no ensino superior (...)* (A70)
Autismo (4) – (...) *autismo* (A1)
Dislexia (2) – (...) *dislexia* (A79)
Como se comportam (1) - *Na forma como eles pensam e reagem a determinadas situações.* (A48)
Deficiência motora (1) - *Pessoas com limitações físicas.* (A132)
Emoções (1) - *As emoções de quem tem necessidades educativas especiais* (A39)
Cognição- *Cognição (...)* (A53)
Motivações (1) – (...) *as motivações (...)* (A53)
Aprendizagem (1) – (...) *aprendizagem* (A53)
Singularidade (1) - *Cada caso é um caso* (A120)
Barreiras de aprendizagem (1) – (...) *e as barreiras de aprendizagem presentes.* (A156)
Desmistificar as NEE (1) - *Eliminar os estigmas presentes pelo senso comum (...)* (A20)
Papel da família (1) - (...) *o papel da família* (A72)
Papel dos docentes (1) - *Qual o papel do professor no aspeto de inclusão* (A72)

- Conhecimento das NEE (4):

Legislação (2) - *Conhecimento da lei* (D5)
Especificidades (1) - *Especificidades das NEE* (D6)
Diferentes patologias (1) - *Diferentes patologias* (D17)

- Conhecimento das NEE (5):

Atendimento ao público (1) - *Atendimento ao público* (ND6)
Uso da câmara fotográfica (1) - *Exemplo explicar como funciona a câmara fotográfica* (ND9)
Contexto educacional (1) - *Precisamente na área da educação* (ND14)
Alunos/as em Mobilidade (1) - *Alunos em mobilidade - Temos o regulamento Erasmus sobre esta temática.* (ND12)

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Mecanismos de Resposta Inclusiva

Na tabela 5 apresenta-se as respostas do questionário relacionadas com os Mecanismos de Resposta Inclusiva.

Tabela 5. Análise Descritiva das questões sobre os Mecanismos de Resposta Inclusiva

Questões	Alunos/as (n= 160)		Docentes (n= 20)		Pessoal não Docente (n= 17)	
	Sim n (%)	Não n (%)	Sim n (%)	Não n (%)	Sim n (%)	Não n (%)
1. Considera que a inclusão de estudantes com NEE pode alterar a prática docente na sala de aula?	106 (66.3)	54 (33.8)	18 (90)	2 (10)	13 (82.4)	4 (23.5)
2. Considera que a inclusão de estudantes com NEE pode alterar a modalidade de avaliação do docente?	*	*	17 (85)	3 (15)	*	*
3. Já teve/ conheceu/ lecionou algum (a) aluno/a - colega/a com NEE?	122 (76.3)	38 (23.8)	13 (65)	7 (35)	14 (82.4)	3 (17.6)
4. Adotou alguma estratégia para ajudá-lo no processo de aprendizagem?	64 (40)	96 (60)	*	*	*	*
5. Adotou alguma estratégia para ajudá-lo no processo de inclusão?	78 (48.8)	82 (51.2)	*	*	*	*
6. Na universidade que frequenta/trabalha, tem conhecimento da existência de algum apoio/ atendimento específico para estudantes com NEE?	20 (12.5)	140 (87.5)	10 (50)	10 (50)	10 (58.8)	7 (41.2)
7. Tem conhecimento de medidas de apoio que são adotadas para a inclusão de estudantes com NEE por parte dos docentes?***	6 (3.8)	154 (96.3)	9 (45)	11 (55)	3 (17.6)	14 (82.4)
8. Tem conhecimento de medidas de apoio que são adotadas para a inclusão de estudantes com NEE por parte dos alunos/as?***	6 (3.8)	154 (96.3)	4 (20)	16 (80)	3 (17.6)	14 (82.45)
9. Tem conhecimento de medidas de apoio que são adotadas para a inclusão de estudantes com NEE por parte da	11 (6.9)	149 (93.1)	9 (45)	11 (55)	8 (47.1)	9 (52.9)

Instituição que frequenta/ trabalha?*

10. Existe algum aspeto que considera relevante e que queira referir, que não foi mencionado neste questionário?	15 (9.4)	145 (90.6)	2 (10)	18 (90)	3 (17.6)	14 (82.4)
--	-------------	---------------	-----------	------------	-------------	--------------

*Não foi colocada esta questão a este grupo de participantes;

**Questões com pedido de justificação da resposta afirmativa, que foi alvo de análise de conteúdo.

Os resultados referentes aos Mecanismos de Resposta Inclusiva evidenciam que a maioria dos participantes considera que a inclusão de estudantes com NEE pode alterar a prática docente na sala de aula (106 alunos/as, 18 docentes e 13 não docentes). De salientar que um grande número de alunos/as já teve algum colega com NEE na sua turma (122 alunos/as), como também os docentes já lecionaram estudantes com NEE (13 docentes) e o pessoal não docente conheceu algum aluno/a com NEE (14 não docentes).

Verifica-se que os alunos/as têm pouco conhecimento face à existência de algum apoio específico de atendimento aos estudantes com NEE (140 alunos/as), assim como desconhecem as medidas de apoio adotadas por parte dos docentes (154 alunos/as), por parte dos colegas (154 alunos/as) e por parte da instituição (149 alunos/as). Em relação aos docentes, metade conhece algum apoio específico, e têm algum conhecimento de medidas adotadas pelos docentes (9 docentes) e pela instituição (9 docentes) e em relação às medidas adotadas pelos alunos/as, poucos participantes conhecem (4 docentes). Em relação ao pessoal não docente, mais de metade conhece algum apoio específico (10 não docente), e de uma forma geral, apenas têm um maior conhecimento das medidas de apoio adotadas pela instituição (8 não docentes).

Em relação à perceção que os participantes possuem sobre as medidas de apoio adotadas para a inclusão de estudantes com NEE por parte dos alunos, dos docentes ou da Instituição apresentam-se na tabela 6 as medidas de apoio adotadas pelos alunos/as na perspetiva dos três grupos, na tabela 7 as medidas de apoio adotadas pelos docentes na perspetiva dos três grupos e na tabela 8 as medidas de apoio adotadas pela instituição na perspetiva dos três grupos. De salientar que poucos foram os sujeitos que responderam a estas questões, atendendo à amostra total que participou nos questionários.

Assim, a consulta da tabela 6, permite verificar que emerge uma grande categoria nos três grupos, nomeadamente as Formas de apoio-instrumentais, sendo que no grupo dos alunos/as, surgiram dentro desta categoria, duas subcategorias (e.g., Adequação da avaliação e Diferenciação pedagógica), nos docentes, emergiram quatro subcategorias (e.g., Concessão de tempo extra e Aulas extra), e no pessoal não docente surgem cinco subcategorias (e.g., Materiais adaptados e Prolongar o prazo de entrega dos trabalhos).

A consulta da tabela 7 permite averiguar que emerge a categoria Formas de apoio-atitudinais, no grupo dos alunos/as, com quatro subcategorias (e.g., Visitas guiadas e Inclusão na praxe) e pessoal não docente, com três subcategorias (e.g., Facultar material e Tirar dúvidas). Apenas nos alunos/as surge a categoria Formas de apoio- instrumentais, com uma subcategoria (Tecnologias de apoio). De salientar que nos três grupos surgiram respostas não enquadradas, especialmente nos docentes, que não perceberam a questão que foi colocada, pois as respostas dadas direcionavam-se ao aluno/a com NEE.

A consulta da tabela 8 permite constatar que nos três grupos emergem a categoria Formas de Apoio-instrumentais, em que para os alunos/as surgem 10 subcategorias (e.g., Ajudas humanas e Integração no contexto escolar), no caso dos docentes, destacam-se cinco subcategorias (e.g., Ajudas humanas e Regulamento de avaliação) e no pessoal não docente, surgem cinco subcategorias (e.g., Ajudas humanas e Bolsas de estudo). Ainda no pessoal não docente surge outra subcategoria, as Formas de apoio-atitudinais, com uma subcategoria (Mobilidade).

Tabela 6- Medidas de apoio adotadas pelos **docentes** na perspectiva dos alunos/as, docentes e pessoal não docente

Alunos/as (n= 6)	Docentes (n= 5)	Pessoal não docente (n= 3)
<p>- Formas de apoio- Instrumentais (6): Adequação da Avaliação (4) - <i>Diferentes meios de avaliação por exemplo (A100)</i> Diferenciação pedagógica (1) - <i>Diferenciação pedagógica (A129)</i></p>	<p>- Formas de apoio- Instrumentais (5): Concessão de tempo extra (1) - <i>concessão de tempo extra (D5)</i> Apoio especializado (1) - <i>apoio específico/ individualizado (D6)</i> Trabalho em unidades curriculares de ciências da educação (1) - <i>Existem várias Unidades Curriculares, nos cursos das Ciências da Educação que implica trabalho em equipa e respostas a vários estudantes com NEE (...) (D10)</i> Aulas extra (1) - <i>Aulas extra no gabinete. (D15)</i> Área de Informática (1) - <i>Há na Universidade acesso a Alunos, nomeadamente na Área da Informática, que têm esse apoio (D16)</i></p>	<p>- Formas de apoio- Instrumentais (2): Concessão de tempo extra (1) - <i>conceder tempo extra nas provas (...) (ND16)</i> Prolongar o prazo de entrega dos trabalhos (1) - <i>(...) prolongar o prazo de entrega dos trabalhos (...) (ND16)</i> Materiais adaptados (1) - <i>(...) fornecer material adaptados (...) (ND16)</i> Tirar dúvidas (1) - <i>(...) disponibilização para tirar dúvidas (ND16)</i> Encaminhamento de serviços já existentes que possam servir de apoio (1) - <i>O serviço de psicologia constitui uma medida de apoio a docentes, nesse sentido (ND4)</i></p>

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Tabela 7- Medidas de apoio adotadas pelos **alunos/as** na perspectiva dos alunos/as, docentes e pessoal não docente

Alunos/as (n= 6)	Docentes (n= 4)	Pessoal não docente (n= 3)
<p>- Formas de apoio- Atitudinais (4): Visitas guiadas (1) - <i>Visitas guiadas pela UMA (A31)</i> Adaptação no ES (1) - <i>Apoio na entrada à faculdade (A100)</i></p>	<p>-----</p>	<p>- Formas de apoio- Atitudinais (2): Mobilidade (1) - <i>apoio no transporte (ND3)</i> Facultar material (1) - <i>facultar material da aula (...) (ND16)</i></p>

Inclusão na praxe (1) - <i>Inclusão na praxe e outras atividades do tipo. (A101)</i> Apoio no estudo (1) - <i>Ajudam o colega a estudar e criam grupo de estudos. (119)</i>		Tirar dúvidas (1) – (...) <i>tirar dúvidas (ND16)</i>
- Formas de apoio- Instrumentais (1): Tecnologias de apoio (1) - <i>Aquisição de tecnologias de apoio (A121)</i>		
Resposta não enquadrada (1): <i>Tentamos que não se sintam excluídos (A146)</i>	Respostas não enquadradas: - Formas de apoio- Instrumentais (4): Concessão de tempo extra (1) – <i>concessão de tempo extra (D5)</i> Apoio específico na adaptação – <i>Apoio específico na integração e no acompanhamento dos programas formativos (D6)</i> Parceria Interinstitucional (2) - <i>Através da Associação acadêmica e Direções de Curso são estipuladas e negociadas com os alunos as medidas mais adequadas (D10)</i>	- Resposta não enquadrada (1): DGES (1) - <i>Direção Geral do Ensino Superior (DGES) (ND13)</i>

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Tabela 8- Medidas de apoio adotadas pela Instituição na perspectiva dos alunos/as, docentes e pessoal não docente

Alunos/as (n= 11)	Docentes (n= 8)	Pessoal não docente (n= 8)
- Formas de apoio- Instrumentais (11): Ajudas humanas (1) - <i>Utilização de intérprete de LGP (...) (A121)</i> Integração no contexto escolar (1) - <i>Ajudá-los a integrar-se no ambiente escolar de forma</i>	- Formas de apoio- Instrumentais (7): Ajudas Humanas (3) - <i>sei de cursos em que há tradutores de língua gestual (D19)</i> Regulamento de Avaliação (1) - <i>Regulamento de Avaliação (...) (D6)</i>	- Formas de apoio- Instrumentais (5): Ajudas Humanas (1) - <i>Técnicos de expressão gestual, tutor em deficiência extrema (ND7)</i> Acesso ao ES (1) - <i>Ingresso na universidade (...) (ND10)</i>

normal. (A42)
Acesso ao ES (1) - *Forma de acesso ao ensino superior* (A5)
Acompanhamento especializado (2) - *Antes das aulas começam o aluno tem várias reuniões e visitas com os professores para conhecer a universidade e se adaptar ao percurso da mesma* (A31)
Atendimento psicológico (1) - *Atendimento psicológico. Uma colega de classe passou essa informação para mim.* (A82)
Aprendizagem específica (1) - (...) *aprendizagem especialmente adaptada.* (A139)
Acessibilidade (2) - *A existência de elevadores e no acesso a algumas salas de estudo existem rampas para cadeiras de rodas* (A24)
Mobilidade (2) - *Elevadores* (A68)
Adaptações tecnológicas (1) - (...) *utilização de adaptações tecnológicas* (...) (A121)
Cadernos em braille- *Cadernos em braille para deficientes visuais* (A41)

Acompanhamento pelo Docente (1) - (...) *Acompanhamento pelo DC* (D6)
Parceria Interinstitucional (3) - *Através da Associação acadêmica e Direções de Curso são estipuladas e negociadas com os alunos as medidas mais adequadas, com Apoio da Reitoria* (D10)
Encaminhamento de serviços já existentes que possam servir de apoio (2) - (...) *Serviço de Consulta de Psicologia* (...) (D6)

Bolsas de estudo (1) - *Ao nível do Programa Erasmus, a UMa tem as bolsas para alunos com necessidades educativas especiais* (...) (ND12)
Regulamento de apoio ao estudante- (...) *dispõe de um regulamento de Avaliação da Aprendizagem que contempla um conjunto de medidas de apoio (ainda que de forma mais genérica), entre outros* (ND16)
- Parceria Interinstitucional (1) - *Criação de um protocolo.* (ND4)
- Encaminhamento de serviços já existentes que possam servir de apoio (3): *tem serviço que disponibiliza apoio, ainda que não sejam específicos (como serviços de acção social, serviço de psicologia* (...) (ND16)

- Formas de apoio- **Atitudinais** (1):
Mobilidade (2) - *apoiar os estudantes levá-los ao bar* (ND3)

- Resposta não enquadrada (1):
Baixa de impostos (D17)

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Parte III: Questionário de Avaliação do Workshop online "Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais: Desafios e Respostas"

A fim de analisarmos o impacto dos Workshops nos sujeitos que participaram nos mesmos, realizou-se uma análise descritiva dos resultados aos itens que se encontravam no questionário sobre o conteúdo, recursos, dinamização, organização e apreciação global do workshop, perfazendo um total de dezasseis itens, através de uma escala do tipo *likert* de um a cinco, sendo que um “discordo totalmente” e cinco “concordo totalmente” (ver anexo 3). Assim, os dados obtidos apresentam-se na tabela 9, que se encontram esquematizados conforme os itens do questionário.

Tabela 9. Resultados descritivos nas questões do questionário sobre a dinâmica do workshop

Questões	Alunos/as (n= 44)			Docentes (n= 5)			Pessoal não Docente (n= 4)		
	M	DP	Md	M	DP	Md	M	DP	Md
1a. Os temas abordados tiveram interesse;	4.50	0.70	5	4.80	0.45	5	4.75	0.50	5
1b. Compreendi os temas abordados;	4.41	0.76	5	5	0	5	4.75	0.50	5
1c. Tenciono aplicar na minha vida profissional/ académica algo do que aprendi;	4.43	0.66	5	4.80	0.45	5	4.75	0.50	5
1d. Tenciono aplicar na minha vida pessoal algo do que aprendi	4.52	0.62	5	4.80	0.45	5	4.75	0.50	5
1e. A sequência dos temas foi adequada	4.43	0.79	5	4.80	0.45	5	4.75	0.50	5
2a. O material utilizado foi adequado	4.16	0.75	4	4.80	0.45	5	4.75	0.50	5
2b. O método utilizado facilitou a compreensão das temáticas abordadas	4.07	0.79	4	4.80	0.45	5	4.75	0.50	5
3a. Manutenção da motivação dos participantes	4.07	0.93	4	4.80	0.45	5	4.75	0.50	5
3b. Apresentação clara	4.32	0.83	5	5	0	5	4.75	0.50	5
3c. Estimulação da participação do público	4.14	0.85	4	5	0	5	4.75	0.50	5

4a. A duração do workshop foi adequada aos temas tratados	3.95	1.01	4	5	0	5	4.75	0.50	5
4b. Os temas escolhidos foram adequados para este workshop	4.39	0.69	4.5	4.80	0.45	5	4.75	0.50	5
5a. Esta formação correspondeu às minhas expectativas	4.25	0.89	4.5	4.60	0.89	5	4.75	0.50	5
5b. Fiquei satisfeito com o workshop	4.30	0.85	5	4.60	0.89	5	4.75	0.50	5
5c. Recomendaria este workshop a alguém	4.32	0.86	5	4.60	0.89	5	4.75	0.50	5
5d. Gostaria de dar continuidade a este workshop	4.43	0.79	5	4.40	0.89	5	4.75	0.50	5

A análise dos itens do questionário de avaliação permite constatar que de uma forma geral, a média foi de valores próximos de quatro, sendo os valores mais elevados para os docentes e não docentes, aproximando-se mais de cinco em alguns itens, o que significa que os participantes que a média de resposta se situa entre na opção quatro “Concordo” e cinco “Concordo totalmente”.

Para as outras questões sobre a percepção do participante sobre o workshop online, apresenta-se o número de sujeitos que respondeu sim ou não a cada questão, assim como a respetiva percentagem (tabela 10), e as categorias emergentes nas respetivas justificativas dadas em resposta aberta (tabelas 11, 12, 13, 14 e 15).

Tabela 10. Análise Descritiva das questões sobre a percepção geral dos Participantes

Questões	<i>Alunos/as</i> (n= 44)		<i>Docentes</i> (n= 5)		<i>Pessoal não Docente</i> (n= 4)	
	Sim n (%)	Não n (%)	Sim n (%)	Não n (%)	Sim n (%)	Não n (%)
6. Houve aspetos abordados no workshop relevantes para a sua atividade na universidade?*	36 (81.8)	8 (18.2)	4 (80)	1 (20)	4 (100)	0

7. Houve algum aspeto abordado que foi novidade para si?*	25 (56.8)	19 (43.2)	2 (40)	3 (60)	3 (75)	1 (25)
8. Gostaria que tivessem sido abordadas outras temáticas sobre as necessidades educativas especiais?*	22 (50)	22 (50)	2 (40)	3 (60)	0	4 (100)
9. Tem alguma sugestão para melhorar este workshop no futuro?*	10 (22.7)	34 (77.3)	0	5 (100)	0	4 (100)
10. Existe algum aspeto que considera relevante e queira referir, que não foi mencionado neste questionário?*	1 (2.3)	43 (97.7)	0	4 (80)	1 (25)	3 (75)

*Questões com pedido de explicitação da resposta afirmativa, que foi alvo de análise de conteúdo.

Os resultados obtidos nesta tabela evidenciam que houve aspetos que foram relevantes no workshop para os três grupos de participantes (36 alunos/as, 4 docentes e 4 não docentes), assim como também foram abordados aspetos novos, especialmente para os alunos/as (25). Metade dos alunos/as gostariam que tivessem sido abordadas outras temáticas sobre as NEE (22), enquanto o pessoal não docente considera que não (4). Desta forma, a maior parte dos participantes não tem alguma sugestão para melhorar o workshop, sendo que alguns alunos respondem que sim (10), assim como a maior parte dos participantes não refere algum aspeto que considera relevante e queira referir, excetuando-se um aluno e um participante não docente.

Seguidamente serão apresentadas as categorias e subcategorias das questões de resposta aberta do questionário de avaliação do workshop online, relacionadas com algumas questões do questionário apresentadas na tabela 10 e fundamentadas com base em excertos de respostas dos participantes.

Na tabela 11 vemos que, para a questão 6, relacionada com os aspetos abordados no workshop relevantes para a sua atividade na universidade, emerge a categoria Formas de apoio - atitudinais nos três grupos, sendo que para os alunos/as surgem 10 subcategorias (Comunicação, Atividade Profissional, Futuro Profissional, Sala de Aula, Espaços exteriores, Mobilidade, Ajudas técnicas, Sensibilização para a não discriminação, Promover a inclusão e Formas de apoio - atitudinais s/e), para os docentes emerge uma subcategoria (Comunicação) e no pessoal não docente surge também uma subcategoria (Sensibilização). A categoria Formas de apoio -

instrumentais emerge apenas nos docentes, com uma subcategoria (Uso da tecnologia). Emerge a categoria Conhecimento das NEE nos alunos/as e nos docentes, sendo que nos alunos/as surge uma subcategoria (Desmistificar) e nos docentes também surge uma subcategoria (Caraterização).

Na tabela 12, constata-se que, para a pergunta 7, sobre alguma aspeto abordado que tenha sido novidade, emerge a categoria Formas de apoio - atitudinais nos alunos/as e no pessoal não docente, em que nos alunos/as surgem duas subcategorias (Comunicação e Mobilidade) e no pessoal não docente emergem quatro subcategorias (Refeições Organização espacial dos objetos, Mobilidade e Comunicação). A categoria Formas de apoio - instrumentais emerge nos alunos/as com quatro subcategorias (Técnicas de comunicação, Ajudas técnicas, Aplicações Tecnológicas e Língua gestual) e nos docentes com uma subcategoria (Uso da tecnologia). A categoria Conhecimento das NEE nos alunos/as com quatro subcategorias (Deficiência auditiva, Clarificação de conceitos, Emoções e Experiência vivencial da Formadora) e nos docentes com duas subcategorias (Lentidão na leitura e escrita e Isolamento da comunidade surda). Salienta-se ainda que emerge a categoria Digital não acessível nos docentes com uma subcategoria (Digitalização).

Na tabela 13, verifica-se que, para a pergunta 8, se gostariam que tivessem sido abordadas outras temáticas sobre as NEE, nenhum participante não docente respondeu a esta questão. Em relação aos alunos/as e docentes emerge a categoria Outros tipos de NEE, sendo que nos alunos/as surgem sete subcategorias (Dificuldade Intelectual, Autismo, Défice de Atenção, Dislexia e Discalculia, Caraterização, NEE em contexto escolar e Dificuldades Emocionais) e nos docentes surge uma subcategoria (Deficiência não institucionalizada). Ainda nos docentes emerge uma categoria Formação dos docentes. Quanto aos alunos/as, emergem ainda as categorias: Formas de apoio-Instrumentais com quatro subcategorias (Medias inclusivas, contratação de pessoal especializado, Previsão de formação e Legislação); Formas de apoio - atitudinais com duas subcategorias (Interação e Realização de atividades lúdicas); Inclusão no ES com uma subcategoria (Conhecer a perspetiva da oradora); Adaptação no ES com uma subcategoria (Conhecer a perspetiva da oradora); e Extensão do workshop com uma subcategoria (Dar continuidade).

Na tabela 14, constata-se que, para a pergunta 9, relacionada com alguma sugestão para melhorar o workshop no futuro, nenhum docente e pessoal não docente respondeu a esta questão. Neste sentido, nos alunos/as que responderam (9) emergem

quatro categorias: Extensão do workshop, com duas subcategorias (Maior duração e Dar continuidade); Logística do workshop com duas subcategorias (Atraso na pontualidade e Plataforma online); Conhecimento das NEE com uma subcategoria (Plataforma); e Conhecimento experiencial com uma subcategoria (Testemunho de pessoal com NEE).

Na tabela 15, referente à pergunta 10, ou seja, se existia algum aspeto que não foi mencionado no questionário e que consideravam relevante e queriam referir, vemos que nenhum docente respondeu a esta questão. Nos alunos/as emerge a categoria Partilha do material de apoio (powerpoint) e a categoria Conhecimento experiencial da formadora, que emerge também no pessoal não docente.

Tabela 11- *Categorias e subcategorias emergentes para Aspectos relevantes para a sua atividade na Universidade*

Alunos/as (n= 33)	Docentes (n= 4)	Pessoal não docente (n= 3)
<p>- Formas de apoio- Atitudinais (28): Comunicação (2) - <i>Em como comunicar e ajudar as pessoas com necessidades especiais (A18)</i> Atividade Profissional (1) - (...) <i>é de elevada aplicabilidade à atividade profissional atendendo á temática da inclusão de NEE no ensino superior, sua atualidade/pertinência nos dias de hoje. (A43)</i> Futuro Profissional (6) - <i>Enquanto futura profissional de educação este workshop foi deveras importante para saber como lidar com algumas necessidades especiais de futuros alunos. (A28)</i> Sala de aula (1) - <i>Ajudar a quem precisar quer em espaços exterior (...) (A11)</i> Espaços exteriores (1) - (...) <i>como em sala de aula (A11)</i> Mobilidade (1) - <i>O dar o nosso cotovelo em vez de agarrar o braço da pessoa com deficiência visual (A12)</i> Ajudas técnicas (1) - <i>Estar atento se há as ajudas técnicas (...) (A16)</i> Sensibilização para não discriminação (1): (...) <i>A não discriminação é a igualdade. (A1)</i> Formas de apoio- Atitudinais (s/e) (17): <i>Como lidar com colegas que tenham necessidades educativas especiais A40</i> Promover a inclusão (1) - <i>Promover a inclusão (...) (A25)</i></p>	<p>- Formas de apoio- Atitudinais (2): Comunicação (1) - <i>Como comunicar (ou não comunicar) com pessoas com deficiência. (D3)</i></p> <p>- Formas de apoio- Instrumentais (1) (s/e): Uso da tecnologia (1) - <i>Digitalização. (D2)</i></p>	<p>- Formas de apoio- Atitudinais (3): Sensibilização (2): <i>A questão da sensibilização das pessoas em geral para as condições das pessoas com deficiência, o aprender a saber colocar-se nos "sapatos do outro", posturas a adoptar frente a situações tensas de incompreensão etc... (ND3)</i></p>
<p>-Conhecimento das NEE (2): Dismistificar (1) - (...) <i>Os assuntos referentes à temática abordada são uma mais valia para todos nós enquanto meros cidadãos, de forma a desmistificar e esclarecer mitos e dúvidas. (A38)</i></p>	<p>-Conhecimento das NEE (2): Caraterização (1) - <i>Tipos de dificuldades (...) (D4)</i></p>	<p>-----</p>

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Tabela 12- *Categorias e subcategorias emergentes para aspetos abordados no Workshop que foram novidade o participante*

Alunos/as (n= 22)	Docentes (n= 2)	Pessoal não docente (n= 3)
<p>- Formas de apoio- Atitudinais (6): Comunicação (2) - <i>Os vocabulários adequados a utilizar na comunicação (A18)</i> Mobilidade (1) - <i>Quando acompanhamos uma pessoa portadora de deficiência visual, esta tem de estar um passo e meio atrás de nós, para que assim, consiga perceber qual a direção que vamos seguir. (A30)</i></p> <p>- Formas de apoio- Instrumentais (12): Técnicas de comunicação (1) - <i>Algumas técnicas a aplicar na comunicação (A4)</i> Ajudas técnicas (3): <i>pormenores mais técnicos de implantes outros dispositivos, softwares, hardwares, etc., que existem para auxílio (...)</i> (A35) Aplicações Tecnológicas (7) - <i>As aplicações para as pessoas com uma deficiência (A14)</i> Língua Gestual (1) - (...) <i>de que existem várias línguas gestuais (para as diferentes línguas), de que elas têm gramática diferente da linguagem falada (...)</i> (A35)</p> <p>- Conhecimento das NEE (5): Deficiência auditiva (1) - <i>A questão das deficiências auditivas. (A1)</i> Clarificação de conceitos (1) - <i>Clarificou o conceito língua gestual ao invés de linguagem gestual (A39)</i> Emoções (1) - <i>Como as pessoas com necessidades</i></p>	<p>----</p> <p>- Formas de apoio- Instrumentais (1): Uso da Tecnologia (1): <i>Digitalização (D2)</i></p> <p>-Conhecimento das NEE (1): Lentidão na leitura e escrita- <i>A lentidão na leitura e na escrita que a surdez profunda pode implicar (...)</i> (D3) Isolamento da comunidade surda (1) - (...) <i>o isolamento da comunidade surda (...)</i> (D3)</p>	<p>- Formas de apoio- Atitudinais (3): Refeições (1) - <i>Algumas dicas que a Dr.^a Sandra revelou relativamente às refeições (...)</i> (ND2) Organização espacial dos objetos (1) - (...) <i>ou seja objetos que não devem colocar, pois torna-se mais difícil a sua ação. (ND2)</i> Mobilidade (1) - (...) <i>por ex: relativamente a pessoas com deficiência visual, dar o cotovelo... a questão da bengala branca, bengala verde (...)</i> (ND3) Comunicação (1) - (...) <i>oferecer a ajuda sem ser invasivo ou constrangedor...</i> (ND3)</p>

<i>especiais se sentem (A42)</i> Experiência vivencial da formadora (1) - <i>As dificuldades/problemas referenciados em primeira pessoa, e implicações para o entendimento/compreensão/aprofundamento das NEE. (A43)</i>	-Digital não acessível (1): Digitalização (1) - (...) <i>o digital não ser, em geral, acessível (é algo em que não se pensa quando não se tem deficiência visual). (D3)</i>
---	--

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Tabela 13- *Categorias e subcategorias emergentes para Outras temáticas* que gostava que tivessem sido abordadas

Alunos/as (n= 16)	Docentes (n= 2)	Pessoal não Docente (n= 0)
- Outros tipos de NEE (10): Dificuldade Intelectual (3) - <i>Deficiências mentais (A18)</i> Autismo (1) - <i>Como ajudar pessoas com Autismo (A21)</i> Défice de Atenção (1) - <i>Sobre o défice de atenção (...) (A26)</i> Dislexia, Discalculia (2) - (...) <i>outras necessidades que afetam a educação como a dislexia, a discalculia, entre outras (A33)</i> Caracterização (1) - <i>Os restantes tipos de deficiências e seus entraves no dia-a-dia, compreensão de conteúdos (...) (A35)</i> NEE em contexto escolar (1) - <i>Na minha opinião, devia ter sido dado mais foco às necessidades educativas em contexto escolar (A40)</i> Dificuldade socioemocionais (1) - <i>As N. Especiais de natureza mental/ intelectual, socioemocionais, a exemplo. (A43)</i>	- Outros tipos de NEE (1): <i>Deficiência não institucionalizada (D2)</i> -Formação dos Docentes (1): <i>A não preparação dos professores para lidar com alunos com necessidades educativas especiais (D5)</i>	Nenhum não docente respondeu a esta questão.
- Formas de apoio- Instrumentais (4): Medidas inclusivas (1) - (...) <i>se existem tentativas de implementação em escolas/universidades de áreas melhor adaptadas (...) (A35)</i> Contratação de pessoal especializado (1) - (...) <i>e de contratação de pessoal com competências indicadas para auxílio de pessoas com</i>		

deficiência (...) (A35)

Previsão de formação (1) - *se estão previstas formações para os funcionários das instituições (docentes, auxiliares, pessoal dos secretariados, e alunos também). (A35)*

Legislação (1) - *(...) de iniciativas legislativas que existem ou que devem ser desenvolvidas para aumentar a consciência da população em geral para estas temáticas (...) (A35)*

-Formas de apoio- **Atitudinais** (4):

Interação (1) - *Como reagir e agir perante alunos com necessidades especiais. (A9)*

Realização de atividades lúdicas (1) - *Sobre atividades lúdicas como a dança (A12)*

- Inclusão no ES (1):

Conhecer a perspectiva da oradora (1) - *Gostaria de ter uma perspectiva mais específica da perspectiva da oradora sobre a inclusão no ensino superior. (A15)*

- Adaptação no ES (1):

Conhecer a perspectiva da oradora (1) - *Perspetiva da Dr.ª Sandra sobre como é que se adaptou ao ensino superior (...) (A17)*

- Extensão do Workshop (1):

Dar continuidade (1) - *A continuação deste primeiro (A1)*

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Tabela 14- *Categorias e subcategorias emergentes para Sugestões* para melhorar o Workshop no futuro

Alunos/as (n= 9)	Docentes (n= 0)	Pessoal não Docente (n= 0)
<p>-Extensão do Workshop (5): Maior duração (4) - <i>Maior tempo de duração atendendo às condicionantes/exemplificação do tema. (A43)</i> Dar continuidade (5) - <i>Sugiro que seja dada continuidade ao debate e exposição destes temas, não só para os alunos da universidade da Madeira, mas para também para todos os interessados noutros estabelecimentos de ensino, e até, da população em geral. (A35)</i></p> <p>- Logística do workshop (1): Atraso na pontualidade (1) - <i>Talvez melhorar a qualidade do workshop, ou seja os atrasos (...) (A6)</i> Plataforma online: acesso condicionado (1) - <i>(...) a duração das chamadas, a organização acima de tudo.. (A6)</i></p> <p>-Conhecimento das NEE (1): Plataforma (1) - <i>Seria interessante vermos as várias atividades possíveis de fazer quando temos alguma necessidade. (A20)</i></p> <p>-Conhecimento experiencial (3): Testemunho de pessoas com NEE (3) - <i>Trazer mais testemunhos de pessoas que lidam diariamente com estas dificuldades (A31)</i></p>	<p>Nenhum docente respondeu a esta questão.</p>	<p>Nenhum não docente respondeu a esta questão.</p>

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Tabela 15- *Categorias e subcategorias emergentes para Aspectos relevantes que quer referir*

Alunos/as (n= 1)	Docentes (n= 0)	Pessoal não docente (n= 1)
-Partilha do material de apoio (Powerpoint) (1): <i>A entrega do power-point da conferência (...) (A43)</i>	Nenhum docente respondeu a esta questão.	- Conhecimento experiencial da formadora (1): <i>Acho que foi muito significativo que tenha sido oferecido por uma pessoa com deficiência que tem experiência e não fala só desde um conhecimento teórico (ND3)</i>
- Conhecimento experiencial da formadora (1): <i>(...) e a formação personificada na vida da formadora. (A43)</i>		

Nota- O número apresentado (em cada categoria/ subcategoria) refere-se ao *f*, ou seja, a frequência da ocorrência dessa categoria ou subcategoria.

Discussão dos Resultados

O presente estudo pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento face à inclusão de alunos/as com NEE no ES, mais especificamente, analisar o enquadramento legal de apoio a estudantes com NEE no ES português privado, conhecer a perceção que a comunidade académica possui acerca da inclusão de estudantes com NEE no ES e contribuir para a desmistificação de algumas crenças/mitos em relação à pessoa com NEE. Seguidamente apresenta-se a discussão dos resultados, que se encontra organizada de acordo com os três objetivos formulados e respetivos dados recolhidos.

Parte I: Enquadramento legal de apoio a Estudantes com NEE no ES Português Privado

Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES Privado

Ao analisarmos as IES português privado com regulamentação face aos estudantes com NEE, encontrou-se regulamentação para estudantes com NEE, disponível online, para apenas 25 IES privadas das 62 associadas da APSEP. Estes documentos foram elaborados por cada instituição e, em muitos documentos, verificaram-se diferenças em relação aos termos e os conteúdos utilizados. As diferenças encontradas nos documentos analisados, dizem respeito à utilização do termo Estatuto ou Regulamento específico para os estudantes com NEE e a forma como são apresentados, isto é, se são um regulamento específico ou se fazem parte de subsecção de um documento mais alargado que contempla outros aspectos/situações da vida académica nas várias secções, aspetos referidos já nos trabalhos de Antunes et al. (2019, 2020). Além disso, encontraram-se diferenças também na definição de estudante com NEE, verificando-se várias definições, o que, mais uma vez, vai ao encontro do que acontece no ES público (Antunes et al., 2019, 2020).

Efetivamente, o enquadramento legal face a estudantes com NEE no ES, referente às práticas e políticas, tem sido mais desenvolvido no ensino básico e secundário. No que diz respeito ao ES, constata-se uma ausência de diretrizes gerais que orientem as instituições, e tal é possível averiguar em diversos estudos (e.g., Bisol & Valentin, 2012; Castanheira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; Melo & Martins, 2016;

Santos et al., 2015; citados por Borges et al., 2017). Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2015) no seu estudo escreve “Castanheira (2013) considera que existe uma grande discrepância nas universidades. Por um lado, é verificado, em algumas instituições no Ensino Superior, um grande empenho através dos estatutos e regulamentos sobre os alunos com NEE e, por outro lado, em algumas instituições verificam-se apenas os serviços mínimos” (p. 18).

Atualmente, verifica-se uma preocupação das IES em atender os alunos com NEE, como verificamos no presente estudo ao nível do ES privado, formulando cada IES a sua regulamentação, tendo em consideração que não existe legislação nacional geral, verificando-se situação similar no ES público (Antunes et al., 2019, 2020).

Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na Regulamentação Institucional Existente

Ainda nas diferenças encontradas na análise dos documentos, constata-se que os estudantes com NEE podem usufruir de um estatuto especial, no entanto, a atribuição do mesmo nas instituições pode ser da competência de diversos órgãos distintos, o que mais uma vez nos faz deparar com a especificidade de cada regulamento, como também parece acontecer no ES público (Antunes et al. 2019, 2020).

Quanto à existência de algum serviço específico de acompanhamento para os estudantes com NEE, verifica-se que também é diverso, não sendo possível em alguns documentos encontrar explicitamente a existência de um apoio específico de atendimento aos alunos/as com NEE. Em relação às medidas de apoio, averigua-se que de uma forma geral, as IES privado procuram definir medidas que possam garantir melhores condições de frequência e avaliação, acessibilidade e mobilidade para os alunos/as com NEE. De facto, a diversidade e a multiplicidade de formas de organizar o atendimento a alunos com NEE, bem como a organização das respostas de apoio, traduzem uma variabilidade que também se regista no ES público (Antunes et al., 2019, 2020), reveladora da preocupação das IES em serem contextos inclusivos.

Neste sentido, reflete-se sobre a necessidade de existir uma regulamentação mais abrangente para as IES, tal como acontece no ensino básico e secundário, e além disso, ao nível político e governamental, dar continuidade a uma intervenção ao nível dos recursos necessários, atendendo que estes desempenham um papel fulcral para uma melhor resposta nos contextos educativos por parte dos membros da academia, como já

Antunes et al. (2019, 2020) referiram. Contudo, ressalva-se que apesar de não existir um regulamento geral a nível nacional que circunscreva algumas diretrizes gerais, as instituições de ES privado têm procurado elaborar os seus regulamentos, numa tentativa de incluir estes alunos/as no ES. De salientar que os documentos consultados apresentam uma data de publicação recente, o que poderá ser um bom indicador de que as instituições estão sensibilizadas e, deste modo, têm tentado estabelecer linhas orientadoras que promovam a inclusão de alunos/as com NEE nas suas instituições. Não obstante, importa não esquecer que a legislação é um dos indicadores considerados importantes para a concretização da Educação Inclusiva, mas não é o único. De facto, a existência de orientações não implica que estas sejam aplicadas na prática, nem a ausência de orientações implica que não se trabalhe para a concretização de uma educação inclusiva (Mori, 2016, citado por Borges et al., 2017).

Parte II: Perceção dos Membros da Academia face à inclusão de Estudantes com NEE no ES

Enquadramento de alunos com NEE no ES

A análise das perceções dos membros da academia ressalva que, de uma forma geral, os participantes refletem sobre a inclusão de alunos/as com NEE no ES e consideram que se deve valorizar a presença dos mesmos. Ora, a sensibilização da comunidade académica face à inclusão de estudantes com NEE é muito importante, uma vez que não é só o estudante com NEE que tem de procurar a sua inclusão, mas também os sujeitos que o rodeiam e a sociedade têm de procurar incluir, fazendo as alterações necessárias, pois trata-se de um processo interativo e bidimensional (Rodrigues, 2014).

De salientar que alguns alunos/as, docentes e pessoal não docente não conhecem o contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência física ou sensorial, como também poucos indicaram conhecer os regulamentos referentes aos alunos/as com NEE, inclusive o da Universidade da Madeira, instituição em que o estudo foi realizado.

Na mesma linha, quanto ao aspeto da formação, são poucos os participantes que já tiveram formação nesta área, e em contrapartida verifica-se que um grande número de participantes tem interesse em ter formação sobre as NEE. O interesse das áreas de formação sobre as NEE dos alunos/as direcionam-se para as questões de como lidar

com colegas com NEE, para outros aspetos como a língua gestual e o braille, e para o conhecimento das NEE. Em relação aos docentes, gostariam de ter formação sobretudo nas questões que envolvem o exercício da sua profissão, especialmente ao nível das formas de aprendizagem, metodologias de ensino-aprendizagem e intervenção precoce. No pessoal não docente, o interesse de formação dirige-se para o atendimento ao público e ao contexto educacional. De uma forma geral, cada grupo salienta o interesse nas áreas de formação que estão relacionadas com o seu papel na universidade e encontram-se sensibilizados para este assunto, mas no entanto desconhecem a legislação e além disso, nunca tiveram formação no seu percurso sobre como lidar com estudantes com NEE. Neste sentido, é muito importante a formação nas áreas pedagógica, relacional e técnica para toda a comunidade académica, uma vez que são fundamentais para a sensibilização sobre a temática das NEE, o que por sua vez, promove a implementação de medidas de inclusão nos contextos educacionais de ES por parte dos membros da academia (Pires, 2016). Também em trabalhos anteriores (realizados na universidade em que o estudo decorreu) se evidencia a necessidade de formação na área das NEE no ES (Abreu, 2011; Antunes et al., 2013; Antunes & Faria, 2013; Faria, 2012).

De uma forma geral, os dados revelam que os participantes estão sensibilizados para as questões sobre a inclusão de estudantes com NEE no ES, no entanto muitos desconhecem a regulamentação de apoio, e nunca tiveram algum tipo de formação sobre como lidar com estudantes com NEE. Ora, vários autores defendem que é fundamental que as IES assumam as responsabilidades sobre a questão da inclusão, quer seja através dos vários órgãos competentes, como também por parte dos diretores de curso, docentes e pessoal não docente, uma vez que o acompanhamento prestado ao longo do percurso para com esses alunos/as, especialmente na fase da adaptação inicial, possibilita que estes possam superar as dificuldades que surjam numa fase inicial e ao longo do trajeto académico, até serem bem sucedidos no mercado de trabalho (De Castro & Almeida, 2016).

Mecanismos de Resposta Inclusiva

A análise dos dados relativos aos mecanismos de resposta inclusiva permite constatar que tanto os alunos/as, como os docentes e pessoal não docente concordam que a inclusão de alunos/as com NEE pode alterar a dinâmica na sala de aula. Aliás a

inclusão pode envolver também uma perspectiva de aprendizagem colaborativa que implica a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam relações significativas entre os docentes e os alunos/as com NEE (Faria, 2012).

Em relação às medidas de apoio adotadas pelos docentes, verifica-se que, de um modo geral, os alunos/as, docentes e pessoal não docente, percebem essas medidas como formas de apoio instrumentais, que maioritariamente dizem respeito às condições de frequência e avaliação como, por exemplo: a) a concessão de tempo extra; b) a adequação da avaliação; c) prolongar o prazo de entrega dos trabalhos; e d) diferenciação pedagógica. Neste sentido, tem-se verificado na literatura que a preocupação e apoio dos docentes e a adequação de estratégias pedagógicas são consideradas como fatores facilitadores no percurso e sucesso académico dos alunos/as com NEE (Masini e Bazon, 2004; Pires, 2007). Outro aspeto que influencia a postura do docente diz respeito à percepção que este possui face à inclusão de alunos/as com NEE, sendo que alguns estudos referem que estes percebem a inclusão como um aspeto positivo para toda a comunidade educativa, defendendo que a educação inclusiva permite que os estudantes com NEE tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos, diminuindo assim os efeitos negativos de uma educação mais segregadora. Não obstante, outros estudos referem que em algumas circunstâncias, alguns docentes revelam que ainda não assumiram o que realmente o conceito de inclusão significa (Antunes et al., 2013). Outro fator que pode influenciar as percepções dos docentes em relação à inclusão é a área de formação inicial, sendo que as crenças e as representações que os docentes possuem sobre o aluno/a com NEE estão ligadas ao conhecimento que os mesmos têm sobre a temática, adquiridos ocasionalmente na sua formação de base (Barbosa & Sousa, 2010). De facto, de entre as dificuldades existentes na resposta aos estudantes com NEE está a falta de formação dos docentes em lidar com a diversidade de alunos/as no contexto sala de aula e a consequente necessidade em adaptar os materiais e as metodologias de ensino aprendizagem para que todos os estudantes possam aprender no seu ritmo (Martins et al., 2018).

Em relação às medidas de apoio adotadas pelos alunos/as, refira-se a percepção dos docentes, sendo que todas as respostas dos participantes não se enquadravam na questão colocada, o que nos levou a supor que não foi inteiramente percebida a formulação da questão, pois a pergunta referia-se às medidas de apoio adotadas pelos alunos/as sem NEE face aos estudantes com NEE. Quanto à percepção dos alunos/as e pessoal não docente, ressalva-se as formas de apoio-atitudeis, como por exemplo: a)

visitas guiadas; b) inclusão na praxe; c) apoio na mobilidade; d) facultar material; e e) tirar dúvidas. Estas medidas de apoio são alguns dos fatores percebidos pelos alunos/as com NEE como facilitadores no seu percurso académico, e tal é possível constatar nos estudos desenvolvidos por Masini e Bazon (2004), em que os participantes salientam a valor do olhar atento e o apoio prestado por parte dos colegas para que estes auxiliem nas suas necessidades, assim como a importância da realização de atividades de lazer juntamente com os colegas, como fatores facilitadores para o sucesso no ES. De facto, estas medidas de apoio adotadas pelos alunos/as vão ao encontro da perspectiva de que o apoio social adequado por parte dos colegas, perante o estudante com NEE é deveras importante e tal constata-se através do reconhecimento e valorização das suas necessidades e especificidades (Stanley, 2000).

Por último, em relação às medidas de apoio adotadas pela IES, estas são percebidas pelos alunos/as, docentes e pessoal não docente como formas de apoio instrumentais, que se referem sobretudo aos recursos que a IES podem oferecer para promover a inclusão de estudantes com NEE, como o caso: a) ajudas humanas (e.g., intérprete de Língua Gestual); b) regulamentos de avaliação; c) acessibilidade; d) adaptações tecnológicas; e) parceria interinstitucional; e f) encaminhamento de serviços já existentes que possam servir de apoio. De facto, na revisão da literatura consultada, averigua-se que são vários os desafios colocados às IES, e estes devem ser assumidos como política social e educacional. De entre eles, destacam-se a necessidade de existir recursos humanos especializados para oferecer suporte individual aos estudantes com NEE, como por exemplo intérpretes de língua gestual; a existência de meios de transporte adequados; a acessibilidade física, arquitectónica e às tecnologias de informação e comunicação. Também é importante a adoção do Modelo de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), especialmente no currículo, avaliação e formação dos docentes, e o apoio e desenvolvimento de iniciativas que promovam a progressão de carreira e empregabilidade (Pires, 2016; 2018).

Parte III: Impacto da Ação Interventiva - Workshops online

A realização dos workshops permitiu compreender qual o impacto da ação interventiva sobre a temática da inclusão de estudantes com NEE no ES nos diferentes membros da academia. De uma forma geral, o *feedback* obtido pelos participantes foi positivo, não só em termos do preenchimento do questionário de avaliação, como

também das intervenções nos workshops e dos *feedbacks* enviados individualmente. Em termos do preenchimento do questionário de avaliação, salienta-se que a maior parte dos participantes responderam ao mesmo, o que indica que houve interesse no workshop e para além disso, os participantes quiseram contribuir com a sua resposta na investigação em apreço. Ressalva-se que a maior parte das respostas aos itens acerca do conteúdo, recursos, dinamização, organização e apreciação global, foram pontuadas nas opções “Concordo” e “Concordo totalmente”. Além disso, o *feedback* obtido pelos participantes ao longo de cada workshop foi positivo e notório, sobretudo através de algumas intervenções, como também de algumas partilhas de experiências enviadas separadamente, por email, em que relatam a importância de terem participado no workshop.

De um modo geral, os participantes dos três grupos consideram que os aspetos abordados no workshop foram relevantes para a sua atividade na universidade, sobretudo para as questões de como lidar com pessoas com NEE, que está associado às formas de apoio atitudinais, em que se destacam os aspetos inerentes ao apoio na comunicação, na mobilidade, na sensibilização para a temática em apreço e na atividade enquanto futuros profissionais. Foi ainda relevante para a aquisição de conhecimentos sobre as NEE, especialmente nos diferentes tipos de NEE e esclarecer dúvidas sobre as NEE. Assim sendo, estas ideias vão ao encontro de algumas conclusões de outros estudos, pois ao mencionarem a formação, ressaltam sobretudo a necessidade de formação de docentes e pessoal não docente, pois permitirá que estes aumentem as suas competências para poderem dar respostas adequadas na presença de estudantes com NEE. Neste sentido, o objetivo primordial da formação deve estar assente na desmistificação e superação de pensamentos e atitudes discriminatórias face ao aluno/a com NEE (Antunes & Faria, 2013).

Foram diversos os aspetos abordados que foram novidade para os participantes, sendo que para os alunos/as e docentes destacam-se os aspetos relacionados com as formas de apoio atitudinais, especialmente ao nível dos apoios na comunicação, na mobilidade, nas refeições e na organização espacial dos objetos. Ainda para os alunos/as destacam-se as formas de apoio instrumentais, ao nível das técnicas de comunicação, das ajudas técnicas, das aplicações tecnológicas e da língua gestual. Foi ainda considerado novidade o conhecimento das NEE por parte dos alunos/as e docentes, no que diz respeito à clarificação de conceitos e a experiência vivencial da formadora.

Um grupo menor de alunos/as e docentes gostavam que tivessem sido abordadas outras temáticas sobre as NEE, nomeadamente sobre outros tipos de NEE, como o caso do autismo, défice de atenção, dislexia, discalculia, entre outros, e ainda sobre as formas de apoio instrumentais, especificamente ao nível das medidas inclusivas a serem adotadas nas instituições, a contratação de pessoal especializado, a previsão de formação para os membros da academia e a legislação. Os alunos/as gostariam ainda de abordar outras temáticas relacionadas com a inclusão e adaptação no ES na perspetiva da oradora. De facto, o interesse dos membros da academia para que fossem abordadas outras temáticas das NEE, encontra-se associado à questão da importância da partilha de informação, ou seja, por um lado, a necessidade de os estudantes com NEE serem informados sobre os seus direitos e deveres na instituição, pois quando estão devidamente informados das rotinas e atividades no meio académico, estes estudantes podem sentir-se mais seguros, desenvolvendo neles expectativas mais positivas em relação ao contexto universitário. Por outro lado, destaca-se que a partilha de informação sobre as características e especificidades dos estudantes com NEE, assume-se como um mecanismo facilitador no processo de inclusão, contribuindo para que os estudantes e docentes possam encontrar formas mais adequadas de trabalho e que acima de tudo, valorizem a diversidade estudantil (Abreu, 2011; Fernandes & Almeida, 2007).

Foram apenas os alunos que apresentaram alguma sugestão para melhorar o workshop, o que poderá ser um bom indicador que este correspondeu às expectativas dos participantes. Assim sendo, estes consideram que o workshop deveria ter uma maior duração e continuidade. Em relação à logística do workshop, foi mencionado o atraso na pontualidade, devido à plataforma online e ao acesso condicionado. Por fim, consideram pertinente trazer testemunhos de pessoas com NEE.

Depois de analisados os dados apresentados acima, compreende-se que estes workshops tiveram um impacto positivo nos participantes, e que é fundamental este tipo de formação para todos os membros da academia, uma vez que fornece estratégias para lidar com estudantes com NEE, e deste modo, caminhamos para uma educação mais inclusiva. De facto, a literatura consultada ressalva que as IES necessitam de compreender as necessidades específicas dos estudantes com NEE, e neste sentido, desenvolver estratégias educativas que contribuam para o bem estar pessoal, social e académico de todos os estudantes (De Castro & Almeida, 2016). Nesta perspetiva, torna-se fulcral que sejam organizadas iniciativas de ações de formação/ sensibilização para toda a comunidade académica, promovendo assim uma maior consciencialização

sobre a importância de serem implementadas medidas promotoras de inclusão nos contextos universitários (Pires, 2016).

Conclusão

A presente investigação tinha como principal objetivo contribuir para o aprofundamento do conhecimento face à inclusão de alunos/as com NEE no Ensino Superior Português. Neste sentido, formularam-se três questões de investigação, decorrentes dos objetivos iniciais do estudo, nomeadamente: a) existe regulamentação de apoio para estudantes com NEE no ES português privado?; b) qual a perceção que a comunidade académica possui acerca de inclusão de estudantes com NEE no ES?; e c) qual o impacto da ação interventiva sobre a temática das NEE, na comunidade académica?. Assim, neste momento de conclusão, considera-se que os objetivos foram alcançados e destacam-se aspetos relevantes.

Em relação à questão do enquadramento legal de apoio a estudantes com NEE no ES português privado, conclui-se que as Instituições têm feito esforços para implementar medidas que visam apoiar os alunos/as com NEE, facilitando o seu ingresso, adaptação e sucesso no ES. Apesar de não existir um regulamento específico nacional com diretrizes que apoiem as IES, verifica-se que, tal como as universidades públicas e politécnicos (Antunes et al., 2019, 2020), as IES português privado têm elaborado os seus regulamentos/ estatutos, o que demonstra que os órgãos competentes encontram-se sensibilizados para que todos os estudantes possam ingressar no ES, apoiados pela legislação. Neste sentido, os trabalhos realizados até à data sobre o enquadramento legal, ressaltam que têm sido dados vários passos numa tentativa de, num futuro, existir um regulamento específico que abarque as questões sobre o acesso e permanência de estudantes com NEE para todo o ES português.

No que diz respeito à perceção que os membros da academia possuem sobre a inclusão de estudantes com NEE, conclui-se que os alunos/as, docentes e pessoal não docente encontram-se sensibilizados para a temática em apreço e consideram que se deve valorizar a presença destes estudantes no ES. No entanto, o facto de desconhecerem a regulamentação de apoio existente, e de nunca terem tido formação sobre as NEE, leva-nos a refletir sobre a importância de existirem ações formativas no seio académico, de modo que os membros da academia possam ter acesso ao conhecimento sobre as especificidades e características das NEE, as diversas formas de

como podemos lidar e auxiliar os alunos/as com NEE sem sermos inconvenientes, e também sobre os aspetos relacionados com a regulamentação, ou seja, o que está contemplado na lei vigente, pois assim terão ferramentas úteis que servirão de auxílio nas situações em que estiverem perante um estudante com NEE. É importante voltar a frisar que a inclusão é um processo interativo e bidimensional (Rodrigues, 2014), e por isso mesmo, é fulcral que a universidade assuma a responsabilidade de disponibilizar ferramentas, quer sejam ações de formação/ sensibilização, como também recursos técnicos, humanos e tecnológicos, tanto para os estudantes com NEE, como também para toda a comunidade académica, uma vez que todos os membros da academia desempenham um papel fundamental no processo de inclusão, contribuindo assim para uma Educação inclusiva (Lima, 2017).

Em relação ao último objetivo, relacionado com o impacto da ação interventiva nos membros da academia, considera-se que foi o momento desta investigação em que foi possível colocar em ação, uma intervenção que, até ter acontecido, não saberíamos qual seria o impacto desta nos participantes. Tendo em consideração o feedback que nos foi dado nos três workshops, considera-se que foi importante para as pessoas que participaram, terem sido abordado aspetos relacionados com os desafios inerentes à pessoa com NEE e terem sido apresentadas algumas respostas de auxílio. O facto de os workshops terem sido dinamizados por alguém que tem uma NE, parece ter tido impacto também, porque a forma como abordou alguns exemplos que já vivenciou, tornou ainda mais sensível o olhar dos participantes para esta temática. Ressalva-se que apesar destes contributos e do número de participantes alunos/as, docentes e de pessoal não docente, este número correspondeu a uma pequena parcela do universo da academia. Neste sentido, reflete-se a importância de que este tipo de ações sejam mais frequentes e sejam estimulados na instituição (e.g., serem elementos de avaliação e participação da instituição), a fim de possa haver uma maior adesão, uma vez que podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, social e académico (Lima, 2017), fornecendo ferramentas que auxiliem na presença de estudantes com NEE.

Apesar dos contributos referidos acima, o presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente em relação à primeira parte: a) a análise efetuada sobre a legislação foi apenas com base na consulta das IES que fazem parte do site da Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado (APESP), e neste sentido, as conclusões aqui apresentadas apenas dizem respeito a esta amostra consultada; e b)

outra limitação a referir diz respeito aos descritores utilizados, que podem não ter dado acesso a outros regulamentos/ estatutos de outras IES que fazem parte da APESP. Em relação à segunda parte e à terceira parte uma limitação prende-se com o limite de formatação da extensão da presente dissertação e o volume de dados encontrados, o que não permitiu a sua exploração na totalidade, como por exemplo: a) não se apresentar uma análise mais detalhada dos dados sociodemográficos e a comparação de algumas dessas variáveis entre os três grupos do estudo e entre os próprios grupos; e b) não se apresentar a análise todas as respostas abertas do questionário das percepções dos membros da academia face à inclusão de estudantes com NEE no ES.

Em termos finais, conclui-se que a par e passo parece que estamos a caminhar para uma Educação Inclusiva, fruto de vários esforços, também parte das diversas IES. Ainda que o percurso seja um pouco moroso, consideramos que as conclusões aqui apresentadas neste estudo poderão ser referências pertinentes para futuros estudos relacionados com esta temática.

Independentemente do contexto de atuação educativo e social, é importante termos em conta de que nada vale mudar conceitos, se não mudarmos as atitudes, ou seja, de nada vale tentarmos utilizar a palavra inclusão, senão transformarmos as nossas atitudes em consonância com o verdadeiro significado da palavra.

Referências Bibliográficas

- Abreu, S. M. V. A. (2011). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/330/1/MestradoSuzeteAbreu.pdf>
- Almog, N. (2018). “Everyone is normal, and everyone has a disability”: narratives of university students with visual impairment. *Social Inclusion* 6 (4), 218-229. doi:10.17645/si.v6i4.1697
- Antunes, A. M. P. (2008). O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. S., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Fronteiras: Journal of Social,*

- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. S., & Rodrigues, S. E. (2019). Alunos com necessidades educativas especiais: Análise da regulamentação no ensino superior português. In A. P. Costa, D. N. Souza, S. O. Sá, P. Castro, & D. N. Souza (Eds.), *Atas - Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación 1*, 610-619. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2200>
- Antunes, A. P. & Faria, C. P. (2013). A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre perceções de mudança social, institucional e pessoal. *Indagatio Didactica*, 5 (2), 475-488.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70, Lda.
- Bisol, C. A., & Valentin, C. B. (2012). Desafios da inclusão: Uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 263-280.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas Ramos, E. L., & Gonçalves, T. P. N. R. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30 (2), 7-31. doi:10.21814/rpe.10766
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Morales, F., & Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas* 8 (7), 1603-1617.
- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde - *CIF*. (2004). Organização Mundial da Saúde e Direção Geral de Saúde. Lisboa.
- Correia, L. (2013) *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- De Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da uminho. *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano, 1*.
- Elhoweris, A., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 115-118.

- European Commission (2012). *Education and disability/special needs – Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Disponível em: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Faria, C. P. (2012). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as percepções dos docentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/509/1/MestradoCatarinaFaria.pdf>
- Gonçalves, I., & Cardoso, P. M. S. (2010). Percepção de barreiras da carreira: Estudo com estudantes universitários com incapacidade. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXI, 495-503. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/2515>.
- Hampton, G & Gosden, R. (2004). Fair Play for Students with Disability. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (2), 225-238.
- Harrison, M., Hemingway, L., Sheldon, A., Pawson, R., & Barnes, C. (2009). *Evaluation of provision and support for disabled students in higher education*. Bristol: The Higher Education Funding Council for England.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (No. 2ª ed.). Sílabo.
- Inácio, S. L. B. T. P. (2019). *A Abordagem Multinível no novo Paradigma–Escola Inclusiva* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Fafe.
- Lima, P. C. (2017). *A inclusão escolar a partir da percepção de professores e de licenciandos*. Brasília: Universidade de Brasília
- Llorent, V. J., & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20 (1), 7-24.
- Lord, J. E., & Stein, M. A. (2018). Pursuing inclusive higher education in Egypt and beyond through the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Social Inclusion* 6 (4), 230-240. doi:10.17645/si.v6i4.1709
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Desafios da Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: para onde vamos? *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*, 145.

- Masini, E., Bazon, F. (2004). Inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior. Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Melo, L. V., & Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Algumas reflexões. *Acta Scientiarum – Education*, 38 (3), 259-269.
- Monteiro, H. L. S. (2017). *Participação social de alunos com necessidades educativas especiais numa escola do Algarve* (Dissertação de Mestrado).
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na universidade: Alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, 41, 125- 143. <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25006/16754>
- Morgado, J. (2009). *Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 106. Braga: Universidade do Minho.
- Mori, N. N. R. (2016). Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum. Education*, 38 (1), 51-59.
- Nolan, C., Gleeson, C., Treanor, D., & Madigan, S. (2015). Higher education students registered with disability services and practice educators: Issues and concerns for professional placements. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 487-502. doi: 10.1080/13603116.2014.943306
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5 (2), 126-143.
- OMS-Direção-Geral da Saúde (2004) . CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Ostiguy, B. J. (2018). The inherent value of disability in higher education. *Social Inclusion* 6 (4), 241-243. doi:10.17645/si.v6i4.1737
- Pereira, R. R., da Costa Silva, S. S., Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., & Ramos, M. F. H. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 1 (1), 147-160.
- Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Unirevista*, 1 (2).

- Pinheiro, L. N. G. (2019). *Políticas, perspectivas e práticas para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Portugal.
- Pires, L. A. (2018). *O Processo de Inclusão no Ensino Superior nos últimos 30 anos*. Artigo apresentado na Conferência Parlamentar Inclusão no Ensino Superior Assembleia da República Lisboa, Portugal.
- Pires, L. A. (2016). Estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: respostas institucionais. *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*, 64, 67-80.
- Pires, L. A. (2007). *A caminho de um Ensino Superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência, estudo de caso*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Ribeiro. (2018). *Modelos e Práticas de Inclusão no Ensino Superior*. Paper presented at the Conferência Parlamentar Inclusão no Ensino Superior Assembleia da República, Lisboa, Portugal.
- Ribeiro, A., & Giesteira, B. (2014). Universidade inclusiva: retrospectiva e prospetiva no contexto da UP. *Novas tecnologias e educação: ensinar a aprender, aprender a ensinar*.
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38-46.
- Rodrigues, F. D. F. (2015). *Universidade inclusiva e o aluno com necessidades especiais: a investigação realizada em Portugal (Dissertação de Mestrado)*. Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1159/4/MestradoFilomenaRodrigues.pdf>
- Rodrigues, D. (2014). A inclusão como direito humano emergente. *Educação*.
- Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. *Revista Educação Especial*, 09-15.
- Rodrigues, D. (2014). *Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores*. Em F. Armstron, & D. Rodrigues, *A Inclusão nas Escolas. Coleção: Questões Chave da Educação*, 1.ª Ed. Lisboa: Francisco Manuel dos Santos, 73-100.

- Roth, D., Pure, T., Rabinowitz, S., & Kaufman-Scarborough, C. (2018). Disability awareness, training, and empowerment: new paradigm for raising disability awareness on a university campus for faculty, staff, and students. *Social Inclusion* 6(4), 116-124. doi:10.17645/si.v6i4.1636
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Conceções dos professores e diretores. *Psicologia em estudo*, 10 (2), 227-234.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com NEE sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), 251-270. doi: 10.21814/rpe.7741
- Santos, A. B. (2019). *Formação superior e inserção laboral de alunos com necessidades especiais: estudo de caso numa universidade portuguesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira.
- Silva, M. O. (2011). *Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola*. Revista Lusófona de Educação, 19, 119-134.
- Silva, M. O. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13 (13), 135-153.
- Tavares, J. (2008). Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 15-55.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education. The Global Education 2030 Agenda*. Geneva: UNESCO IBE. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- Van Hove, G., Schippers, A., & Bakker, M. (2018). *Editorial: students with disabilities in higher education*. *Social Inclusion* 6 (4), 103-106. doi:10.17645/si.v6i4.1792

Decretos- Lei:

- Constituição da República Portuguesa*. (1976). Presidência da República. Publicada no D. R. I Série, n.º 86 de 10 Abril.
- Lei n.º 46, de 12 de outubro de 1986*. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, n.º 237, I Série, n.º 237, pp. 3067-308.

- Decreto-lei 174/77, de 2 de maio de 1977.* (1977). Define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica. Diário da República n.º 101/1977, Série I, p. 973-974.
- Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio de 1978.* Aplica ao ensino primário os princípios definidos no Decreto- Lei n.º 174/77, de 2 de Maio, sobre o regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas. Diário da República n.º 100/1978, Série I, pp. 797-798.
- Decreto-Lei n.º 88/85, de 2 de maio de 1985.* (1985). Aplica aos alunos dos ensinos primário e superior o regime constante do Decreto-Lei n.º 174/77, com as necessárias adaptações. Diário da República, I Série, n.º 76, p. 876.
- Portaria n.º 787, de 17 de outubro de 1985* (1985). Determina um acréscimo ao *numerus clausus*, destinado ao ingresso no ensino superior de candidatos deficientes físicos ou sensoriais. Diário da República, I Série n.º 239, p. 3423-3424.
- Decreto-Lei n.º 35, de 25 de janeiro de 1990.* (1990). Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória. Diário da República, I Série, n.º 21, p. 350-353.
- Decreto-Lei n.º 3, de 7 de Janeiro de 2008.* (2008). Diário da República, I Série. n.º 4-7, p. 154-164.
- CNE. 2017a. *Parecer n.o 1/2017, de 16 de Fevereiro.* Conselho Nacional de Educação, Diário da República n.o 34/2017, Série II.
- 2017b. *Parecer n.o 3/2017, de 08 de Maio.* Diário da República n.o 88/2017, Série II.
- CTES. 2017. *Despacho n.o 8584/2017, de 29 de Setembro.* Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Gabinete do Ministro, Diário da República, n.o 189/2017, Série II

Anexos

Anexo 1- Grelha de Análise documental para os regulamentos das Instituições de Ensino Superior Portuguesas Privadas

Documento					Categorias (definidas a priori)				
Codificação*	Designação do Documento	Sítio online do Documento	Instituição de Ensino Superior	Data	Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES português		Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na regulamentação institucional existente		
					Legislação	Estudante com Necessidades Educativas Especiais	Estatuto especial	Serviço Específico	Medidas de Apoio
D1									
D2									
D3...									

*Código identificativo atribuído ao documento para análise (ex: D1 significando Documento 1).

Anexo 2- Questionário sobre a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior (exemplo do questionário dos alunos/as)

Questionário sobre a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior – Alunos/as

Caro(a) membro da academia,

No âmbito de uma investigação de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, realizada por mim, Fátima Mónica Sousa, e orientada pela Prof. Doutora Ana Antunes, pretende-se compreender qual a perceção que os membros da academia (docentes, alunos e pessoal não docente) possuem acerca da Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. Deste modo, vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste questionário (o seu preenchimento poderá demorar cerca de 15 minutos).

Caso aceite participar, solicitamos que responda a todas as perguntas, sabendo que não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se que seja o mais sincero possível nas suas respostas. A sua participação tem um carácter totalmente voluntário. De igual modo, não resultará qualquer prejuízo para si se decidir não participar. A informação recolhida é confidencial e anónima e, além disso, será analisada e divulgada em conjunto com as respostas de outros participantes. Os dados serão recolhidos e analisados exclusivamente no âmbito deste estudo e serão respeitadas as recomendações constantes das normas da Comunidade Europeia, do Regulamento Geral de Proteção de Dados, das Declarações de Helsínquia, da Organização Mundial de Saúde (quando aplicável) e restante legislação em vigor no que se refere a trabalhos e/ou estudos que envolvam seres humanos e/ou dados pessoais. De referir que este estudo foi aprovado pela Comissão de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, a 16/11/2020 e pela Comissão de Ética da Universidade da Madeira, parecer nº5/ CEUMA/ 2020, de 25 de novembro.

Para esclarecimento de alguma dúvida pode contactar-nos através do meu email (email da investigadora).

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração neste estudo.

Consentimento informado

Declaro que li e aceito as condições da minha participação no estudo.

Sim, vou participar.

Não vou participar.

Por favor, responda às seguintes questões sobre alguns dados sociodemográficos:

1. Género: Feminino Masculino
2. Idade _____
3. Frequenta: (facultativo)
 - Curso de Licenciatura
 - Curso de Mestrado
 - Curso de Doutoramento
 - Curso técnico superior profissional
4. Designação do Curso (facultativo) _____
5. Ano:
 - 1º Ano
 - 2º Ano
 - 3º Ano
 - 4º Ano
6. Faculdade a que pertence:
 - Faculdade de Artes e Humanidades
 - Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia
 - Faculdade de Ciências Sociais
 - Faculdade de Ciências da Vida
 - Escola Superior de Tecnologias e Gestão
 - Escola Superior de Saúde

7. Função que desempenha como estudante universitário:

Representante de turma

Outro _____

8. Estatuto estudante:

Normal,

Trabalhador estudante;

Outro _____

Enquadramento de alunos com necessidades educativas no ensino superior

Por favor, resposta a todas as questões conforme a sua opinião, sendo que não existem respostas certas ou erradas

1. O exercício da sua atividade enquanto estudante já levou a pensar sobre a inclusão?

Sim Não

2. O que significa para si a inclusão?

3. O que significa para si uma universidade inclusiva?

4. O que para si um (a) aluno (a) com Necessidades Educativas Especiais?

5. Pensa que se deve valorizar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior?

Sim;

Não;

Nunca pensei sobre isso.

5.1. Por favor, justifique a resposta que assinalou na questão anterior.

6. Conhece o contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência física ou sensorial?

Sim Não

7. Conhece algum regulamento referente a estudantes com necessidades educativas especiais?

Sim Não

7.1. Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, o (s) regulamento (s) que conhece? _____

8. Alguma vez teve formação sobre as necessidades educativas especiais?

Sim Não

9. Sente necessidade de formação na área das necessidades educativas especiais?

Sim Não

10. Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, que temas sente necessidade de ter formação? _____

Mecanismos de resposta inclusiva

Por favor, resposta a todas as questões conforme a sua opinião, sendo que não existem respostas certas ou erradas

1. Considera que a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais altera a prática docente na sala de aula?

Sim Não

1.1. Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, em que sentido altera a prática docente na sala de aula:

2. Já teve algum (a) colega com necessidades educativas especiais na sua turma?

Sim Não

2.1. Que problemática (s) apresentava?

- Deficiência auditiva;
- Deficiência visual;
- Problemas motores graves;
- Perturbações emocionais e do comportamento graves;
- Dificuldades de aprendizagem específicas;
- Problemas de comunicação;
- Multideficiência;
- Problemas de saúde;
- Outras: _____

3. Adotou alguma estratégia para ajudá-lo no processo de aprendizagem?

Sim Não

3.1. Se respondeu sim à questão anterior, selecione por favor, que estratégias adotou para facilitar o processo de aprendizagem?

- Facultei os meus apontamentos da matéria;
- Tirei-lhe dúvidas sobre a matéria;
- Combinei para estudarmos juntos para os exames;
- Outros: _____

4. Adotou alguma estratégia para ajudá-lo no processo de inclusão social?

Sim Não

4.1. Se respondeu sim à questão anterior, selecione por favor, que estratégias adotou para facilitar o processo de inclusão social?

- Convidei-o para realizar atividades de lazer com o meu grupo de amigos;
- Ajudei-o nas situações onde tinha mais dificuldade;
- Convidei-o para almoçar/ lanchar comigo;

Outras: _____

5. Na universidade que frequenta, tem conhecimento da existência de algum apoio/atendimento específico para estudantes com necessidades educativas especiais?

Sim Não

6. Tem conhecimento de medidas de apoio que são adotadas para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais por parte dos:

6.1. Alunos (as):

Sim Não

6.1.1. Se sim, diga por favor, qual (ais)? _____

6.2. Docentes:

Sim Não

6.2.1. Se sim, diga por favor, qual (ais)? _____

6.3. Instituição: Sim Não

6.3.1. Se sim, diga por favor, qual (ais)? _____

7. Existe algum aspeto que considera relevante e que queira referir, que não foi mencionado neste questionário?

Sim Não

7.1. Se respondeu sim à questão anterior, diga por favor, qual (ais) os aspetos que quer mencionar.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3- Questionário de Avaliação do Workshop Online (exemplo do questionário dos alunos/as)

Questionário de Avaliação do Workshop online “Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais: Desafios e Respostas”



Alunos/as

Como já tem conhecimento, o Workshop em que participou insere-se no âmbito de uma investigação de Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, realizada por mim, Fátima Mónica Sousa, e orientada pela Prof. Doutora Ana Antunes, tendo como título “A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: Recorte panorâmico no Ensino Superior Português”.

Deste modo, gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre o Workshop que frequentou, pelo que vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste breve questionário.

Agradecemos a sua participação no Workshop e a sua colaboração neste estudo!

Por favor, responda às seguintes questões:

9. Género: Femin Masculino
10. Idade _____
11. Habilitações Literárias:
- Licenciatura
 - Pós-Graduação
 - Mestrado
 - Doutoramento
 - Pós-Doutoramento
12. Função/ cargo que desempenha na Universidade _____
13. Faculdade/Escola a que pertence:
- Faculdade de Artes e Humanidades
 - Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia

- Faculdade de Ciências Sociais
- Faculdade de Ciências da Vida
- Escola Superior de Tecnologias e Gestão
- Escola Superior de Saúde

14. Área científica (facultativo) _____

Por favor, responda a todas as questões conforme a sua opinião, sendo que não existem respostas certas ou erradas.

Assinale a sua resposta com um X, utilizando a seguinte escala:

Discordo totalmente/ 2. Discordo/ 3. Nem concordo, nem discordo/ 4. Concordo / 5. Concordo totalmente.

1. Conteúdo:

- a) Os temas abordados tiveram interesse;
- b) Compreendi os temas abordados;
- c) Tenciono aplicar na minha vida profissional algo do que aprendi;
- d) Tenciono aplicar na minha vida pessoal algo do que aprendi;
- e) A sequência dos temas foi adequada;

2. Recurso:

- a) O material utilizado foi adequado;
- b) O método utilizado facilitou a compreensão das temáticas abordadas;

3. Dinamização:

- a) Manutenção da motivação dos participantes;
- b) Apresentação clara;
- c) Estimulação da participação do público;

4. A organização:

- a) A duração do workshop foi adequada aos temas tratados;
- b) Os temas escolhidos foram adequados para este workshop;

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Apreciação Global

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Esta formação correspondeu às minhas expectativas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Fiquei satisfeito com o workshop; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Recomendaria este workshop a alguém; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Gostaria que dar continuidade a este workshop; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Houve aspetos abordados no workshop relevantes para a sua atividade na universidade?

Sim Não

6.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique por favor, qual (ais) os aspetos relevantes:

7. Houve algum aspeto abordado que foi novidade para si?

Sim Não

7.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique por favor, qual (ais) os aspetos que foram novidade para si:

8. Gostaria que tivesse sido abordado outras temáticas sobre as necessidades educativas especiais?

Sim Não

8.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique por favor, qual (ais) as temáticas que gostaria que tivessem sido abordadas:

9. Tem alguma sugestão para melhorar este workshop no futuro?

Sim Não

9.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique por favor, qual (ais) as sugestões:

10. Existe algum aspeto que considera relevante e queira referir, que não foi mencionado neste questionário?

Sim Não

10.1. Se respondeu sim à questão anterior, indique por favor, qual (ais) os aspetos que quer referir:

Obrigada pela sua colaboração!