

Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva em Portugal: diagnóstico e contributos para uma efetiva inclusão

FICHA TÉCNICA

Edição: Universidade Aberta

Apoio à Concepção: ACAPO, APS, Fundação Calouste Gulbenkian

Apoio: Fundação Calouste Gulbenkian

Coordenadores: José António Porfírio, Universidade Aberta; Joaquim Gronita, Universidade Aberta e IP Setúbal; Tiago Carrilho, Universidade Aberta, Helena Vaz da Silva, Fundação Calouste Gulbenkian

Autores

José António Porfírio, Universidade Aberta

Joaquim Gronita, Universidade Aberta; Escola Superior de Saúde, IPS

Tiago Carrilho, Universidade Aberta

Helena Vaz da Silva, Fundação Calouste Gulbenkian

Mariana Martins, Associação Portuguesa de Surdos

Paula Estanqueiro, Associação Portuguesa de Surdos

Graça Gerardo, ACAPO

Rosário Cunha, ACAPO

Design: Mergulhar em Ideias

Edição: Fevereiro 2016

ISBN

978-972-674-777-2 (PDF Version)

978-972-674-780-2 (HTML Version)

PREÂMBULO

No presente livro, apresenta-se uma síntese do trabalho de campo desenvolvido para Portugal, no âmbito do primeiro ano de atividade do projeto ERASMUS+ intitulado ISOLearn for HEI: *Innovation and Social Learning for Higher Education Institutions* (<http://www.ISOLearn.net/>), entre Outubro de 2014 e Outubro de 2016.

No âmbito deste projeto europeu, coordenado pela Universidade Aberta, procurou-se fazer um levantamento das condições existentes para a inclusão de pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior, em 4 países europeus: Portugal; Itália; Suécia e Eslovénia. Para tal foi desenvolvido um trabalho que consistiu na realização de entrevistas a Instituições de Ensino Superior (IES), e um conjunto de questionários online, a estudantes com este tipo de deficiências.

Procurou-se fazer este levantamento enquadrado na legislação existente sobre este tema, e sobretudo na sensibilidade das principais partes interessadas (*stakeholders*) nesta temática, aferindo a sua percepção da realidade, procurando-se desta forma identificar eventuais desajustes entre o enquadramento legal e institucional vigente, e a prática das Instituições de Ensino Superior (IES) em cada um dos quatro países envolvidos.

Considerando que os parceiros portugueses incluem entidades que se dedicam exclusivamente aos problemas da população em estudo, como é o caso da ACAPO – Associação dos Cegos e Ambliopes de Portugal; da APS – Associação Portuguesa de Surdos; e da Fundação Calouste Gulbenkian, que tem vindo a desenvolver trabalho na consagração dos Direitos Humanos e da inclusão de pessoas com deficiência; que por essa razão o trabalho de campo desenvolvido pelos parceiros portugueses foi extremamente rigoroso e em certa medida mais aprofundado, quer em termos metodológicos, quer em termos de amostra obtida – com entrevistas a 23 IES, e a participação de 49 estudantes, repartidos entre estudantes com deficiência visual e estudantes com deficiência auditiva – entendeu-se que seria importante autonomizar o trabalho sobre Portugal, dando-lhe a visibilidade que a edição eletrónica do presente livro pretende comportar.

A presente edição pretende, pois, constituir apenas um pequeno pilar para o desenvolvimento do conhecimento sobre esta matéria em Portugal. É objetivo da equipa do projeto que, a partir da sua leitura se despertem consciências que levem à realização de mais trabalhos sobre esta temática, que possam permitir, não apenas uma maior sensibilização da sociedade portuguesa em geral sobre estas matérias, mas também, incitar todas as partes interessadas à ação, no sentido de uma maior inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva, no Ensino Superior.

Naturalmente, tratando-se de um trabalho desenvolvido no âmbito de um projeto europeu, os objetivos definitivos vão para além das fronteiras nacionais, esperando-se que ele possa ajudar a própria Europa a desenvolver mais e melhores políticas para abordagem à temática da inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior no espaço europeu.

Este deve ser considerado um trabalho em aberto; apenas um primeiro passo de uma longa e, espera-se, frutuosa caminhada, cujo destino será a inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva, no Ensino Superior.

Sobre os resultados obtidos, pensamos que os mesmos podem, e devem, ser progressivamente melhorados, com trabalhos e contributos adicionais sempre mais atuais. Este não é um tema de fácil abordagem, nem de leitura consensual. O tema da inclusão merece muitas teorias e visões, por vezes opostas. No entanto, a favor do bem e do progresso neste domínio, mais importante que as diferentes visões sobre o tema, será o pragmatismo da abordagem e os seus efeitos potenciais e, sobretudo reais, para este nobre fim.

Esta publicação procura ser um contributo útil e concreto para a resolução dos problemas identificados, ao partilhar os resultados das investigações e do conhecimento adquirido sobre esta matéria. Será uma publicação acessível a todos, disponibilizada online, convidando-se todas as partes interessados a contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre estes temas, através da sua participação nos espaços interativos do nosso projeto (site, disponível em <http://www.ISOLearn.net/>; e também nas nossas páginas no *Facebook* (<https://www.facebook.com/ISOLearn.net/>) e *Twitter* (<https://twitter.com/ISOLearnteam>)), ou do contacto direto com os parceiros envolvidos, autores desta publicação, trazendo para o debate a sua visão e opiniões sobre este tema, as suas experiências, ou manifestando simplesmente a sua discordância sobre a forma e o conteúdo aqui veiculados.

Este *eBook* constitui a primeira de um conjunto de três publicações no âmbito do projeto ISOLearn, concebidas com o intuito comum de melhorar o nível de consciência para a importância da inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior e apontar caminhos simples e eficazes para a sua implementação. Ao estudo português somam-se assim o Estudo Europeu com objetivos similares, e um Manual de Boas práticas e procedimentos para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior.

Espera-se que uma maior consciência de todas as partes interessadas neste tema contribua para que se avance na Europa no sentido de um Ensino Superior mais inclusivo e de Qualidade. Este, devidamente suportado pelas instituições, e pelas políticas públicas e institucionais deve assentar em práticas e métodos de ensino e acessibilidade que permitam aos alunos com deficiência a frequência do Ensino Superior em condições equivalentes aos alunos sem deficiências.

O presente estudo é destinado às pessoas com deficiência visual e auditiva mas, a prazo, espera-se que este movimento promova igualmente a inclusão das pessoas com deficiência em geral, ou com qualquer outro tipo de perturbação que os enquadre ao nível dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Por último importa ressalvar que, apesar de esta publicação surgir com base num projeto financiado pela Comissão Europeia, as visões aqui expressas resultam da análise concreta dos dados constantes da amostra de trabalho considerada. Devem, por isso, ser consideradas apenas como resultado da amostra auscultada, não podendo ser generalizados.

De igual modo, as conclusões e opiniões aqui constantes apenas obrigam os seus autores, em nada vinculando a Comissão Europeia ou qualquer outra órgão da União Europeia. Em nenhum momento a Comissão Europeia, ou alguma entidade a ela ligada, pode ser responsabilizada pelas conclusões e afirmações constantes desta publicação.

Página intencionalmente deixada em branco

Conteúdo

PREÂMBULO	1
Introdução	3
Sobre o conceito de inclusão	3
Abrangência e Metodologia utilizada na recolha de dados para o presente estudo	4
PARTE I – Breve contextualização do Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva em Portugal	6
PARTE II – Inquérito <i>online</i> a estudantes com deficiência visual e auditiva	11
2. 1. Método	11
2.1.1. Caracterização da Amostra	12
2.1.2. Instrumento	13
2.1.3. Procedimentos	14
2. 2. Resultados	14
2.2.1. Escolaridade	14
2.2.1.1. Educação pré-escolar	15
2.2.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico	15
2.2.1.3. 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico	16
2.2.1.4. Ensino Secundário	17
2.2.1.5. Ensino Superior	17
2.2.2. Processo de estudo	20
2.2.2.1. Adaptações	20
2.2.2.2. Satisfação	25
2.2.2.3. Barreiras	26
PARTE III – Entrevistas semiestruturadas a instituições de Ensino Superior	32
3. 1. Método	32
3.1.1. Caracterização dos Participantes	33
3.1.2. Instrumento de pesquisa	34
3.1.3. Procedimentos	35
3. 2. Resultados	35
3.2.1. Serviços e adaptações previstos para os estudantes com deficiência visual e auditiva	39
3.2.2. Recursos e conhecimentos das instituições de Ensino Superior	43
3.2.3. Obstáculos enfrentados e soluções	44
3.2.4. Mudanças para uma experiência de sucesso	50
3.2.5. Universidade de Ensino a Distância	53
3.2.5.1. Resumo dos resultados	53

3.2.5.2. Serviços e adaptações previstos para os estudantes cegos ou amblíopes e para surdos ou parcialmente surdos	53
3.2.5.3. Recursos e conhecimentos da instituição de Ensino Superior	53
3.2.5.4. Obstáculos enfrentados e soluções	54
3.2.5.5. Soluções para ultrapassar os obstáculos.....	54
3.2.5.6. Mudanças para uma experiência de sucesso	54
PARTE IV - Discussão dos Resultados.....	55
PARTE V - Conclusões	61
Bibliografia.....	66
Anexos.....	68
Anexo 1. Questionário ISOLearn.....	68
Anexo 2. Caracterização das Instituições de Ensino Superior participantes.....	82
Anexo 3 – Guião das Entrevistas às IES	83
Anexo 4. Serviços e adaptações para todos os alunos com NEE	85
Anexo 5. Serviços e adaptações para cegos ou amblíopes.....	86
Anexo 6. Serviços e adaptações para Surdos ou parcialmente surdos.....	89

Introdução

A falta de um nível adequado de educação/formação permanece um fator de risco de pobreza e exclusão. Um dos objetivos estratégicos da Estratégia Europa 2020 é reduzir em pelo menos 20 milhões o número de pessoas em risco de pobreza e exclusão social na EU, o que denota a importância crucial do tema da inclusão em termos de políticas comunitárias.

Permitir que o desenvolvimento abranja as pessoas com deficiência é uma opção inteligente, inclusiva e enquadrada no domínio da sustentabilidade. Assim, a inclusão educativa de pessoas com deficiência, considerada uma vertente crucial da inclusão, é regularmente conotada com um tema de direitos humanos ou até de justiça. Também por isso, a racionalidade económica subjacente à educação e formação de pessoas com deficiência é muito forte.

Também ao nível do Ensino Superior, são reconhecidos os enormes avanços ocorridos nas últimas décadas, no sentido da qualidade e da inclusão, com reflexos ao nível da população europeia abrangida por este nível de ensino, e no aumento consequente da qualificação da população europeia. Neste contexto, a expansão do acesso da população deficiente à educação universitária pode abrir novas possibilidades para uma inclusão mais efetiva desta população com necessidades especiais de educação, aumentando o seu potencial de inclusão social e melhorando a qualidade da educação a todos os níveis, e o acesso universal ao conhecimento.

Sobre o conceito de inclusão

O conceito de inclusão em termos de ensino, começou a ser mais discutido, e até praticado, nos anos 60 do séc. XX, com a integração de crianças em situação de deficiência no ensino regular (Sanches e Teodoro, 2006), quebrando assim o processo educativo típico destas pessoas que passava geralmente pelo seu tratamento isolado.

Surge deste movimento o conceito de necessidades educativas especiais, transformando um conceito médico num conceito mais dependente da pedagogia, onde existem necessidades educativas especiais sempre que se observem *“necessidades de aprendizagem que obriguem a uma intervenção educativa especial”* (cf. Education Act, 1981).

A integração promovida pela adoção destas práticas, ajudou à promoção da denominada “*escola inclusiva*”, onde o objetivo é a promoção do sucesso pessoal e académico de todos os alunos que manifestem necessidades educativas especiais, e não apenas daqueles que tenham algum tipo de deficiência (Sanches e Teodoro, 2006).

Este movimento promove, em certa medida, uma rutura com a Educação Especial, o que parece ter ficado bem claro na denominada [Convenção de Salamanca de 1994](#), que vem formalizar o enquadramento dos direitos das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais no contexto mais lato da própria [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#), de 1948, da [Convenção relativa aos Direitos da Criança](#) (1989), da [Declaração Mundial sobre Educação para Todos](#) (1990) e das [Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência](#) (1993) (ibidem).

A [Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#), que Portugal ratificou, reconhece “*o direito das pessoas com deficiência à educação*” e os Estados Partes comprometeram-se a assegurar que as pessoas com deficiência possam “*aceder ao Ensino Superior geral (...) sem discriminação e em condições de igualdade*”, assegurando “*um sistema de educação inclusiva a todos os níveis...*” (Assembleia da República, 2009). Espera-se, assim, que os Estados Partes coloquem em prática os compromissos assumidos e adotem medidas concretas para a monitorização das práticas, de modo a assegurar a sua concretização.

No Ensino Superior, os estudantes com deficiência estão protegidos contra a discriminação, mas não existe um processo generalizado e sistematizado que promova o seu sucesso, proporcionando-lhe igualdade de oportunidades. Ainda existem barreiras na produção de sistemas de aprendizagem baseados nas TIC e entre as principais causas do abandono escolar encontram-se a falta de apoio especializado e falta de competências específicas dos professores para as necessidades de aprendizagem destes indivíduos, por exemplo (Pedroso, Alves, Elyseu & João, 2012).

Neste enquadramento, o projeto europeu [ISOLearn – Innovation and Social Learning in Higher Education Institutions](#), apoiado pelo Programa Erasmus+, visa caracterizar as práticas de Ensino Superior para estudantes com deficiência visual e auditiva, em Portugal, Eslovénia, Itália e Suécia, identificar as necessidades sentidas pelos mesmos, contribuir para a reflexão entre todas as partes interessadas e publicar um Manual de Boas Práticas para um Ensino Superior Inclusivo de Qualidade, com o objetivo de promover a sua aplicação e, posteriormente, o reconhecimento dos cursos e disciplinas que se encontram devidamente preparados, em termos de práticas e materiais pedagógicos para garantir a acessibilidade e o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes.

Para ao desenvolvimento deste projeto, que é coordenado a nível europeu pela Universidade Aberta, foi estabelecida uma parceria nacional que conta com parceiros como a Fundação Calouste Gulbenkian, a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO), e a Associação Portuguesa de Surdos (APS).

Abrangência e Metodologia utilizada na recolha de dados para o presente estudo

O trabalho de campo desenvolvido foi previamente enquadrado com o levantamento do cenário legal, institucional e de práticas existentes em Portugal, procurando-se simultaneamente identificar à partida os principais *stakeholders* nesta matéria (inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior).

Posteriormente, com o modelo de análise das necessidades de Mckillip (1989), foi sistematizada a informação recolhida, a partir da pesquisa documental, da opinião dos estudantes e dos representantes de Instituições de Ensino Superior (IES), relativamente aos recursos e práticas educativas existentes.

A sistematização da informação decorrente da aplicação do modelo permitiu compreender melhor a situação geral do Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva (desde a sua inscrição, às possibilidades de acesso e regulamentos existentes; e também nas

práticas pedagógicas visando a sua melhor adaptação às necessidades do público-alvo, almejando o sucesso educativo).

De seguida, e de acordo com o previsto no projeto, entendeu-se que a análise deveria obter informação de dois públicos essenciais: o público-alvo deste estudo, ou seja, a população estudante no Ensino Superior com deficiência visual e auditiva; e as próprias Instituições de Ensino Superior.

Assim, foi realizado um inquérito *online* que permitiu aos estudantes expressarem as suas necessidades, obstáculos, comentar as adaptações atualmente oferecidas pelas IES onde frequentam os seus cursos, comparando-as com as necessárias, e ainda expressarem as experiências dos estudantes.

O terceiro passo consistiu então na realização de entrevistas em profundidade com as IES para obter as informações sobre as suas experiências, práticas, necessidades e obstáculos enquanto instituições que oferecem (real, ou potencialmente) Ensino Superior a estas pessoas.

Com este texto pretende-se difundir os resultados do estudo desenvolvido para Portugal, tendo como principais destinatários as IES, as organizações e as pessoas que se preocupam com a acessibilidade e procurando-se avaliar a qualidade do Ensino oferecido às pessoas com deficiência visual e auditiva, nomeadamente tendo em conta a promoção da inclusão destas pessoas no Ensino Superior.

O texto encontra-se organizado em três partes. A primeira parte consiste numa breve contextualização do Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva. Na segunda parte procede-se à apresentação do primeiro estudo, um inquérito *online* destinado a estudantes com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior. Depois de algumas considerações metodológicas, são apresentados os resultados da pesquisa. A terceira parte apresenta o segundo estudo que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a representantes de IES responsáveis pelos serviços de apoio prestados aos estudantes com deficiência visual e auditiva. Após clarificados alguns procedimentos metodológicos – participantes, instrumentos e procedimentos – são apresentados os resultados, incidindo sobre os serviços e adaptações previstos para os estudantes cegos ou amblíopes e para surdos ou parcialmente surdos, os recursos e conhecimentos das IES, os obstáculos enfrentados e soluções apresentadas pelos entrevistados e, por fim, são apresentadas propostas de mudança, necessárias para aumentar o sucesso destes estudantes no Ensino Superior. Esta parte termina com a análise do ensino da população em estudo, na modalidade de ensino a distância. Num capítulo final, apresentamos as conclusões, as limitações do estudo desenvolvido, e as pistas de pesquisa futura, procurando apresentar pistas para futuros trabalhos sobre esta matéria.

PARTE I – Breve contextualização do Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva em Portugal

A primeira fase do trabalho agora apresentado consistiu numa sumária caracterização do Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva, identificando as principais necessidades e lacunas nesta matéria. Partiu-se dos conhecimentos existentes - documentos, estratégias e questionários previamente elaborados - e a partir deles delineou-se a metodologia adotada no trabalho que agora é apresentado.

A nível nacional, foram encontradas dificuldades na obtenção de informação estatística relativa a pessoas com deficiência visual e auditiva, uma vez que o INE passou a apresentar os seus resultados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, não distinguindo nem pormenorizando os dados relativos aqueles dois tipos de deficiência. Para além disso, as dificuldades foram sentidas também em termos de distinção, dentro do tipo de deficiência, do seu nível, que pode implicar algum enviesamento das análises apresentadas.

Como se percebe, o facto de um aluno referir a existência de uma deficiência auditiva não significa necessariamente que esse aluno seja surdo. Isso pode alterar substancialmente as necessidades dos estudantes que frequentam o Ensino Superior com este tipo de deficiência: enquanto a alguns bastaria ter capacidade para adquirir um aparelho auditivo, a outros seria necessário pensar-se mesmo na língua gestual, se estivermos ao nível do ensino presencial no acompanhamento de uma aula normal em sala de aula. Situação similar ocorrerá, com as devidas adaptações, no caso de estudantes com deficiência visual. Estes são aspetos cruciais a ter em conta quando se definem procedimentos e boas práticas a implementar para aumento da inclusão destas pessoas no Ensino Superior.

De igual modo registou-se uma dificuldade no acesso a informação relativa a outros estudos similares desenvolvidos neste âmbito em Portugal por outras organizações e grupos dedicados a esta temática. Para um nobre tema como este, quando se deveria promover a partilha de resultados em face do fim último que é a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, parece prevalecer inexplicavelmente alguma reserva na partilha de resultados e conclusões que, acreditamos, irá mudar com os desenvolvimentos esperados neste âmbito.

Não obstante estas dificuldades estatísticas básicas, com o apoio das Associações envolvidas no projeto, foi possível estimar-se em 2013/2014 a existência de cerca de 30.000 usuários de Língua Gestual Portuguesa em Portugal e apenas cerca de 150 estudantes do Ensino Superior com deficiência auditiva.

Já em termos de deficiência visual, as estimativas apontam para a existência de cerca de 160.000 pessoas, dos quais 20.000 são cegas. Destas, estima-se que cerca de 235 frequentem atualmente o Ensino Superior em Portugal (GTAEDES, 2014).

Em Portugal os candidatos ao Ensino Superior com deficiências físicas e sensoriais têm uma quota especial anual, definida pelo [Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso](#)

no Ensino Superior. Os direitos das pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior, são contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei 38/2004), que fundamentam a regulamentação específica aprovada pelas IES. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo pessoas com deficiência têm direitos a:

- Materiais didáticos necessários para o estudo, nomeadamente transcrições em Braille
- Gravações áudio
- Adaptações individuais de equipamentos de apoio
- Aconselhamento psicológico e pedagógico
- Curricula adaptados à deficiência específica
- Regime Especial de Educação para adaptar as condições de aprendizagem para as necessidades específicas das pessoas com deficiência, equipamentos especiais, condições especiais para frequentar unidades curriculares, condições especiais para a avaliação (de acordo com o tipo de exame, o tipo de instrumento de avaliação, oral ou escrita, exame duração e local do exame), reforço de apoio pedagógico (apoio individual complementares e número de horas definidas)
- Aulas individuais
- Aulas especiais (por exemplo, com menos estudantes ou por tipo de deficiência)

A Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência indica, por sua vez, os seguintes direitos:

- Satisfazer as necessidades específicas das pessoas com deficiência, independentemente do tipo e grau de deficiência, origem geográfica e situação social e económica
- Informar as pessoas com dificuldades dos seus direitos, através de um apoio administrativo local adequado
- Educação Especial através de currículos alternativos, apoio técnico e professores especializados

Em termos políticos e conforme especificado pelo INR (2015), a Estratégia Nacional para a Deficiência (2011-2013) foi precedida pelo primeiro Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência (2006-2009) e pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2009.

Esta estratégia apoiou a política de promoção dos direitos das pessoas com deficiência, constituindo um conjunto de medidas, agrupadas em 5 eixos:

- 1) Deficiência e multidiscriminação;
- 2) Justiça e exercício de direitos;
- 3) Autonomia e qualidade de vida;
- 4) Acessibilidade e *design* para todos;
- 5) Modernização administrativa e sistemas de informação.

As 133 medidas previstas envolveram a ação de vários Ministérios, mas apenas 4 se relacionam diretamente com o Ensino Superior, a saber:

- Medida 16 (eixo 1) - desenvolver ações de formação sobre a temática da deficiência dirigidas a estudantes do Ensino Superior;
- Medida 36 (eixo 2) - elaborar um diploma sobre apoios específicos para os alunos com deficiência no Ensino Superior;
- Medida 61 (eixo 3) - elaborar um guia de recomendação para a inclusão das questões do "design universal" nos currículos das IES;
- Medida 62 (eixo 3) - desenvolver ações de formação para docentes e não docentes das IES na área dos direitos das pessoas com deficiência.

Apesar de sua amplitude, podemos assim verificar que esta estratégia não parece conter uma incidência especial no Ensino Superior (*grosso modo* diríamos que apenas 3% das medidas diretamente relacionadas com o Ensino Superior) e os relatórios de acompanhamento disponíveis também não relatam a sua implementação.

Deste modo, Portugal parece ter acompanhado a comunidade internacional no movimento que coloca a deficiência como “*uma questão central nas políticas e práticas educativas*” (Cumming, 2012: p. 61), definindo legislação, estratégias e medidas que consubstanciam valores e direitos aclamados em convenções internacionais. Contudo, apesar da defesa do princípio de que “*todos, independentemente da sua situação devem ser capazes de desenvolver as suas capacidades ao máximo possível*”, não se encontra generalizado o incentivo para que todos os cidadãos tenham “*uma vida produtiva e gratificante*” (Cumming, 2012, p. 61). A conjugação destes dois fatores é preponderante pois, como nos alerta a ACAPO, **o acesso à educação é a característica social mais importante para aumentar a participação das pessoas com deficiência visual no emprego** (Pedroso, Alves, Elyseu & João, 2012).

Tanto as pessoas com deficiência visual como auditiva veem a sua vida académica condicionada pela sua deficiência, nomeadamente ao nível da interação pessoal e da participação no processo educativo. Sem recurso a sistemas alternativos ou aumentativos de comunicação, recorrendo às TIC por exemplo, veem-se limitadas em atividades académicas tais como a participação em palestras e aulas, o acesso a livros e a materiais didáticos, o que as desmotiva e pode conduzir ao abandono pela forte probabilidade de insucesso.

A utilização das TIC na educação, enquanto fator que poderá permitir ultrapassar mais fácil e imediatamente estes problemas, constitui uma prioridade na agenda política europeia e existem inúmeras estratégias adotadas pela Comissão Europeia para a promover e incentivar, com vista a melhorar a experiência de aprendizagem e de ensino (veja-se por exemplo alguns documentos como [European Union, 2009, 2013](#); [European Commission, 2010, 2012, 2013](#); [EACEA P9 Eurydice, 2011](#)), promovendo uma igualdade de oportunidades para estes estudantes.

Também outras organizações internacionais reconhecem a importância da utilização das TIC nos processos educativos, não só pelo que potencializa em termos do processo de aprendizagem e de participação, como pela sua contribuição para evitar qualquer forma de estigmatização e de rotulagem, que encontramos nos diferentes contextos sociais.

A [UNESCO \(2011, pp. 30-32\)](#), por exemplo, menciona os tipos de TIC que podem facilitar os processos educativos, como sejam:

- As próprias “tecnologias convencionais”, tais como computadores, navegadores web, processadores de texto, quadros e dispositivos móveis se devidamente apetrechados com recursos de acessibilidade;
- Diversas tecnologias de apoio, como aparelhos auditivos, leitores de tela, teclados adaptados, dispositivos de comunicação aumentativa etc.;
- Ou ainda o uso de manuais em formatos acessíveis, como HTML (Hypertext Markup Language), [DIASY](#) (sistema de informação digital acessível), ou mesmo TXT, etc.

No entanto, é sabido que, por si só, as tecnologias não constituem uma solução para todos os problemas que os estudantes com deficiência enfrentam no seu processo educativo. Existem mesmo teorias que defendem que a tecnologia pode mesmo afetar negativamente o processo de inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior, se usada indevidamente e, ao invés de garantir a sua integração, promover a sua exclusão devido ao isolamento que podem gerar neste processo individual de aprendizagem.

Por todas estas razões, urge a compreensão mais aprofundada das necessidades efetivas desta população (pessoas com deficiência visual e auditiva) e das necessidades e lacunas das IES para a promoção de um Ensino Superior de qualidade e mais inclusivo.

O [Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior \(GTAEDES\)](#), o [Instituto Nacional para a Reabilitação \(INR\)](#), e a [Direção Geral do Ensino Superior \(DGES\)](#) contribuíram já, em parte, para aquela compreensão, com a realização de um [inquérito nacional](#) sobre o apoio concedido aos estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior, dando a conhecer o número de estudantes com estas características e os apoios concedidos para os mesmos.

Na sua continuidade importa agora caracterizar, tendo como ponto de partida um número de *stakeholders* mais representativo, as necessidades que persistem, desenvolver instrumentos e ferramentas específicos de TIC e elaborar práticas recomendadas, com vista a generalização de práticas educativas de qualidade para esta população-alvo.

Importa igualmente trazer à discussão a opinião dos próprios visados (as pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior), quer pela voz dos próprios, quer ainda pela voz das próprias Associações que os representam e cujos interesses defendem.

A análise das necessidades inerentes ao processo educativo dos estudantes com deficiência visual e auditiva implica um estudo sistemático, com um conjunto bem definido de procedimentos que possibilitam a definição de prioridades e a tomada de decisões relativas à melhoria das práticas, a partir de informações recolhidas de várias fontes e também de forma sistemática (Mckillip, 1989).

Com este objetivo, os parceiros portugueses do projeto [ISOLearn](#), após uma pesquisa documental, realizaram dois estudos: um inquérito *online* a estudantes com deficiência visual e com deficiência auditiva; e uma entrevista semiestruturada a representantes das IES, com particular ênfase nas pessoas que, nessas instituições.

Seguidamente apresenta-se uma síntese dos resultados de cada um desses estudos, terminando com a síntese e conclusões, e as pistas de trabalho futuras sobre este tema.

Para além do simples diagnóstico da situação, e do panorama atual da inclusão no Ensino Superior das pessoas com deficiência visual e auditiva, pretende-se deixar pistas de trabalho e investigação futura, que permitam uma ação efetiva no sentido da promoção desta inclusão, em Portugal e na Europa.

PARTE II – Inquérito *online* a estudantes com deficiência visual e auditiva

Esta segunda parte incide sobre o contributo de Portugal para o inquérito *online* realizado a estudantes com deficiência visual e auditiva, no âmbito do projeto ISOLearn. Foram inquiridos 49 estudantes com deficiência visual e auditiva a frequentar o Ensino Superior o que, segundo uma população estimada na ordem dos 400 estudantes (cerca de 150 com deficiência auditiva e 250 com deficiência visual) representa um nível de respostas de cerca de 12% da população total. Para atingir estes valores, foi crucial o apoio da ACAPO e da APS, que conseguiram contactar diretamente muitos dos estudantes envolvidos, obtendo as suas respostas neste sentido.

2. 1. Método

Tendo por referência os objetivos anteriormente enunciados definiram-se os métodos usados para a recolha dos dados: a seleção dos participantes, os instrumentos, e os procedimentos utilizados, que se apresentam a seguir.

As opiniões dos inquiridos resultam da sua experiência subjetiva, relativa à frequência de um curso superior numa IES portuguesa. Deste modo, as suas opiniões correspondem à percepção que têm da realidade em que se inserem, ou seja, à sua construção social da realidade (Jodelet, 1989). Por isso, importa esclarecer quem foram os participantes neste inquérito, já que as necessidades estão associadas a juízos de valor, dependem de quem as define, de quem as sente e são relativas a determinado contexto (McKillip, 1989).

Com base na pesquisa documental e no conhecimento das Associações envolvidas, foi definido para a participação de Portugal neste projeto um limite mínimo de respostas a obter de estudantes a incluir na pesquisa, na ordem dos 15 a 20 estudantes, repartidos entre estudantes com deficiência visual e estudantes com deficiência auditiva, não importando, para o efeito, o cumprimento de rigorosos critérios estatísticos em termos da representatividade da amostra. No final alcançou-se, como já referido, um total de 49 respostas, ou seja, um valor bastante acima do objetivo inicialmente definido.

Ainda assim, e como previsto, considerando o reduzido número da população de estudantes com deficiência visual e auditiva e o facto das estatísticas sobre o número de estudantes do Ensino Superior com estas características ser limitada, esta amostragem foi obtida de forma intencional (tendo sido enviado por email o pedido de resposta diretamente aos estudantes visados, e pedindo-se aos mesmos que, caso conhecessem outros estudantes nas mesmas circunstâncias, passassem o pedido para resposta ao questionário), não sendo por isso probabilística e, portanto, representativa da população em geral.

2.1.1. Caracterização da Amostra

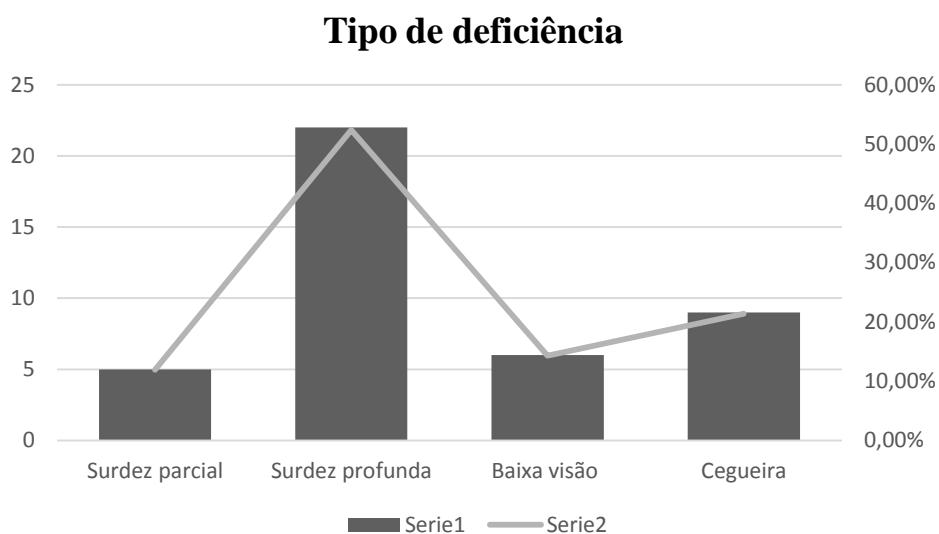
No total, participaram no estudo 49 estudantes que frequentam o Ensino Superior num dos dois subsistemas de Ensino Superior portugueses, universitário ou politécnico. No entanto, tendo-se registado algumas desistências e itens com não resposta para alguns itens (o que pode ficar a dever-se a alguma dificuldade de acessibilidade ao próprio questionário, apesar dos cuidados prévios neste sentido), o n (número de observações por item) difere entre as perguntas face a este valor de total de observações (49).

Responderam ao questionário 15 participantes do género masculino (30,6%), 20 do género feminino (40,8%) e 14 (28,6%) que, não tendo explicitamente identificado o género, foram classificados como de género indefinido.

Em termos de idade, os respondentes ($n = 31$) variam entre os 19 anos e os 48 anos, com uma média apurada de 38,5 anos.

A figura 2.1 representa o número de entrevistados por deficiência ($n = 42$). Participaram mais estudantes com deficiência auditiva, num total de 27 (64,3%), sendo 22 (52,4%) surdos e 5 (11,9%) parcialmente surdos. Dos 15 respondentes com deficiência visual (35,7%), 9 (21,4%) são cegos e 6 (14,3%) têm baixa visão. A maioria dos respondentes (59,4%) tem a sua deficiência desde que nasceu.

Figura 2.1: Respondentes por tipo e grau de deficiência



Apesar do número significativo de respostas (face à população), o facto de a amostragem não ter sido obtida por meio aleatório faz com que os resultados que a seguir se apresentam devam ser consideradas apenas para este grupo de pessoas, não sendo possível a partir dos mesmos tirar ilações a nível nacional.

2.1.2. Instrumento

O Questionário ISOLearn foi construído pelos parceiros dos quatro países envolvidos no projeto ISOLearn. Por essa razão, foi construído em inglês e posteriormente traduzido pelos parceiros nacionais para português, para a aplicação nacional. A versão integral do questionário, tal como foi ministrado aos participantes, pode ser consultada no Anexo 1 deste estudo.

Trata-se de um instrumento constituído por 31 questões, que decorreram da pesquisa documental efetuada e da consulta a peritos dos países envolvidos, nomeadamente das associações de apoio a estas populações.

As 6 primeiras questões recolhem dados socio-biográficos do participante - país, género, idade, local de residência, alteração do local de residência para frequentar a IES e distância entre IES e residência.

Seguidamente, são apresentadas 2 perguntas sobre a deficiência do participante, uma que esclarece a natureza/grau da deficiência e outra se a deficiência é congénita ou adquirida.

A pergunta 9 caracteriza o histórico académico e o(s) tipo(s) de ensino e a pergunta 10 a condição do participante perante o trabalho.

As restantes 21 perguntas incidem sobre a frequência do Ensino Superior:

- 11) o grau de estudos que frequenta;
- 12) o grau de estudos que já completou;
- 13) a área de estudos;
- 14) o curso que frequenta;
- 15) a razão para a escolha da área de estudos;
- 16) se necessita de algum tipo de adaptação dos materiais de aprendizagem;
- 17) qual o tipo de adaptações dos materiais de estudo que necessita;
- 18) se necessita de algum tipo de adaptação das aulas;
- 19) qual o tipo de adaptações das aulas que necessita;
- 20) o grau de satisfação relativo aos apoios e adaptações que dispõe no IES;
- 21) o funcionamento dos serviços de apoio;
- 22) as barreiras relacionadas com a deficiência com impacto no processo de aprendizagem;
- 23) as barreiras relacionadas com a deficiência que afetaram o desempenho na avaliação;
- 24) o grau de satisfação com os recursos disponibilizados;
- 25) o grau de satisfação com a adaptação dos serviços;
- 26) o apoio prestado pelos profissionais para a eliminação ou atenuação de barreiras;
- 27) a influência da deficiência no sucesso nas aprendizagens;
- 28) se procurou informações/aconselhamento nos serviços da IES;

- 29) as maiores barreiras identificadas nas aulas
- 30) as maiores barreiras identificadas nos testes/exames
- 31) sugestões para melhorar as experiências de aprendizagem

Tratando-se de uma pesquisa que incide sobre uma população com características especiais, foram especialmente importantes os contributos das associações de apoio às populações em estudo.

2.1.3. Procedimentos

Os dados foram recolhidos entre abril e julho de 2015, com recurso ao questionário *online* que anteriormente descrevemos. Utilizámos o *software 1KA* para a sua aplicação.

Considerando a elevada representatividade da ACAPO e APS, estas organizações entraram em contato direto com vários dos seus associados que sabiam frequentar o Ensino Superior em IES portuguesas, esclarecendo-os do objetivo do estudo, convidando-os a participar e disponibilizando-lhes o *link* de acesso ao questionário *online*. Paralelamente foi usado o método de amostragem tipo “bola de neve”, onde estudantes que participaram na pesquisa foram desafiados a convidar outros estudantes a participar da pesquisa.

Cada questionário demoraria, em média, cerca de 10 minutos a ser preenchido. Apesar dos cuidados em matéria de acessibilidade, havidos na elaboração do questionário, verificou-se que vários estudantes entraram na primeira página do questionário, mas decidiram não continuar, provavelmente por dificuldades no seu preenchimento. Em geral, as desistências e não-respostas a algumas perguntas ao longo do questionário foram relativamente elevadas, o que entendemos não poderá ser atribuído à sua dimensão mas a questões de acessibilidade e, eventualmente, à própria sensibilidade das questões colocadas.

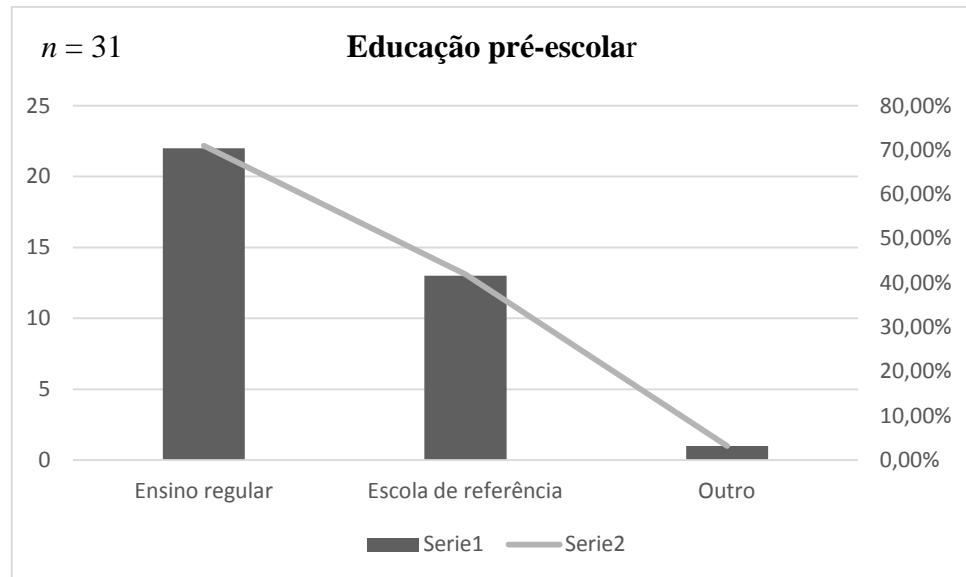
2. 2. Resultados

2.2.1. Escolaridade

Uma parte do questionário incluiu questões sobre a escolaridade. Considerando a importância do percurso escolar, para a preparação dos estudantes para o ensino universitário, e sabendo-se que em Portugal existem fundamentalmente dois tipos de escolas que podem ser usadas pelos alunos com deficiência visual e auditiva (as regulares e as especiais), e que existe ainda a possibilidade de parte do percurso escolar ser feito fora do ensino regular, procurou-se aferir em que tipo de escolas as respondentes estiveram matriculadas, nas diferentes etapas da sua escolaridade, antes de entrar no Ensino Superior.

2.2.1.1. Educação pré-escolar

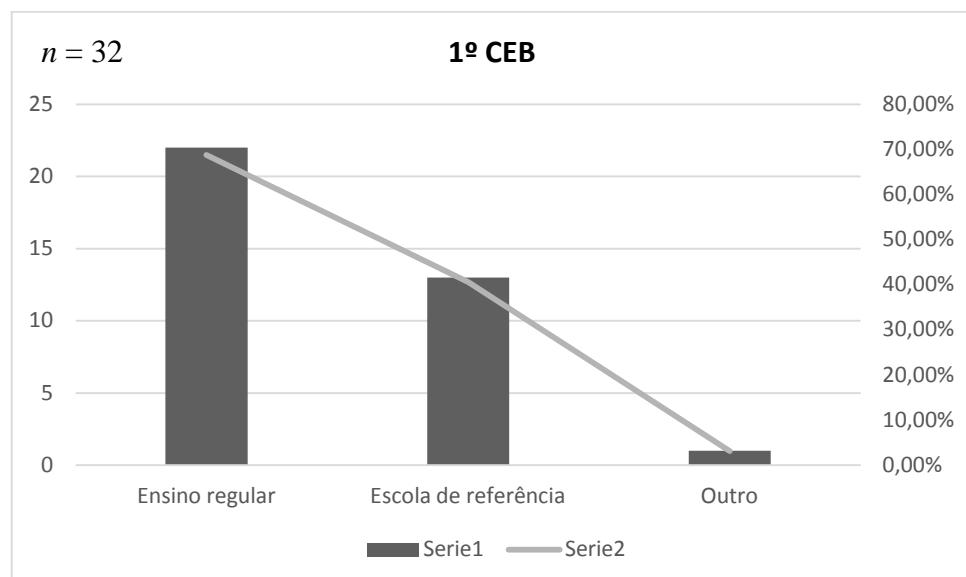
Figura 2.2: Educação pré-escolar



Como se observa na figura 2.2, a maioria dos entrevistados estiveram matriculados no ensino pré-escolar regular (71,0%) e 41,9% revelaram que frequentara uma escola de referência para pessoas cegas ou surdas.

2.2.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

Figura 2.3: 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º - 4.º ano)

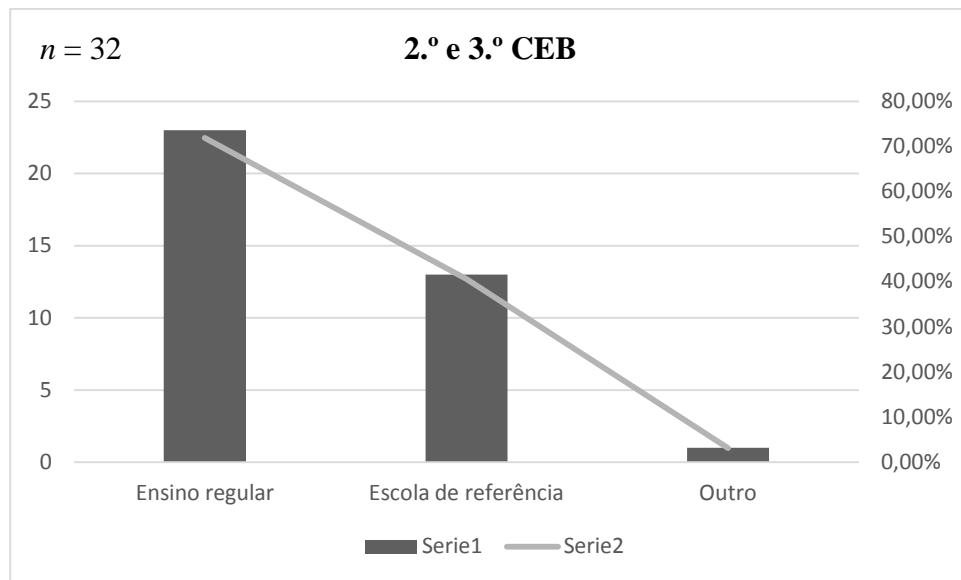


No 1º Ciclo do Ensino Básico (ver figura 2.3) também foi mais elevado o número de estudantes que frequentaram uma escola de ensino Regular (68,8%) do que uma escola de

referência para pessoas cegas ou surdas (40,6%). De forma análoga ao referido para o ensino pré-escolar, deduzimos que existiram igualmente estudantes que mudaram de tipo de escola, ao longo deste seu percurso escolar, pois a soma é superior a 100%.

2.2.1.3. 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

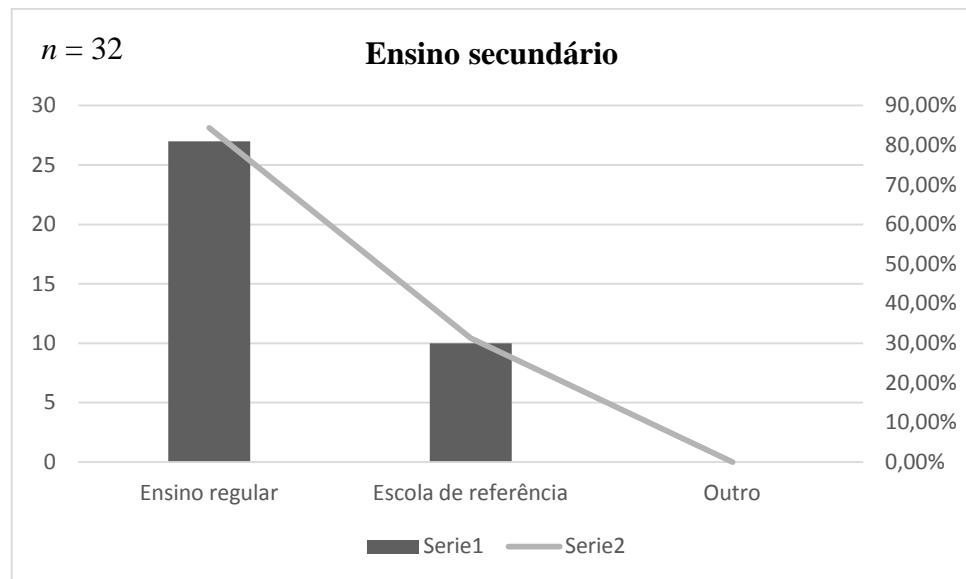
Figura 2.4: 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (5.º - 9.º ano)



Nos 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (Figura 2.4.) aumenta ligeiramente o número de estudantes que frequentaram o ensino regular (71,9%), retomando um valor percentual idêntico ao verificado no pré-escolar. Ainda assim, verifica-se que 40,6% dos estudantes deste nível de ensino frequentaram uma escola para surdos ou cegos. Também neste nível de ensino os respondentes portugueses revelam ter mudado de tipo de escola e verifica-se que, relativamente aos outros países, continuam a ser em maior número os respondentes portugueses que frequentaram uma escola de referência para pessoas cegas ou surdas.

2.2.1.4. Ensino Secundário

Figura 2.5: Ensino Secundário (10.º - 12.º ano)



No último nível de ensino antes do Ensino Superior (10.º - 12.º ano) as percentagens mudam de maneira mais acentuada a favor da escola regular. 84,4% dos entrevistados indicam que estiveram matriculados em escolas regulares neste nível de ensino e 31,3% estiveram matriculados numa escola especial para pessoas com deficiência visual ou auditiva numa escola especial para pessoas com deficiência visual ou auditiva (figura 2.5).

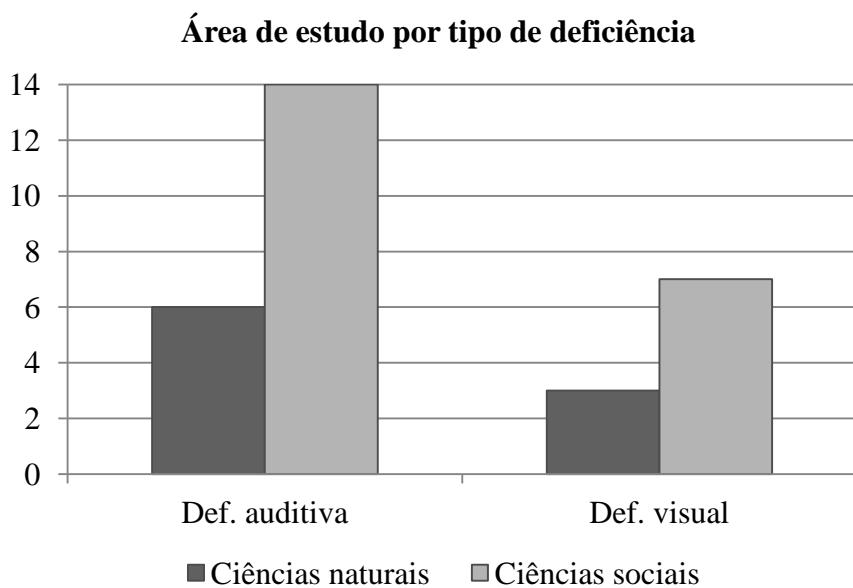
2.2.1.5. Ensino Superior

A oferta para o Ensino Superior em Portugal restringe-se ao ensino regular, não existindo qualquer IES com apoio especializado para pessoas com estas deficiências.

Sendo este nível o foco do nosso estudo pretendeu-se saber qual a área de estudo que os estudantes com deficiência visual e auditiva mais escolhiam, tendo-se definido à partida duas grandes áreas científicas: a área de estudos de ciências naturais, e a área de ciências sociais. Como esperado, observou-se que a maioria dos entrevistados (70,0%) optou pela área de estudos de Ciências Sociais.

Em termos desagregados, por tipo de deficiência, observa-se (figura 2.6) que quer os estudantes com deficiência auditiva, quer os estudantes com deficiência visual, optam mais pela área das Ciências Sociais. Analogamente, verifica-se que a proporção de matrículas nas duas áreas é similar, independentemente do tipo de deficiência observada.

Figura 2.6: Área de estudo por tipo de deficiência



Quanto ao curso que frequentam e considerando as respostas obtidas ($n = 29$), quase todos os inquiridos frequenta um curso de graduação (83,1%). Nenhum frequenta o 3º ciclo.

Os inquiridos foram questionados sobre os motivos que o levaram a escolher a sua de área de estudos¹. Responderam 32 inquiridos ($n = 32$) sendo que, cf. Tabela 2.1. abaixo, a grande maioria (87,5%) justificou a escolha por constituir uma área do seu interesse, 43,8% escolheu a área de estudos porque consideram que são bons nisso, e 34,4%, porque tem maiores hipóteses de empregabilidade e/ou onde sentem que têm maiores capacidades (21,9%). Apenas um entrevistado escolheu a área de estudo porque é o único estudo disponível na sua área de residência. Para 12,5% dos inquiridos a escolha da área de estudos está relacionada com a sua deficiência 9,4% entendem que não poderia escolher outra coisa por causa da sua deficiência e 8,6%.

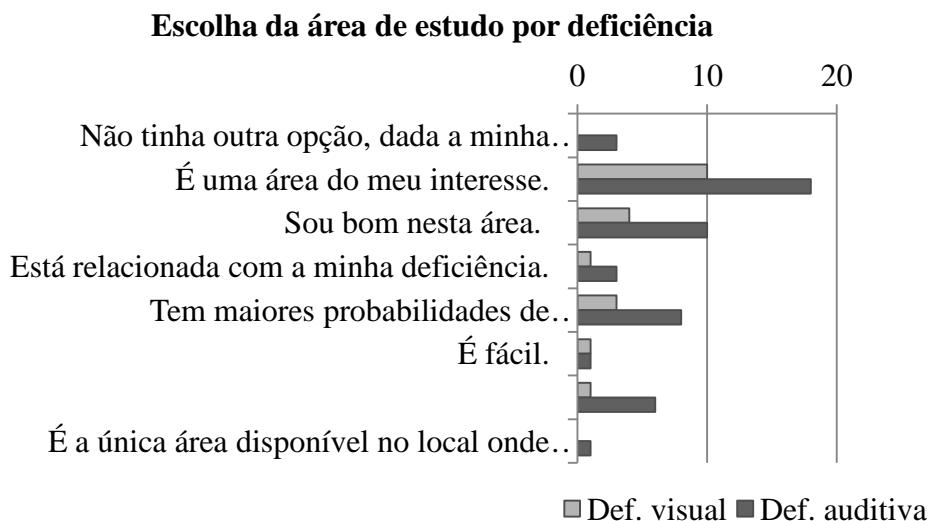
¹ Dado que nesta questão poderia ser selecionada mais que uma resposta, o total surge superior a 100%.

Tabela 2.1: Razões para a escolha da área de estudo

	N	Percent
É uma área do meu interesse.	28	87,5%
Sou bom nesta área.	14	43,8%
Tem maiores probabilidades de empregabilidade.	11	34,4%
É a única área em que sinto que tenho capacidades.	7	21,9%
Está relacionada com a minha deficiência.	4	12,5%
Não tinha outra opção, dada a minha deficiência.	3	9,4%
Outra razão (Indique qual).	2	6,3%
É fácil.	2	6,3%
É a única área disponível no local onde resido.	1	3,1%

Na figura 2.7. (abaixo) apresentam-se as razões para a escolha da área de estudos, desagrupando os resultados de acordo com o tipo de deficiência dos participantes. Considerando que os valores do n são baixos em cada item da tabela, é apenas possível uma análise qualitativa desta informação.

Figura 2.7: Razões para a escolha da área de estudo por tipo de deficiência



Verificamos que o processo de escolha da grande maioria dos estudantes com deficiência visual e auditiva será em tudo semelhante ao de qualquer outro estudante, evidenciando que consideram que o sistema de ensino lhes proporcionará os meios adequados para os pôr ao nível dos outros alunos em termos do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, a sua escolha surge fundamentalmente condicionada pelos seus interesses e aptidões, e potencial de emprego.

A não ser no caso em que é referido explicitamente que a escolha do curso se deveu à deficiência, por falta de outra opção, não nos foi possível aferir até que ponto a deficiência condicionou, ou não, a efetiva escolha do curso.

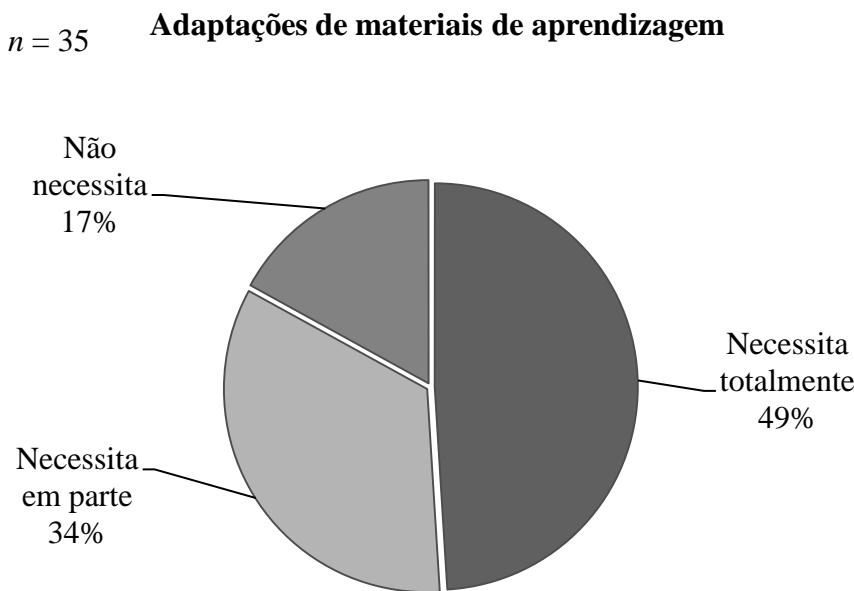
2.2.2. Processo de estudo

Os inquiridos foram questionados acerca da eventual necessidade de adaptações do material de aprendizagem, aulas, e outro tipo de alterações nos métodos pedagógicos praticados, para a melhoria do seu sucesso, sendo solicitada a sua especificação. Os resultados obtidos são expostos de seguida.

2.2.2.1. Adaptações

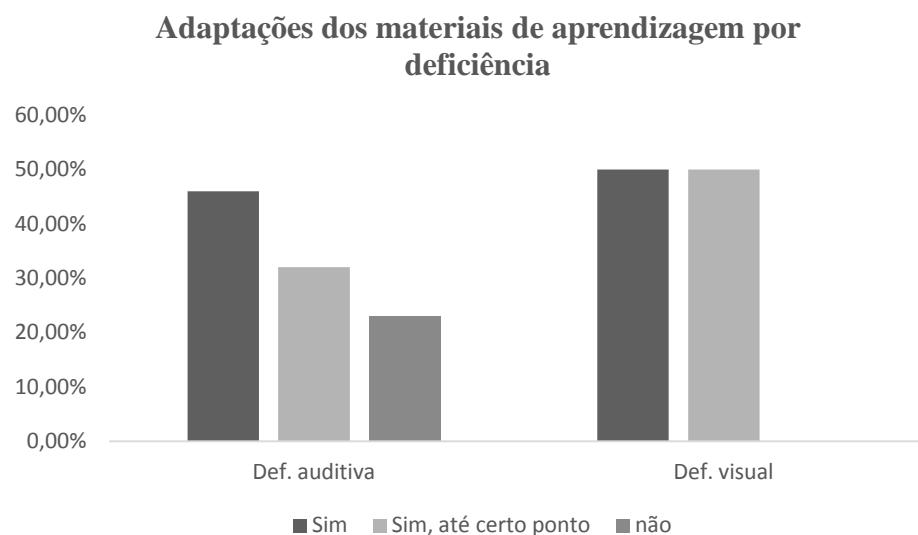
Cerca de 17,1% dos entrevistados disseram que não precisa de nenhuma adaptação dos materiais de aprendizagem, mas 82,9% precisam delas, totalmente ou em parte, para prosseguir os estudos com sucesso (figura 2.8).

Figura 2.8: Necessidade de adaptações de materiais de aprendizagem para prosseguir os estudos com sucesso



Ao separarmos os participantes pela sua deficiência percebemos que no grupo de participantes com baixa visão e cegos a proporção de indivíduos que manifestam necessidade de adaptações dos materiais de aprendizagem é maior (figura 2.9).

Figura 2.9: Necessidade de adaptações dos materiais de aprendizagem por deficiência

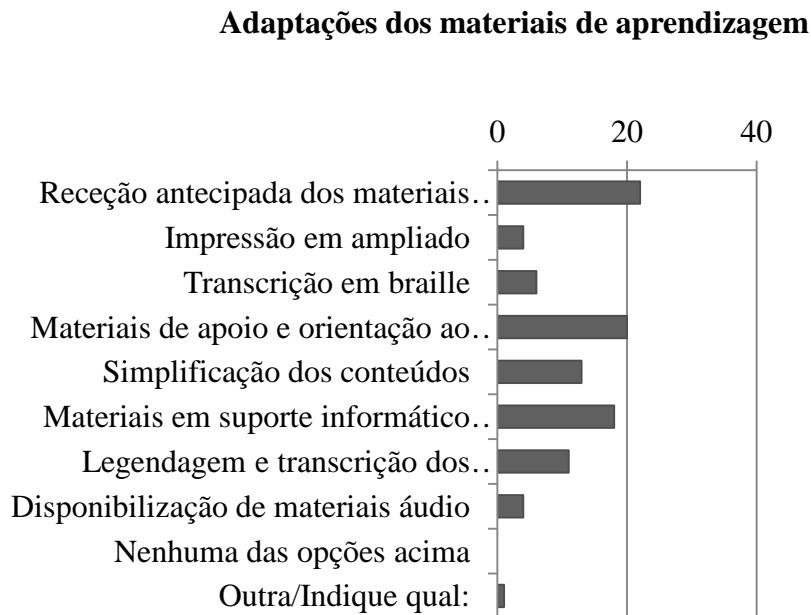


Entre os respondentes cegos e amblíopes ($n = 10$) não há ninguém, que não tenha manifestado a necessidade de adaptação de materiais de aprendizagem - isto significa que todos os respondentes com deficiência visual precisam de adaptações de materiais de aprendizagem, pelo menos em parte. No grupo de participantes surdos ou parcialmente surdos ($n = 22$) mais de 1/5 dos entrevistados não necessita de qualquer adaptação de materiais de aprendizagem. Assim, a adaptação de materiais de aprendizagem parece imprescindível para as pessoas com deficiência visual, o que nem sempre acontece no outro grupo de participantes.

Aos participantes que afirmaram necessitar de adaptação dos materiais também perguntámos qual o tipo de adaptações que precisavam (figura 2.10)².

² Dado que nesta questão poderia ser selecionada mais que uma resposta, o total surge superior a 100%.

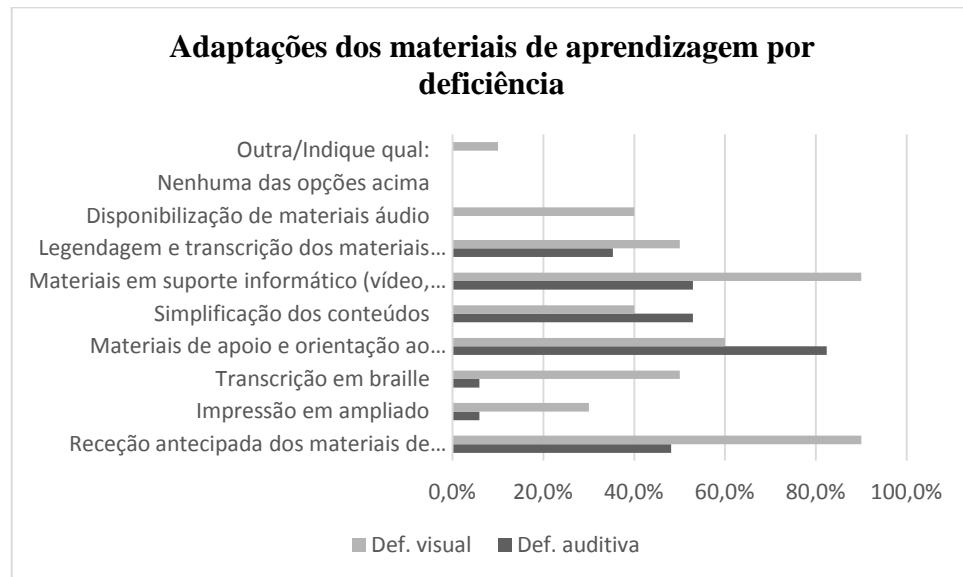
Figura 2.10: Adaptações dos materiais de aprendizagem



Foi indicada por 81,5% dos respondentes a necessidade de receção antecipada dos materiais de estudo; 74,1% considera essencial a adaptação dos materiais de apoio e orientação ao estudo - aqui incluídos os programas das disciplinas, mapas conceptuais, etc.; e 66,7% entende necessária a necessidade de adaptação dos materiais em suporte informático - vídeo, áudio, texto, etc. Com menos de 50% dos respondentes a selecionarem estas opções, mas ainda assim com uma expressão assinável, foram indicadas como adaptações necessárias a simplificação dos conteúdos (48,1%) e a legendagem e transcrição dos materiais audiovisuais (40,7%). Menos referidas foram as necessidades de adaptação de transcrição em Braille (22,2%), de Impressão ampliada (14,8%) e disponibilização de materiais áudio (14,8%).

Conforme verificamos na figura 2.11 (abaixo), as necessidades divergem entre os dois grupos de estudantes. 90,0% dos estudantes com deficiência visual disseram que seria necessário receber antecipadamente os materiais de estudo e aceder a materiais em suporte informático (vídeo, áudio, texto, etc.), enquanto que entre os estudantes com deficiência auditiva escolheram essa resposta 48,1% e 52,9%, respetivamente. Em ambos os grupos a maioria dos estudantes disseram que precisam de materiais de apoio e orientação ao estudo (82,4% no grupo de estudantes com deficiência auditiva e 60,0% entre os deficientes auditivos) e materiais em suporte informático (52,9% no caso da deficiência visual e 90,0% na deficiência auditiva). Entre os estudantes com deficiência auditiva, a maioria refere a necessidade de simplificação dos conteúdos e legendagem e, no grupo de estudantes com deficiência visual, metade dos respondentes dão ênfase à necessidade de transcrição em braille e de transcrição dos materiais audiovisuais.

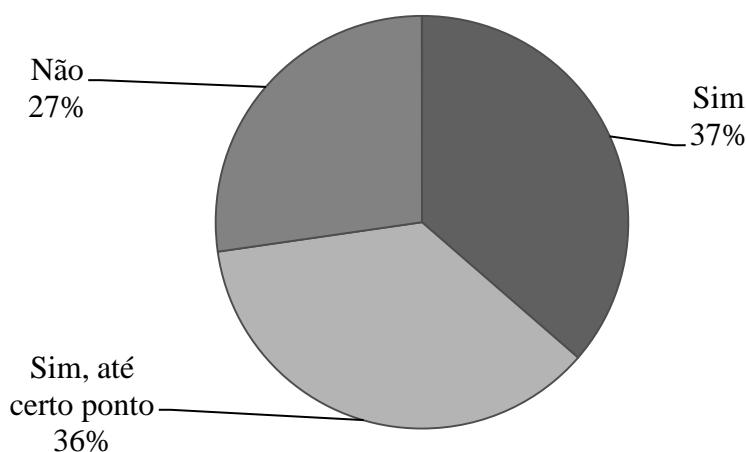
Figura 2.11: Adaptações dos materiais de aprendizagem por deficiência



De forma semelhante, perguntámos aos participantes se necessitavam de algum tipo de adaptação das aulas para conseguir prosseguir os estudos com sucesso. Como mostra a figura 2.12 (abaixo), quase 75% dos respondentes necessitam de algum tipo de adaptação. Apenas 27% refere que não necessita desse tipo de adaptação.

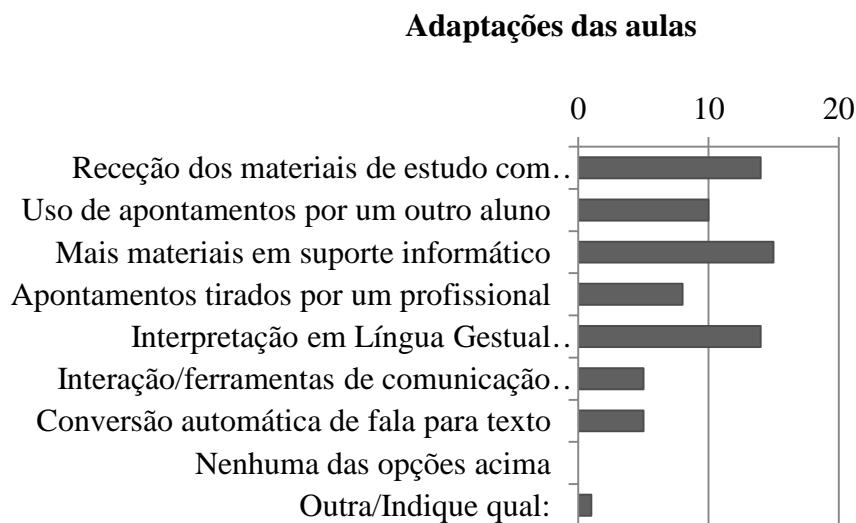
Figura 2.12: Necessidade de adaptações das aulas para prosseguir os estudos com sucesso

n = 33 **Necessidade de adaptações das aulas**



Uma vez questionados, os participantes indicaram as adaptações que necessitavam, conforme abaixo apresentado (figura 2.13).

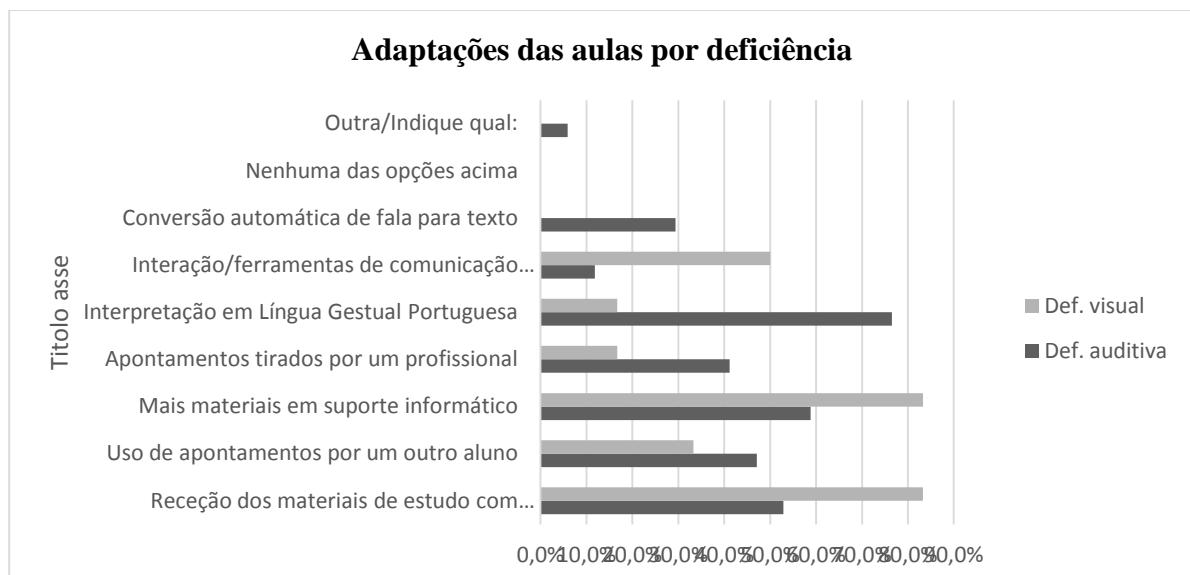
Figura 2.13: Adaptações das aulas



Maioritariamente, os participantes mencionam que necessitam de mais materiais em suporte informático (65,5%), insistem na necessidade de receber os materiais de estudo com antecedência (60,9%) e de interpretação em Língua Gestual Portuguesa (60,9%). Menos de 50% dos respondentes indicaram ainda a necessidade do uso de apontamentos por um outro aluno (43,5%), da necessidade de apontamentos tirados por um profissional (34,8%), da interação/ferramentas de comunicação para atividades (21,7%) e conversão automática de fala para texto (21,7%).

A figura 2.14 apresenta as adaptações necessárias para as aulas, por grupo de participantes.

Figura 2.14: Adaptações das aulas por deficiência



O tipo de deficiência também aporta necessidades distintas no que concerne às adaptações das aulas e serviços, requeridos pelos estudantes para conseguirem prosseguir os estudos com maiores probabilidades de sucesso.

No grupo de estudantes com deficiência visual 50% ou mais dos respondentes indicaram que necessitam de receber antecipadamente os materiais de estudo (83,3%), aceder a mais materiais em suporte informático (83,3%) e Interação/ferramentas de comunicação para atividades colaborativas (50%). A proporção de estudantes com deficiência auditiva que indicou estas necessidades foi muito mais baixa (52,9%, 58,8% e 11,8% respetivamente), apesar de as duas primeiras ainda terem sido assinaladas pela maioria dos estudantes com deficiência auditiva. Neste grupo, ainda foi indicado pela maioria a necessidade de interpretação em Língua Gestual Portuguesa (76,5%).

2.2.2.2. Satisfação

Na última parte do questionário procurou-se indagar o grau de satisfação dos estudantes, e as principais barreiras que consideram enfrentar nos seus estudos e relativamente aos serviços de apoio prestados pelas IES.

Em primeiro lugar quisemos saber como é que os estudantes classificavam a atuação/resposta da sua IES em relação à deficiência (tabela 2.2).

Tabela 2.2 : Relação da IES com a deficiência

	n	M
A minha IES está a tentar eliminar as barreiras para os alunos com deficiência	24	3.59
O serviço de apoio aos alunos com deficiência fornece-me de forma clara e atempada toda a informação sobre os meus direitos	23	3.00
O serviço de apoio aos alunos com deficiência assegura a defesa dos meus direitos e a igualdade de oportunidades na instituição de Ensino Superior que frequento	23	3.26

Em média os estudantes não consideram que a atuação/resposta da IES em relação à deficiência seja a mais desejável em relação aos três fatores ponderados, pois não manifestaram “*concordância em absoluto*” com nenhuma deles.

Concomitantemente, verificamos que os estudantes manifestaram, em geral, algum grau relativo de satisfação no que concerne à sua experiência de aprendizagem na instituição de Ensino Superior que frequentam (vide tabela 2.3). Utilizou-se para o efeito uma graduação na escala de *Likert*, de 1 a 5, onde 5 corresponde à máxima satisfação, e 1 ao total descontentamento.

Os resultados apresentam-se na tabela seguinte (tabela 2.3.):

Tabela 2.3: Satisfação com a experiência de aprendizagem

	n	M
Atitude do pessoal auxiliar.	30	3,73
Atitude dos colegas	29	3,66
Atitude dos professores	31	3,35
Apoio de outros alunos	28	3,14
Adaptação de exames	28	3,14
Adaptação dos materiais de estudo	33	3,06
Apoio de um profissional/serviço de apoio aos alunos com deficiência	27	2,74
Inclusão dos alunos com deficiência no processo de estudo	28	2,71
Recursos especiais para alunos com deficiência auditiva/visual.	26	2,65
Métodos de ensino/ferramentas, programas e exames adaptados às necessidades	26	2,65
Apoio de um tutor	27	2,22
Apoio da associação de estudantes	27	2,19

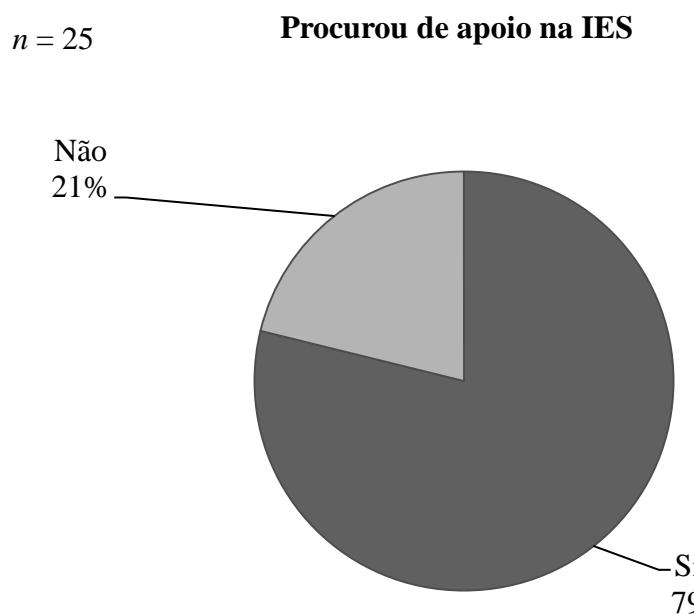
Em geral, podemos afirmar que os estudantes não estão muito satisfeitos com nenhum dos fatores listados, pois todos os fatores obtiveram um valor médio abaixo de 4 e metade deles até mesmo abaixo de 3, o que, em nossa perspectiva, se revela algo preocupante.

Os fatores com maior grau de insatisfação (numa escala de 1 a 5, onde 5 é a máxima satisfação, e 1 o total descontentamento), ainda assim baixo, são: apoio da associação de estudantes (2,19), apoio de um tutor (2,22), métodos de ensino/ferramentas, programas e exames adaptados às necessidades (2,65), recursos especiais para alunos com deficiência auditiva/visual (2,65), inclusão dos alunos com deficiência no processo de estudo (2,71) e apoio de um profissional/serviço de apoio aos alunos com deficiência (2,74). Os estudantes encontram-se mais satisfeitos com a atitude do pessoal auxiliar (3,73), a atitude dos colegas (3,66), a atitude dos professores (3,35), o apoio de outros alunos (3,14), adaptação de exames (3,14) e adaptação dos materiais de estudo.

2.2.2.3. Barreiras

Maioritariamente (79%), os inquiridos revelaram que procuraram apoio dos profissionais da IES, relacionado com as barreiras que encontraram (figura 2.15).

Figura 0.1: Procurou apoio dos profissionais em ralação às barreiras



Então, procurou-se saber em que medida os estudantes concordavam com afirmações que relacionavam o seu processo de aprendizagem com eventuais barreiras relacionadas com a sua deficiência e que tiveram impacto nos fatores discriminados na tabela 2.4.

Tabela 2.4: Deparei-me com barreiras relacionadas com a minha deficiência, que tiveram impacto...

Impacto	n	M
... no apoio e orientação (disponibilização de informação sobre os cursos, pré-requisitos , estrutura, docentes, descrição dos trabalhos, etc.)	23	3,04
... na minha experiência de aprendizagem noutro tipo de aulas (seminários, tutorias)	24	3,13
.... na utilização da(s) biblioteca(s) da instituição de Ensino Superior	23	3,26
... na utilização de equipamentos técnicos (por ex. computadores, multimédia, equipamentos áudio/visuais, fotocópias...)	25	3,24
.... na utilização de recursos de aprendizagem (por ex. fichas de apoio, unidades virtuais de ensino à distância)	21	2,95
.... na realização de exercícios e utilização de laboratórios, ferramentas e atividades, para pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos por intermédio dos professores e conteúdos programáticos	22	3,36
... na utilização de ferramentas/experiências interativas (no caso de se tratar de uma instituição de Ensino Superior a distância, ambientes e ferramentas de comunicação que facilitam experiências de aprendizagem colaborativa, tais como chats, fóruns, wikis, aulas virtuais, etc.)	17	3,18

Como podemos ver na tabela 2.4, as respostas dos inquiridos rondaram o valor 3 (escala de 1 a 5), o que os aproxima do nível de resposta do tipo “*nem concordo nem discordo*”. Ou seja,

os respondentes nem concordam nem discordam que durante o processo de aprendizagem, se deparam com barreiras relacionadas com a sua deficiência e que estas têm impacto em cada um dos fatores ponderados.

Os participantes foram convidados a manifestar o seu grau de concordância referente a eventuais barreiras relacionadas com a sua deficiência que afetam o seu desempenho em quatro diferentes modalidades de avaliação (tabela 2.5)

Tabela 2.5: Barreiras que afetaram o meu desempenho na avaliação

	n	M
Exames escritos	26	2,58
Exames de escolha		
múltipla/outras exames	26	2,38
Trabalhos escritos (dissertações, relatórios, etc.)	26	2,46
Apresentações orais	24	2,88

Como apresentado na tabela 2.5, em média os inquiridos deram respostas abaixo do valor 3 (escala de 1 a 5), o que significa que os estudantes consideram que as barreiras acabam por não ser assim tão determinantes no seu processo de avaliação e resultados obtidos. Mesmo assim, as apresentações orais apresentam o valor médio mais elevado, pelo que é a modalidade de avaliação onde este impacto é mais importante (2,88). A modalidade de avaliação onde se verifica menos impacto é nos exames de escolha múltipla/outras exames com um valor médio de 2,38.

Uma vez questionados, os estudantes assinalaram as maiores barreiras que encontram nas aulas, as quais sistematizamos de seguida:

Individuais

- Tirar apontamentos;
- Dificuldades em ouvir e conseguir acompanhar tudo (conjugar a observação do intérprete LGP e dos PowerPoint) (2)

Relativas aos colegas

- Ruído (3)
- Atitudes
- Interação com os colegas

Relativas aos professores

- Obrigatoriedade de apresentar oralmente sem tradução de LGP (2)
- Pouca informação por cada matéria
- Pouca escrita no quadro
- Falta de apoio (alguns professores).
- Incumprimento do regulamento relativo à avaliação

- Ritmo da aula
- A comunicação (2)
- Conteúdos lecionados baseados em tabelas, gráficos, em programas informáticos (caso do SPSS) não devidamente adaptados para as suas necessidades próprias
- Não receber apontamentos antecipadamente (*PowerPoint*)
- Professores sem formação para lidarem com os alunos com deficiência
- Atitude do professor (2)
- Falta de imagens/esquemas táteis
- Disponibilização dos diapositivos com uma formatação correta antecipadamente para poder ampliar no computador durante a aula

Relativas aos contextos

- Salas com má acústica
- Excesso de alunos por cada turma
- Disposição da/na sala
- Mobilidade (ter as aulas práticas, dentro e fora da IES)

Nem todos os estudantes encontraram barreiras nos testes/exames. Dos que as encontraram, referiram:

Individuais

- Dificuldades de responder por escrito (5)
- Perceber o texto/perguntas (2)
- Apontamentos insuficientes para o estudo/gestão do tempo (2)

Relativas aos professores

- Perguntas de escolhas múltiplas
- Inexistência de outras medidas de apoio, para além conceder mais do tempo para a realização do teste/exame.
- Não ser concedido mais tempo para a realização dos testes/exames
- Falta de adaptação/simplificação dos testes e exames
- Conteúdos que só foram expostos verbalmente (sem se encontrarem em nenhum recurso – livro, artigo...).
- O enunciado nem sempre é apresentado em formato adaptado

Quando solicitámos aos estudantes sugestões para melhorar as suas experiências de aprendizagem, alguns referiram que estava “*tudo bem, não há necessidade para fazer alteração*”. No entanto, foi possível ainda assim sistematizar as seguintes sugestões:

Relativas aos professores

- Divulgar soluções dos testes e exames anteriores
- Adaptação dos materiais de aprendizagem e de avaliação (3)
- Reduzir os trabalhos de avaliação (número e/ou dimensão)
- Adequar/melhorar o processo de avaliação (mais prático)
- Melhorar a cooperação e comunicação dos/com os professores
- Disponibilizar mais tempo nos momentos de avaliação (2)
- Formação dos professores (2)
- Disponibilização antecipada dos recursos utilizados na aula
- Disponibilizar bibliografia digitalizada e em formato convenientemente

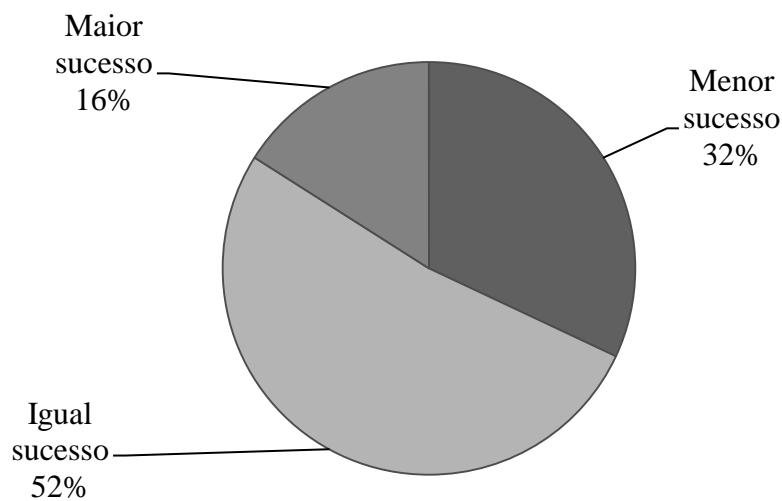
Relativas aos contextos

- Igualdade com os estudantes sem deficiência
- Interpretação de LGP para todas as IES, quando existirem surdos (6)
- Criar um gabinete de apoio aos estudantes com deficiência.
- Criar gabinetes de apoio aos professores
- Dispor de um tutor orientador para cada estudante com deficiência, ao longo do curso
- Aulas com turmas só para surdos, com conteúdos adaptados, um ritmo acessível e um pouco de domínio da LGP, por parte dos professores.
- Melhorar a adaptação da gestão do espaço e da luz na sala de aula.
- Disponibilizar tecnologia para converter a matéria dada nas aulas
- Aumentar o número de funcionários no serviço de apoio aos estudantes com deficiência
- Especializar os profissionais dos serviços de apoio aos estudantes com deficiência
- Adaptação dos laboratórios
- Criar unidades de transcrição de materiais para Braille e caracteres ampliados e que incluísse a transcrição de materiais com fórmulas químicas, físicas ou matemáticas.
- Criar bibliotecas acessíveis.
- Dotar os serviços de apoio ao aluno com equipamentos especializados

Pretendeu-se apurar se os estudantes consideravam que tinham menos, tanto ou mais sucesso para o desempenho académico do que os outros estudantes sem essas deficiências. Os resultados obtidos apresentam-se de seguida, na figura 2.16:

Figura 2.16: Perceção de sucesso

$n = 25$ **Perceção de sucesso nos estudantes com deficiência**



Mais de metade dos respondentes (52%) consideravam que tinham o mesmo sucesso que os outros, mas quase um terço dos respondentes ($n = 25$) referiu que consideravam ter menor sucesso do que os outros estudantes devido à sua deficiência.

PARTE III – Entrevistas semiestruturadas a instituições de Ensino Superior

Como inicialmente referido, para o estudo em causa interessava-nos ter, não apenas a visão dos estudantes, mas também a visão das IES, principais fornecedoras das ofertas formativas desta população. Focou-se a atenção na forma como estas IES encaram as pessoas com deficiência visual e auditiva, em termos do público-alvo potencial das suas ofertas formativas; como as recebem e informam nos primeiros contactos; como as consideram ao longo do percurso formativo; e nas medidas que adotam no sentido de levar por diante as suas políticas de inclusão. Estes foram apenas alguns dos aspetos realçados nas entrevistas, e cujos resultados se descrevem agora no presente capítulo.

Com estas entrevistas pretendeu-se também obter informações sobre as experiências dos professores e alunos, as práticas implementadas, as necessidades e os obstáculos percecionados. Assim, como regra geral, à equipa ISOLearn coube fundamentalmente a seleção das IES a entrevistar. As(os) entrevistadas(os) propriamente ditos, foram as pessoas indicados pela IES contactada, como sendo os responsáveis pelo apoio aos estudantes com deficiência. Nalguns casos particulares, as pessoas entrevistadas foram também aquelas que as próprias Associações parceiras do projeto ISOLearn (ACAPO e APS), por terem contactos prévios, consideraram as mais adequadas para responderem às entrevistas, não obstante a sua participação ter sido formalizada por carta enviada às Reitorias das respetivas IES, e validada pelas mesmas.

3. 1. Método

Tendo por referência os objetivos anteriormente enunciados definiram-se os métodos usados para a recolha dos dados: a seleção dos participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados.

As opiniões dos entrevistados resultam da sua experiência profissional relativa à estruturação e implementação do apoio aos estudantes em estudo, mas à semelhança dos participantes no questionário, também resultam da sua experiência pessoal, no âmbito daquelas funções. Deste modo, as suas opiniões também correspondem à percepção que têm da realidade social onde se inserem, ou seja, à sua construção social da realidade (Jodelet, 1989).

Não se tratando de uma amostra probabilística, foi usada uma técnica de amostragem intencional.

3.1.1. Caracterização dos Participantes

Definimos como meta a realização de 30 entrevistas a IES, em Portugal Continental e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, pertencentes aos dois sistemas de Ensino Superior, o universitário e o politécnico.

No âmbito das suas funções, a ACAPO e APS mantêm regularmente relações institucionais com algumas IES. Conhecendo o apoio prestado aos seus associados, foram propostas diretamente por estas instituições a realização de entrevistas a 19 IES, no sentido de ser garantido que as IES auscultadas tinhão efetiva experiência no ensino de estudantes com deficiência visual e/ou auditiva. Nestes casos, foram identificadas diretamente algumas das pessoas responsáveis pelos serviços de apoio aos estudantes com deficiência, a quem foi solicitada a entrevista, o que não dispensou o pedido formal à reitoria da instituição entrevistada.

No entanto, no sentido de tornar os resultados deste estudo o mais abrangente possível, e visando uma cobertura nacional e a inclusão de outras IES com menor, ou sem este tipo de experiência de ensino, solicitou-se, adicionalmente, entrevistas a 11 IES de outros distritos, dando origem a um segundo grupo de participantes. Deste modo, nem todas as IES participantes tinhão alunos 1) cegos; 2) com baixa visão; 3) surdos; ou 4) parcialmente surdos.

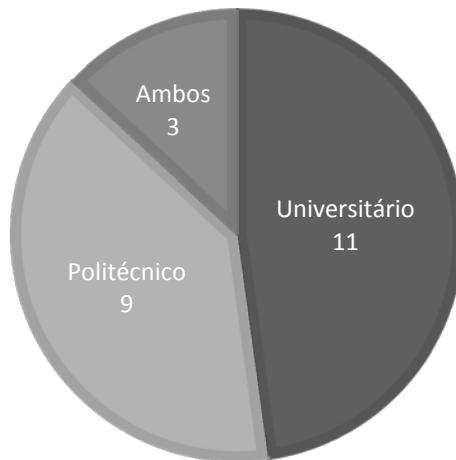
Considerando a diversidade organizativa das IES na concretização do apoio a estes estudantes, as posições hierárquicas dos entrevistados divergiram (eg., vice-reitor da universidade, vice-presidente do Instituto Politécnico, presidente da faculdade, diretora do gabinete de apoio aos estudantes ou membro do grupo de trabalho).

Das 30 entrevistas solicitadas pela equipa do projeto ISOLearn, foram realizadas apenas 23 (76,7%). Destas, 16 tinhão sido propostas pela ACAPO e APS e correspondiam a uma área territorial de 8 distritos. Com as entrevistas realizadas às restantes 7 IES do segundo grupo, a área territorial abrangida totalizou 13 distritos e uma das Regiões Autónomas. Este segundo grupo de IES incluía uma universidade de ensino a distância, com uma abrangência nacional, pelo que poderemos considerar que os outros 5 distritos e a outra Região Autónoma encontram-se parcialmente abrangidos, tendo-se efetuado uma efetiva cobertura a nível nacional.

Os dados sistematizados (ver anexo 2) permitiram a caracterização das IES entrevistadas, que passamos a descrever.

Em ambos os sistemas de Ensino Superior analisados, o universitário e o politécnico, existem instituições públicas e privadas. Participaram no estudo 11 instituições pertencentes ao subsistema de Ensino Superior universitário, 9 do subsistema politécnico e 3 instituições com unidades orgânicas de ambos os subsistemas, conforme representado no gráfico 1.

Figura 3.1: Distribuição das IES entrevistadas pelos sistemas de Ensino Superior



3.1.2. Instrumento de pesquisa

No âmbito do projeto ISOLearn, e no sentido de promover uma igual obtenção de informação nos quatro países envolvidos, os parceiros elaboraram um guião comum de entrevista semiestruturada para ser aplicada às IES, tendo como alvo os responsáveis pelo apoio aos estudantes com deficiência. Os parceiros portugueses procederam à tradução do instrumento que veio a ser aplicado em território nacional.

Este guião (anexo 3), composto por 19 perguntas, procura dar resposta aos objetivos do projeto ISOLearn, e foi elaborado tendo presente uma pesquisa documental sobre o assunto, e a consulta a peritos dos 4 países envolvidos no projeto ISOLearn.

As entrevistas realizadas tiveram como objetivo primordial aprofundar o conhecimento sobre a temática em estudo, recolhendo informação quantitativa e qualitativa, proveniente da experiência profissional e das funções desempenhadas pelos entrevistados nas IES.

As perguntas preparadas permitem recolher os seguintes dados quantitativos:

- 1) O número de estudantes com deficiência inscritos na IES
- 2) O número de estudantes cegos ou amblíopes;
- 3) O número de estudantes surdos ou parcialmente surdos;

Bem como os seguintes dados qualitativos:

- 4) Tipo de ajuda/serviços disponibilizado para os alunos com deficiência visual/auditiva na IES;
- 5) Tipo de ajuda que os alunos com deficiência visual/auditiva solicitam;
- 6) Tipo de adaptações existentes na IES para os alunos com deficiência visual/auditiva;
- 7) Adequação dos conhecimentos e recursos da IES para ajudar os estudantes em termos do seu estudo;
- 8) A articulação existente com outras instituições/associações a propósito do atendimento a estes estudantes;
- 9) A identificação dos principais obstáculos para aqueles alunos durante o curso;
- 10) Análise da forma como ultrapassam os obstáculos;

- 11) Identificação de recursos específicos na IES, para os alunos com deficiência visual/auditiva;
- 12) Adaptações do material de aprendizagem;
- 13) Disponibilidade de material especializado, equipamentos ou tecnologias, para os referidos alunos;
- 14) Disponibilidade de professores especializados para alunos com deficiência;
- 15) Nível de conhecimento dos professores para lidar com as necessidades dos estudantes;
- 16) Os pedidos de ajuda efetuados pelos docentes;
- 17) Tipo de apoio que os seus serviços prestam aos docentes;
- 18) Desafios que os docentes enfrentam;
- 19) Proposta de mudanças para garantir o sucesso destes estudantes.

3.1.3. Procedimentos

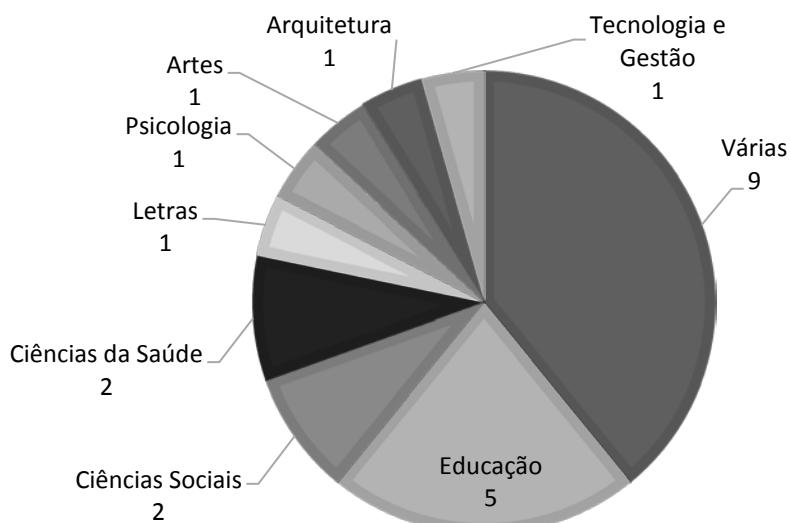
Os representantes das IES foram entrevistados entre 22 de maio e 30 de junho. Por opção de uma IES, a entrevista realizou-se presencialmente e as restantes foram realizadas por telefone ou videoconferência (Skype), com uma duração aproximada de 30 minutos.

O grupo de IES indicadas pela ACAPO e pela APS foi entrevistado por 3 membros do projeto, que concertaram a metodologia de entrevista entre si. Um deles procedeu ainda às entrevistas do outro grupo de IES.

3. 2. Resultados

As áreas de estudos das IES analisadas, encontram-se pormenorizadas no gráfico 3.2, realçando-se a preponderância das IES da área da Educação. Porém, podemos efetivamente falar de uma positiva diversidade de áreas de estudo das IES entrevistadas com estudantes com este tipo de deficiência, o que parece indicar para uma maior igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior deste tipo de alunos.

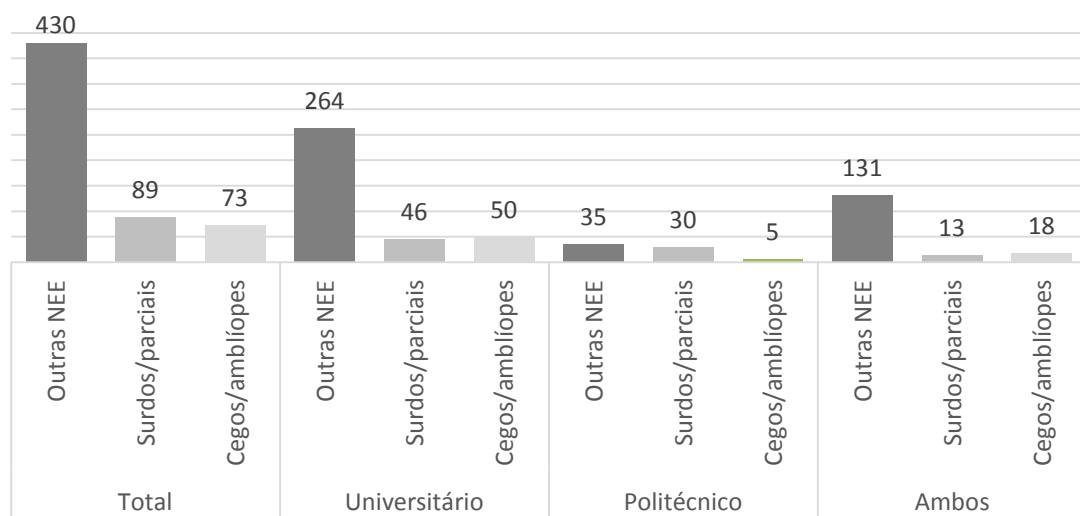
Figura 3.2: Área de estudos principais oferecidas pelas IES entrevistadas



Na figura 3.3 apresenta-se uma caracterização do número de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE), que frequentam as IES entrevistadas. Em termos metodológicos importa ter presente que, quando o entrevistado representava uma Escola ou uma Faculdade, o número de estudantes refere-se a essa unidade orgânica e quando representava um Instituto Politécnico ou Universidade o número de estudantes refere-se a esta dimensão organizacional muito maior (o que permite explicar algumas diferenças de cálculos encontrados no cômputo global).

Todas as IES participantes têm estudantes com NEE, mas nem sempre esses dados se encontram disponíveis ou sistematizados. Tendo em conta o nosso propósito, contabilizámos também os dados parciais. Assim, observa-se que 10 IES não têm estudantes cegos ou amblíopes e 3 não têm estudantes surdos ou parcialmente surdos, sendo que 2 delas não têm estudantes nem com um, nem com outro tipo de deficiência.

Figura 3.3: Número de alunos com NEE (nas IES entrevistadas)



O número total de estudantes com deficiência não foi indicado em 6 entrevistas, porque nem todas as IES tinham esta informação sistematizada ou porque os entrevistados não tinham conhecimento desse número. O conjunto das IES indicou um total de 592 estudantes com deficiência, sendo destes, 73 cegos ou amblíopes e 89 surdos ou parcialmente surdos.

Os/as entrevistados/as pertencentes ao subsistema de Ensino Superior público universitário indicaram, 360 estudantes com deficiência, num total de 50 cegos ou amblíopes e 46 surdos ou parcialmente surdos.

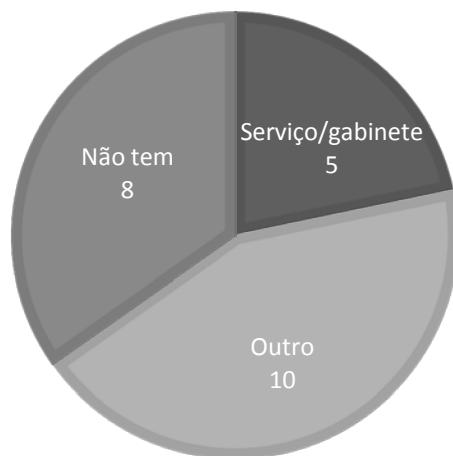
Relativamente ao subsistema de Ensino Superior público politécnico, apurámos um total de 70 estudantes com deficiência, tendo sido indicados 5 cegos ou amblíopes e 30 surdos ou parcialmente surdos.

Por fim, em relação aos 3 inquiridos/as que representavam IES com Unidades Orgânicas de ambos os subsistemas, foram indicados 162 estudantes com deficiência: 18 cegos ou amblíopes e 13 surdos ou parcialmente surdos.

No que se refere às estruturas de apoio aos estudantes com NEE, as IES caracterizam-se por uma diversidade organizativa, conforme indica o gráfico 3.4.

Nem sempre existe um serviço ou gabinete responsável pelo atendimento aos estudantes com NEE, o que chegou a ser explicitado pelos entrevistados “*não existe gabinete de apoio às NEE*” e algumas IES optam por outro tipo de organização, como por exemplo a resposta casuística das situações “*a ajuda é caso a caso*”. Apenas 5 participantes referem que a sua IES tem um serviço ou gabinete específico para o apoio aos estudantes com necessidades especiais. Em 10 IES este tipo de recurso está integrado noutras estruturas que acumulavam outros objetivos e/ou que se destinavam ao apoio a todos os estudantes e 8 IES não possuem este tipo de estrutura para os estudantes.

Figura 3.4: Estrutura de apoio a alunos com NEE



Quando existe um serviço ou gabinete responsável pelo atendimento aos estudantes com NEE, estes podem encontrar-se integrados noutras serviços, tais como o Gabinete de Ação Social ou o Gabinete de Apoio ao Aluno (todos os alunos). Constitui exemplo disso a afirmação “*o Coordenador do GAA e o Coordenador do Mestrado Integrado em Medicina fazem uma entrevista para saber quais as dificuldades e necessidades que os alunos têm*”.

Encontrámos também gabinetes especializados e constituídos especificamente para o atendimento aos estudantes com NEE, cuja estrutura implicou uma alteração das práticas, como nos exemplifica a afirmação “*quando não existia o Gabinete [Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais], cada Escola resolia, por si, as situações...*”.

Inerente à existência ou ausência deste tipo de estrutura parecem acentuar-se dinâmicas institucionais diferentes. Quando existem, incutem mudança das práticas, sendo-nos explicado que “*Há 2 meses quando tomei posse não existia nada institucionalizado de apoio*”.

“Agora temos o GAA que disponibiliza, por exemplo, psicólogo para todos os estudantes. No próximo ano letivo os alunos com NEE são identificados por este gabinete, antes do início das aulas”.

Quanto à informação disponibilizada sobre os estudantes, 2 IES clarificam que os serviços responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com deficiência “*fazem um relatório técnico pedagógico, segundo o Estatuto, prevendo o tipo de medidas a adotar*” e que também fornecem aos docentes “*comunicação escrita relativa às pessoas com deficiência que têm na sua sala de aula, como apoiá-los e os direitos inerentes à sua condição*”.

Em maior número, os entrevistados expressam que dão indicações verbais sobre as necessidades dos estudantes. Realizam entrevistas “*para saber quais as dificuldades e necessidades que os alunos têm*” e depois determinam os docentes com quem necessitam “*conversar para que façam as adaptações necessárias*”. Noutro exemplo, ao tomarem conhecimento dos alunos, informam “*os docentes e as implicações que têm*”. Depois explicam “*o que podem fazer, as adaptações, para que email enviar os seus pedidos*” e dão “*a conhecer o regulamento*”. Foram apontadas outras funções para os responsáveis pelo apoio aos estudantes, designadamente o “*esclarecimento de dúvidas*”.

Segundo os entrevistados, existem serviços responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com deficiência que apenas apoiam os alunos, não tendo “*grande relação com os docentes*”.

Colocamos a hipótese de a variação de procedimentos se encontrar associada, por um lado, à existência de um *Estatuto Especial de Estudante com Necessidades Educativas Especiais* e, por outro lado, a diferentes fases do processo de construção de uma IES inclusiva. No seu conjunto, as IES parecem evoluir para estruturas mais inclusivas. Algumas IES produziram, recentemente, regulamentação específica para orientar as suas próprias práticas e, conforme nos explicam alguns entrevistados, nesse caso, “*os recursos encontram-se previstos em regulamentos ou outros documentos*”.

3.2.1. Serviços e adaptações previstos para os estudantes com deficiência visual e auditiva

Alguns entrevistados pertencem a um grupo de trabalho que se tem debruçado sobre a problemática em análise, mas as IES que não o integram revelaram desconhecimento das suas conclusões e recomendações, diferenciando o conhecimento dos dois grupos.

Os recursos, apoios e adaptações necessários para estes estudantes divergem de IES para IES. A ausência de orientações/recomendações generalizadas, de financiamento, bem como o diferente grau de desenvolvimento institucional relativo à implementação da [Convenção dos Direitos das Pessoas Com Deficiência](#), têm contribuído para essa diversidade.

Em algumas IES os serviços de apoio aos estudantes com deficiência encontram-se centralizados e noutras descentralizados, reforçando a referida diversidade. Esta diferença organizacional justifica que tenhamos entrevistado responsáveis ao nível de toda a IES (p.e. Universidade; Instituto Politécnico), cujos serviços davam resposta a todas as Unidades Orgânicas e outros ao nível de uma Unidade Orgânica (p.e. Escola; Faculdade).

Contudo, identificámos a existência de novos projetos de recursos, como por exemplo, "*No próximo ano letivo o Gabinete do estudante com NEE apoiará os (...) professores a este nível [material de aprendizagem]*" numa das IES ou "*A universidade já dispõe de apoio psicológico, de apoio psicopedagógico e agora irá disponibilizar apoio para os estudantes com NEE*". Encontramos, assim, um contexto de mudança e evolução.

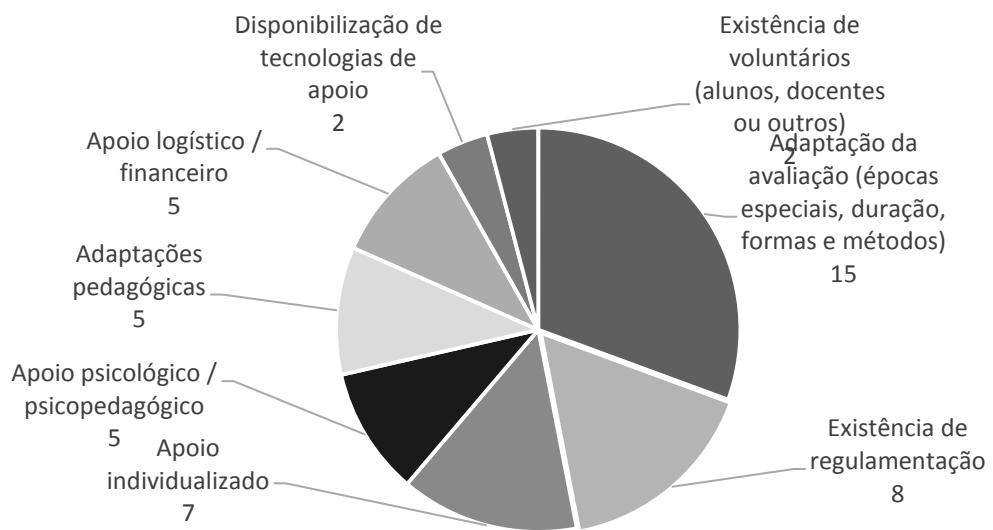
No entanto, mesmo consistindo num número residual de IES, não registamos esta mudança em todas as IES, uma vez que nem todas disponibilizam ajuda/apoio para os estudantes. Trata-se de um resultado preocupante, em termos da qualidade de ensino ministrado e dos direitos das pessoas com deficiência, tanto mais que todos os estudantes inquiridos no âmbito do Projeto ISOLearn solicitaram ajuda (100%) e que nem todas as IES entendem ter os conhecimentos/recursos suficientes para os ajudar.

Sem recomendações consistentes e generalizadas, a aquisição ou desenvolvimento dos recursos, apoios e adaptações tem ocorrido de acordo com as necessidades manifestadas pelos estudantes ou identificadas em cada IES (eg., "*nunca houve nenhum aluno com deficiência visual, pelo que não temos ajudas específicas*"). A este propósito, uma inquirida explica que "*a partir das necessidades, podem ser encontradas outras soluções, por exemplo, já houve necessidade (com outros estudantes) de ter uma terceira pessoa, paga através de bolsa*".

No entanto, nem sempre os recursos e apoios identificados como necessários são possíveis de concretizar. Existem condicionantes que transcendem as IES, como a "*inexistência de intérpretes por questões financeiras*". Apesar destas limitações, podemos concluir que "*a cultura da academia é que está a ter uma adaptação*". A inquirida que partilhou este seu pensamento, reflete ainda "*A H. será a segunda psicóloga surda ao nível nacional. A declaração de Salamanca (1994) e as medidas de inclusão escolar estão a modificar a realidade académica*".

O conhecimento da realidade parece ser um passo decisivo para a evolução, pelo que no gráfico 3.5 se sistematizou os serviços e adaptações para os estudantes com NEE existentes no conjunto das IES participantes e que pormenorizamos no anexo 2. Tratam-se de práticas de apoio e de adaptações comuns a “*todos os alunos com NEE (...). Por exemplo: lugares na sala de aula; exames em épocas especiais; gravar as aulas*”, sem se diferenciarem pelas deficiências dos estudantes.

Figura 3.5: Serviços e adaptações disponibilizados pelas IES para estudantes com NEE



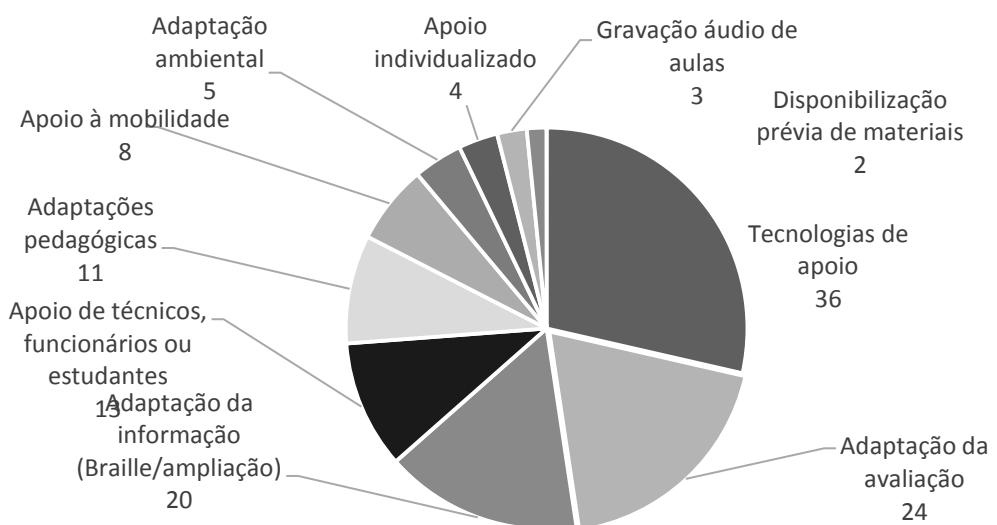
Evidenciamos a “*adaptação da avaliação*”, a “*existência de regulamentação*” e o “*apoio individualizado*”, como as práticas mais implementadas, quando os inquiridos se referem aos estudantes com NEE, em geral.

Para além desta referência a apoios e adaptações comuns a todos os estudantes com deficiência, outros inquiridos centram-se apenas nas duas tipologias de alunos estudadas, pelo que separámos os resultados nos gráficos das figuras 3.6 e 3.7 (ver também anexos 3 e 4).

Registámos práticas individualizadas e especializadas em função de cada uma das deficiências em análise. Os entrevistados enunciaram apoios específicos para cada um dos grupos de estudantes, como por exemplo “*recursos materiais/equipamentos para estudantes cegos*”; “*recursos humanos para estudantes surdos*”; “*adaptação do material de aprendizagem*” e a “*individualização do apoio*”.

Por ordem decrescente, os três serviços e adaptações para cegos e amblíopes mais apontados foram “*as tecnologias de apoio*”, a “*adaptação da avaliação*” e a “*adaptação da informação*”, enquanto para surdos e parcialmente surdos foram o “*intérprete de língua gestual*”, o “*apoio individualizado*” e a “*adaptação da avaliação*”. Esta última requer uma atenção especial, na medida em que se encontram entre as mais apontadas tanto para um grupo como para outro.

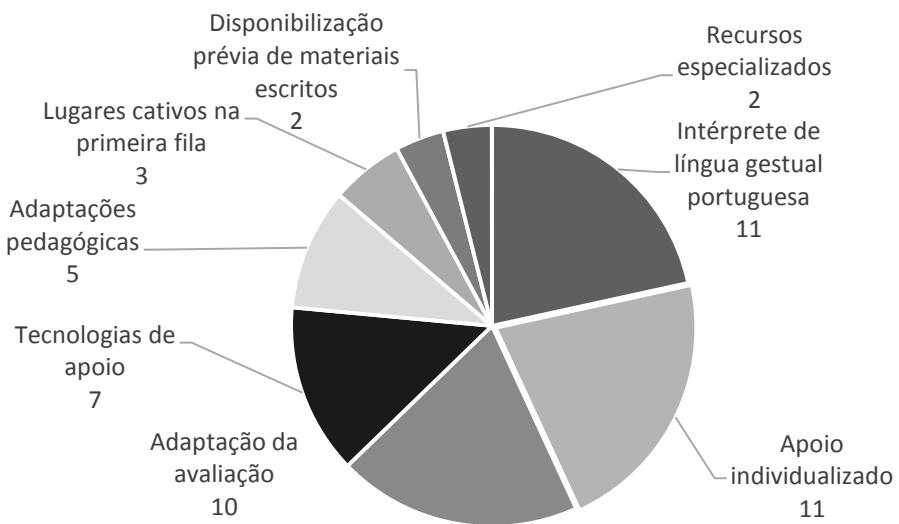
Figura 3.6: Serviços e adaptações para estudantes cegos e amblíopes



As tecnologias de apoio para estudantes cegos e amblíopes são, essencialmente, as seguintes:

- Softwares específicos, como o *ReadSpeaker*, *PT Joe*, *Magic*, *Zoom Text Magnifier / Reader*, *Jaws*, *Windows-Eyes*, *NVDA*, *WinBraille*,
- Teclado (linha Braille focus 40) e impressora Braille,
- Impressora de relevo (*Zifuse*),
- Lupa / Lupa TV,
- Gravador digital.

Figura 3. 7: Serviços e adaptações para estudantes surdos e parcialmente surdos



As tecnologias de apoio mais referenciadas para estudantes surdos diferem das enunciadas para os estudantes cegos. Estas tecnologias são fundamentalmente as seguintes:

- Videoprojector,
- Câmara de filmar,
- Software de multimédia,
- Software de legendagem automática,
- Aparelho de FM.

De um modo geral, foi verbalizada pelos vários entrevistados, a existência de adaptação dos materiais de aprendizagem e a disponibilização de material especializado ou tecnologias para servir as necessidades dos estudantes com deficiência visual e auditiva. No entanto, analisando os serviços e as adaptações acima descritas, concordamos com o ponto de vista de um dos inquiridos ao afirmar que “os surdos têm recursos mais humanos e os cegos recursos tecnológicos”.

Por outro lado, da análise das entrevistas, parecem prevalecer práticas de individualização da análise de necessidades e da afetação dos recursos, humanos e/ou materiais, mas nem sempre com referência a recomendações baseadas na evidência. Neste sentido, recordamos uma das inquirida que caracteriza as práticas da sua IES como “*respostas casuísticas, analisando a situação e as necessidades de cada aluno e dando a resposta (...) mais adequada*”, mas sem referência a regulamentos e práticas recomendadas.

Contudo, recentemente, as IES começaram a elaborar regulamentação que orienta as suas práticas, dispondo de regulamentos específicos ou manuais de apoios sociais que contemplam as necessidades dos estudantes com NEE. Um dos entrevistados afirma que o “*Manual de Apoios Sociais – [contém um] item para os alunos com necessidades educativas especiais*”.

Para além da descrição dos serviços e adaptações, a análise das entrevistas permitiu-nos a identificação de boas práticas. Constitui um exemplo, a determinação dos apoios/serviços/adaptações efetuado com o envolvimento das pessoas com deficiência. Neste sentido,

registámos o que aconteceu numa IES, a propósito dos cuidados a ter com a luz: “*perguntamos ao aluno qual a sua preferência em relação ao local da sala e agimos em conformidade*”.

Identificámos também como boas práticas, os surdos disporem de “*intérprete de LGP em todas as aulas, nas visitas de estudo, em trabalhos de grupo, nos apoios tutoriais (em todo o percurso académico)*” e numa IES ter sido desenvolvido um “*ciclo de encontros semanais com vista à sensibilização dos colegas de turma e para aprenderem LGP, o mínimo para conseguirem comunicar com o colega surdo*”.

3.2.2. Recursos e conhecimentos das instituições de Ensino Superior

Uma parte dos inquiridos considera que a sua IES tem conhecimentos e recursos suficientes para auxiliar os alunos e que se encontra num processo de desenvolvimento, numa atitude positiva e construtiva de uma IES inclusiva.

Um dos aspetos que divide a opinião dos inquiridos em relação a este tema é o apoio prestado aos professores. Ou seja, para além do apoio prestado aos estudantes, a maioria dos entrevistados entende que os serviços responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com deficiência também prestam apoio aos docentes, por exemplo, “*a mediação que faço é para ajudar os professores a alterar as práticas pedagógicas*” ou “*tento perceber com o aluno as suas necessidades e depois o mesmo com os professores e depois tento ajustar, (considerando a individualidade de cada um)*.”

Mas também encontrámos declarações contrárias como: “[*o Gabinetes de Ação Social não tem grande relação com os docentes*” ou que “[*o gabinete de apoio aos estudantes com NEE*] só entrou em funcionamento em 2012/13 pelo que a comunidade académica ainda não interiorizou a sua existência e que qualquer um (docentes, alunos) pode recorrer a ele a solicitar o seu apoio”]; que indiciam que este não parece ser um entendimento generalizado.

Concluindo, podemos depreender que os docentes do Ensino Superior em Portugal não dispõem de conhecimentos especializados e que, salvo algumas exceções, o apoio que recebem é insuficiente ou inexistente. De momento, existem docentes que dispõem de alguma informação e, ocasionalmente, de um apoio mais especializado na adaptação das suas práticas pedagógicas.

Contudo, também encontrámos práticas recomendadas relativas a esta temática, nomeadamente que “*os docentes são também informados sobre os cuidados a seguir para a produção de conteúdos digitais em formato acessível, de modo a facilitar o acesso à informação e ao conhecimento a este grupo de utilizadores. Para tal, foi elaborado um breve tutorial com um conjunto de orientações técnicas e que se encontra disponível online*”.

Trata-se de uma aposta no desenvolvimento de competências dos professores.

Na tabela 1 sistematizamos a análise efetuada às respostas dos participantes sobre este assunto.

Tabela 3.1. Apoio disponibilizado para todos os Professores

Descrição	Nº IES
Informação que os professores necessitam e/ou solicitam	4
Sensibilização inicial e apoio da coordenadora do curso	1
Sensibilização para diferentes problemáticas relacionadas com a inclusão da diferença e a acessibilidade	1
Damos a conhecer o regulamento	1
Elaboração de relatório técnico pedagógico	2
Disponível <i>online</i> um tutorial com orientações técnicas para a produção de conteúdos digitais em formato acessível	1
Serviços/profissionais especializados avaliam e definem as necessidades, atestam a incapacidade e as necessidades dos estudantes, contatando o diretor de curso e os docentes das UC frequentadas	3
Orientação dos docentes em relação às adaptações necessárias para o estudante (medidas necessárias), mantendo a possibilidade de diálogo ao longo do ano	9
Ajudar os professores a alterar as suas práticas pedagógicas	2
Ajudar os professores na preparação da avaliação, na adaptação das provas	2
Traduzir a prova de Braille para Word para o docente poder avaliar	1
Ajudar os professores a adaptar recursos	2
Ajuda na resolução de problemas (financeiros e administrativos)	1
Acompanhamento dos docentes	3
Mediação efetuada pela professora especializada (necessidades dos professores e dos aluno)	1
Ajudar a escrever os textos para a língua mãe dos surdos.	1
Ajuda para pensar em possíveis locais de estágio	1
Formação dos professores (ex: Workshops e encontros sobre necessidades educativas especiais)	3

Sem financiamento específico para este tipo de serviços e apoios, um inquirido esclarece-nos que se trará de “*uma política interna da Faculdade*” e que “*não têm apoios específicos para isso*”, o que também é indicador de boa prática, embora casuística. Neste mesmo sentido, considerámos exemplo de boas práticas, tal como já referido anteriormente, a existência de “*intérprete de LGP em todas as aulas, nas visitas de estudo, em trabalhos de grupo, nos apoios tutoriais (em todo o percurso académico)*”, tendo o entrevistado esclarecido que “*o custo é assumido*” pela IES. Noutro exemplo, que poderemos ponderar como boa prática, o intérprete de Língua Gestual é disponibilizado “*através de uma bolsa atribuída pelo gabinete de Ação Social*”.

3.2.3. Obstáculos enfrentados e soluções

Quase todos os entrevistados revelam um discurso em consonância com os direitos das pessoas com deficiência, defendendo uma perspetiva inclusiva para as suas IES.

Numa perspetiva menos inclusiva, anotámos um discurso mais centrado nas dificuldades, colocando o estudante como único responsável pela sua adaptação. Concretamente, foi-nos verbalizado que “*os equipamentos que ela [a aluna] necessita para fazer o curso são os que depois precisa para o exercício da profissão, logo a aquisição desses equipamentos será para o próprio e não para a faculdade, até pela rápida evolução da tecnologia*”, apesar de entendermos que na perspetiva do entrevistado “*devemos apostar nas pessoas e não equipar*

a faculdade”. Com outra citação, testemunhamos um discurso mais negativista e centrado nas dificuldades: “*estamos num curso muito peculiar e praticamente fechado para os cegos, a não ser que grande parte das matérias fossem lecionadas com programas adaptados*”.

Dos parágrafos anteriores, deparamo-nos com atitudes e práticas diferentes, assim como um diferente entendimento da realidade, o que influencia a maneira como percepcionamos as adversidades existentes ao nível dos professores e dos estudantes.

As tabelas 3.2; 3.3; e 3.4 listam-nos os problemas/obstáculos vivenciados tanto pelos estudantes como pelos professores.

Tabela 3.2. Principais obstáculos enfrentados pelos professores

Descrição	Nº IES
Dificuldades de alguns docentes em lidar com estas situações, apesar da sua abertura.	5
Dificuldade em gerir o olhar do aluno (Ex.: ppt e o professor em simultâneo; não poder circular pela sala de aula)	1
Dificuldades em identificar as necessidades dos alunos e adequar a sua atuação	1
Heterogeneidade na formação de base dos alunos	1
Características culturais dos alunos distintas	1
Adaptação ao novo contexto de sala de aula (surdo - aprender a comunicar com a intérprete; cego – local onde o aluno se senta)	1
Necessária mudança de atitude - flexibilização	2
O tempo extra necessário e que têm que despender com estes alunos.	1
Falta de formação – sensibilização para a problemática	3
Falta de legislação específica para o Ensino Superior	1
Dificuldade em fazer-se entender, fazer passar a informação de forma ajustada (dificuldade linguística)	4
Na transmissão dos conteúdos	1
Dificuldades na avaliação (a LGP é a 1ª língua, deveria ser avaliado em LGP)	1
Dificuldades do aluno com a Língua portuguesa (é uma 2ª língua; dá origem a uma escrita pouco correta, sendo necessário valorizar a aquisição de conteúdos em detrimento da competência na escrita)	1
Há UC em que não se consegue. Essas UC teriam de ser abolidas do currículum (implicava a construção de um currículum alternativo).	1
Adaptação dos seus materiais e recursos habituais	4
Adequar as práticas a uma população para quem a LP não é a língua principal e que, frequentemente, têm dificuldade no acesso a outras línguas estrangeiras	2
Distribuir os textos com antecedência	1
Dificuldades em aceder à peculiaridade da forma como compreendem os conteúdos	2

No geral, e de acordo com a opinião dos entrevistados, os professores parecem evidenciar muita dificuldade na adequação das suas práticas pedagógicas às especificidades destes alunos.

Segundo uma inquirida, comparativamente ao ensino secundário, “*no Ensino Superior existe menor compreensão para as adaptações do currículum*”. Este entendimento parece paradoxal às recomendações de individualização do percurso académico dos estudantes, inerente ao processo de Bolonha, que promove a adoção de modelos de aprendizagem baseada em problemas/projetos, permitindo a individualização e a adequação dos percursos formativos de aprendizagem.

Os obstáculos apontados pelos entrevistados, relativamente aos alunos cegos ou amblíopes, encontram-se listados na tabela 2.

Tabela 3.3. Principais obstáculos enfrentados pelos alunos cegos ou amblíopes

Descrição	Nº IES
Dificuldades pontuais na gravação das aulas (autorização dos professores e/ou colegas)	1
Dificuldade em utilizar o microscópico, dificuldade na visualização de imagens radiológicas, etc.	1
Existem dificuldades praticamente incontornáveis, por exemplo dificuldades na radiologia, anatomia, anatomia patológica...	1
Estamos num curso muito peculiar e praticamente fechado para os cegos, a não ser que grande parte das matérias fossem lecionadas com programas adaptados	1
Nalgumas formações/cursos com uma vertente mais técnica, com um carácter mais prático, em que as pessoas cegas poderão ter mais dificuldade, nos laboratórios, por exemplo.	1
Acompanhamento das aulas, sobretudo nas práticas	1
Maior dificuldade nas Unidades curriculares com análise de dados	1
Deslocação no edifício (muitas escadas; mudança dos objetos de decoração, na medida em que são uma referência para a mobilidade)	1
Inexistência de sinalética ou informação em Braille (ex: número das salas)	1
Dificuldade de acesso à informação em Braille	1
Falta de acesso a recursos pedagógicos em Braille para o trabalho autónomo do estudante (em continuidade com o que foi lecionado na aula)	1
Dificuldades económicas para garantir a acessibilidade informática	1
Estereótipos dos professores e a sua falta de conhecimento	1
A aluna era muito dependente (sem autonomia)	1
Falta de produtos de apoio	1
Falta de acesso de materiais na biblioteca	1
Financeiros (redução do valor da bolsa do estado)	1
Por vezes, chegam à Universidade mal preparados e muito pouco proativos (superprotégidos noutras níveis de ensino, com adaptações curriculares desnecessárias)	1
Alguns tentam ter facilidades por terem deficiência, não se esforçando e esperando um nível	1

Os inquiridos divergem na maneira como valorizam os obstáculos enfrentados por estes estudantes. Para uns “*existem dificuldades praticamente incontornáveis*”, enquanto para outros, “*apesar das adaptações já existentes (...) ainda podem ser melhoradas*”. O grupo de entrevistados mais positivo entende que existem “*sempre pequenos obstáculos, como em tudo na vida, mas, no caso dos estudantes com deficiência visual, com o equipamento existente na biblioteca da universidade, os conhecimentos e disponibilidade dos técnicos de apoio e dos docentes não surgem obstáculos dignos de referência e, quando surgem, são de imediato e pontualmente resolvidos*”.

Sintetizando os obstáculos mencionados, os alunos cegos e amblíopes parecem ter dificuldades ao nível do acesso à informação e às tecnologias de apoio, queixando-se da falta de sensibilização dos docentes e da falta de preparação estrutural das IES nas questões da mobilidade.

Em relação aos estudantes surdos ou parcialmente surdos também foram apontados obstáculos (ver tabela 3.4), embora os docentes pareçam revelar mais competência, ou menos dificuldades, para enfrentá-los, o que parece traduzido na expressão “*os dois alunos com deficiência auditiva que temos presentemente, não enfrentam grandes obstáculos; as situações vão sendo resolvidas pelos seus docentes na sala de aula*”.

Tabela 3.4. Principais obstáculos enfrentados pelos estudantes surdos ou parcialmente surdos

Descrição	Nº IES
Não existem grandes dificuldades/obstáculos	2
Dificuldades na comunicação	1
Falta de informação das suas necessidades aos docentes (ex: escurecimento das salas dificulta a leitura labial)	1
As dificuldades são pontuais e a maior parte ultrapassáveis. As maiores dificuldades são na colheita da história clínica, por exemplo.	1
Acompanhamento das aulas, sobretudo nas práticas	1
Dificuldade em acompanhar o ritmo do discurso dos professores, considerando o ritmo dos estudantes para efetuarem a leitura labial.	1
Falha na informação escrita	2
Não haver intérprete de LGP, nomeadamente a tempo inteiro	4
Acesso à informação	1
Documentos não são distribuídos com antecedência, o que dificulta a tradução do intérprete	1
Falta de recursos pedagógicos (folhas, sebentas...) o que é uma dificuldade em arquitetura	1
Alunos não pedem ajuda	1
Adaptação ao contexto do Ensino Superior, sem professores de educação especial, integrados em turmas regulares, o que é diferente da sua experiência de ensino anterior	1
Acompanhamento e participação nas aulas pela falta de acesso à língua oral e de intérpretes, dificuldade na compreensão de textos, sobretudo nos que são noutras línguas, como o inglês	1
Financeiros (redução do valor da bolsa do estado)	1
A estimulação noutros níveis de ensino para o uso da língua portuguesa como a 2ª língua é uma limitação para quem quer tirar um curso superior, onde é usada a língua portuguesa (seria importante que fossem bilingues).	1

Resumindo, os principais obstáculos apontados para os estudantes com deficiência auditiva centram-se no acesso à comunicação e à informação oral.

O modo como estes obstáculos são resolvidos (ver tabela 3.5) também parece dividir os entrevistados e as respetivas IES, em função dos recursos existentes, as atitudes e a cultura que caracterizam a comunidade educativa e a IES.

No entanto, as soluções propostas parecem reunir-se em torno de três recomendações. A primeira, consiste na necessidade de efetivar um acompanhamento reforçado do corpo docente, no sentido de melhorar as suas práticas e adequar os materiais disponibilizados aos alunos. A segunda adverte para a necessidade de envolver toda a comunidade educativa na construção das soluções e na construção de uma IES inclusiva. A última, remete para o reconhecimento da necessidade de formação dos professores, como garantia da qualidade de ensino para esta população.

Tabela 3.5. Soluções para resolver os obstáculos

Descrição	Nº IES
Criar Gabinete específico para os Estudantes com NEE, incluindo psicólogos e um representante do Conselho Pedagógico	2
Articulando o mais estreitamente possível com os docentes no início do ano letivo	1
A coordenação do curso acompanha e monitoriza os docentes para pensar nas adequações necessárias (avaliação justa e diferenciando as suas competências).	1
A coordenadora de curso e docentes reúnem para discutir boas práticas.	1
Mediação quando existem conflitos pontuais entre professores e estudantes ou estes e os pares	1
Sempre que necessário, a coordenação intervém junto dos professores	1
Apoio e formação para os docentes (formação, ajuda para o seu desempenho...)	3
Identificar atempadamente as necessidades dos estudantes e, se necessário, orientar os docentes quanto a adaptações	2
Apoio individualizado ao estudante/tutoria	4
Privilegiar o contacto via eletrónica nos serviços administrativos	1
Em relação aos estudantes com problemas de visão – em vez do microscópio, utilizaram as imagens projetadas	1
A utilização de instrumentos de amplificação e transdução acústica (adquiridos pelos estudantes)	1
Nos processos de aprendizagem, os pares são utilizados como recurso	1
Apoio dos funcionários	1
Disponibilidade dos professores para aprender	1
Para o conhecimento dos espaços físicos/campus, poderia ser solucionada com a ajuda de outros estudantes, conforme acontece com os alunos estrangeiros para a qual foi criada a figura do “buddy”	1
Tentamos a alteração com procedimentos (porque mudar mentalidades e culturas é mais difícil) que podem ajudar os professores a lembrarem-se do que é necessário/enviar informação sobre o estudante no início do semestre e antes do período de avaliação	1

Formação aos docentes: na área da gestão da diversidade em contexto de sala de aula; desenvolvimento e difusão de projetos (ex: Plataforma de acessibilidade, que ensina a produzir informação de forma acessível com recurso a ferramentas normalmente usadas pelos docentes)	1
O intérprete é chamado em situações específicas (aulas de avaliação, seminários), pois os professores têm experiência e rentabilizando os recursos dos cursos de mestrado em Educação especial e LGP	1
Promoção de um encontro de pessoas cegas (partilharam as suas histórias de vida e as suas experiências). Objetivos: para a própria aluna, por ser tão tímida; para sensibilizar os colegas; para sensibilizar os professores (alguns também participaram).	1
Antes de elaborar o relatório apreciado em Conselho Pedagógico, falamos com os alunos, de modo a que as adaptações e ajudas correspondam às suas necessidades reais (diminuir a intrusão)	1
Apoio financeiro direto e indireto para facilitar a conclusão dos estudos dos alunos (Mecenato social para apoiar alunos com dificuldades financeiras maiores - ajuda extra)	1
Promover a sua autonomia dentro das suas possibilidades (evitando o paternalismo)	1
Promover a sua pro-atividade e na comunicação com os professores	1

As entrevistas revelam boas práticas, que remetem para esta participação de toda a comunidade educativa, como atesta a seguinte afirmação: “*Saliente a disponibilidade de toda a comunidade académica para resolver as situações mais complexas. Todos colaboram – docentes e não docentes e os próprios colegas. O grupo de voluntários, composto, na sua maioria, por estudantes, presta uma ajuda indispensável*”.

Noutro exemplo, registámos a surpresa da entrevistada face à solidariedade dos colegas que “*participam ativamente na inclusão destas pessoas*”. Concretizou a sua ideia com dois exemplos. Num, explicando que “*por iniciativa dos estudantes, no âmbito da semana académica, conseguiram comprar uma impressora Braile (fazendo) ações para angariar os fundos*” No outro exemplo, esclarece que, face à ausência de transportes públicos, um colega ofereceu-se para assegurar o transportar diário no seu próprio carro.

A construção de uma IES inclusiva constitui um desafio tanto para os estudantes, como para os professores. Um dos inquiridos expressa que o maior desafio neste processo “*é fazer com que um aluno que tem mais dificuldade não seja prejudicado pelos seus problemas e tenha as mesmas possibilidades que os outros alunos; que todos os alunos sejam tratados em igualdade de circunstâncias*”.

Neste sentido, os obstáculos e os desafios que se colocam às comunidades académicas são construídos socialmente e, por isso, também se encontram associados à “*cultura de inclusão*”, ainda em desenvolvimento no nosso país. Este entendimento é partilhado por uma das entrevistadas ao afirmar que:

“*apesar dos apoios estarem definidos, muitas vezes não são levados à prática pelos docentes, porque isso implica uma atenção suplementar e uma cultura de inclusão não presente nos métodos de trabalho atuais; também porque muitas vezes os estudantes não são autónomos na gestão da sua vida académica e tomam poucas iniciativas, também pela mesma razão que os docentes: falta de enraizamento de uma cultura de inclusão. No caso dos estudantes, eles muitas vezes acham que a sua*

presença no Ensino Superior é ‘um favor que lhes estão a fazer’ e que, portanto, não podem ser muito exigentes em relação às condições oferecidas’.

3.2.4. Mudanças para uma experiência de sucesso

As sugestões de mudança apresentadas pelos participantes na entrevista, para concretizar uma experiência de sucesso destes estudantes no Ensino Superior encontram-se listadas na tabela 3.6, abaixo:

Tabela 3.6. Mudanças para uma experiência de sucesso dos estudantes

Descrição	Nº IES
Humanizar o Ensino Superior	1
Mais informação de qualidade nos meios de comunicação social	1
Criar um programa governamental para as IES se candidatarem aos recursos necessários (Ex: intérprete a tempo integral)	1
Sensibilizar a comunidade em geral e a comunidade escolar em particular	3
Pensar na inclusão da diferença e a acessibilidade como um problema de todos e que influenciam as nossas vidas positiva e negativamente: 1) incorporando novos procedimentos nas nossas rotinas; 2) desenvolver competências humanas em temas como o desenho universal e a inclusão da diversidade; 3) exigir acessibilidade nas organizações (ex: adquirir software e produtos acessíveis)	1
Criar uma Unidade Curricular transversal ou constituída por módulos adaptados a cada curso, relacionada com a adaptação da tecnologia e a diversidade humana	1
Promover o desenvolvimento da pessoa com deficiência, proporcionando-lhe plena autonomia e participação social	1
Continuar e aperfeiçoar o processo de apoio já existente	1
Envolver mais os docentes nas reuniões	1
Desenvolver recursos pedagógicos e os programas de apoio ao desenvolvimento da leitura.	1
Ouvir os estudantes com deficiência	4
Criar Gabinete específico para os Estudantes com NEE, incluindo psicólogos e um representante do Conselho Pedagógico	1
Passar a ter pessoal especialista no Ensino Superior para estes Estudantes (proporcionassem formação e informação sobre os estudantes).	1
Adquirir materiais modernos existentes, mas que a IES não possui.	1
Nomear um Professor-tutor para o acompanhamento destes estudantes	1
Contemplar na avaliação de professores o desempenho em matéria de funções promotoras de práticas e cultura de inclusão	2
Contemplar na avaliação de professores, a frequência de formação nesta área	1
Centralização da informação	1
Permitir identificar as necessidades e agir em tempo útil	1
Apoiar os docentes (identificar o que é necessário adaptar, modos de atuação, conduta processual...)	3
Partilha de experiências com outras IES	1
Desenvolver protocolos com a comunidade e associações	1
Avisos/sinalética em Braille	3
Criar um laboratório de línguas para aperfeiçoar a LGP	1
Adquirir recursos para conversão rápida entre o braile e o texto impresso e vice-versa, que permitam a participação destes estudantes ao mesmo nível dos colegas	2
Aumentar a venda (editoras) de livros em formato digital	1
Facilitar a mobilidade dos alunos (Fixar objetos de decoração; sinalética)	3

Passar a ter intérprete de LGP	2
Aumentar o tempo dos intérpretes nos contextos escolares/aprendizagem	3
Divulgação dos nossos recursos junto dos professores do ensino secundário, uma vez que os não incentivam estes alunos a continuar os seus estudos	1
Aposta na autonomia dos alunos e na aprendizagem da língua portuguesa nas Escolas Secundárias, de forma efetiva	1
Antecipar a informação do ingresso destes estudantes na IES para preparar sua chegada (ex: disponibilizar os intérpretes).	3
Um serviço de formação formal e não formal em rede, na cidade, era o ideal (realizado pela biblioteca da Cidade)	1
Existência de uma pré-licenciatura ou uma formação específica para preparar alunos	1
Aprendizagem da LGP (colegas e professores)	1
Tornar a informação dos <i>sites</i> em de fácil acesso, o que ainda está a ser melhorado.	1
Formação para funcionários (pessoal não docente).	1
Formação também para os docentes	2
Formação também para os colegas de turma	2
Regulamentar as adaptações das UC para os alunos, evitando problemas nas avaliações externas	1

As sugestões de mudança baseiam-se principalmente num maior apoio aos docentes, na melhoria das infraestruturas, num maior apetrechamento técnico e humano especializado das IES, na sensibilização da comunidade escolar e na partilha de experiências e recursos com outras IES.

Algumas propostas poderão ser ponderadas como práticas recomendadas, tanto pela sua adequação e pertinência como pela possibilidade de generalização. Uma delas consiste no aumento da “*articulação interinstitucional*”, possibilitando que as IES conheçam antecipadamente os estudantes. Desta maneira, teriam possibilidade de se prepararem para os receber. Por exemplo, “*com o conhecimento antecipado das necessidades, poderíamos proporcionar aos alunos o conhecimento do espaço, antes de eles começarem a frequentar as aulas*”.

O discurso dos participantes também revelou algumas resistências à mudança que prevalecem e que parecem conjugar fatores internos e externos às IES. A avaliação externa dos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior constitui um exemplo de um fator externo apontado que, conjugado com a resistência de alguns docentes, parece ter inviabilizado as necessárias “*adaptações do currículum. Os professores reagem mal fundamentando-se no rigor científico que lhes é exigido e na avaliação dos cursos. Ambos os aspetos parecem dificultar este processo de adaptação dos currículos. Por exemplo, nas avaliações não se vê o sumário [...] corresponde ao que estava programado. Assim, todas as adaptações que se consideram necessárias fazer constituem um constrangimento, que necessita ser melhorado.*

A legislação é outro fator externo que necessita de ser melhorado. Uma das entrevistadas assinalou o constrangimento do seu grupo de trabalho para “*fundamentar o regulamento*”. Não encontravam “*enquadramento legal*” e tiveram “*de recorrer a legislação geral, como a Constituição da República, e isto foi difícil para a aprovação do documento*” na IES.

No entanto, também recolhemos testemunhos de mudanças consubstanciadas em práticas consolidadas. Num deles, a IES era reconhecida como “*uma universidade inclusiva com boas condições para os estudantes com variadas necessidades educativas especiais*”.

Esta pesquisa permitiu reconhecer um percurso, que presentemente se afigura irreversível, no qual as IES se encontram em fase de implementação e desenvolvimento dos compromissos assumidos internacionalmente, nomeadamente com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A comunidade académica manifesta estes valores, procurando operacionaliza-los, de forma determinada, motivada e delineando objetivos imediatos, de curto e médio prazo, apesar dos constrangimentos com que se depara no seu dia-a-dia.

Num percurso concomitante, urge o investimento da comunidade científica, desenvolvendo conhecimento que viabilize experiências de sucesso destes estudantes, no seu percurso no Ensino Superior. Com o desenvolvimento e adequação da tecnologia “*seria tudo mais fácil para todos*”.

3.2.5. Universidade de Ensino a Distância

O Ensino a Distância (EaD), e em particular o *e-learning*, pelo recurso às tecnologias que lhe estão associadas, pode constituir uma resposta educativa eficaz e eficiente para a população em estudo, evidenciando um enorme potencial para aumentar a acessibilidade ao Ensino Superior e a autonomia das pessoas com deficiência visual e auditiva, no seu processo educativo.

Pelas características específicas deste tipo de ensino, e tendo-se entrevistado um responsável da única universidade reconhecida em Portugal com oferta exclusiva em regime de *e-learning*, considerou-se importante analisar separadamente os resultados obtidos, procurando identificar as suas vantagens e/ou desvantagens.

3.2.5.1. Resumo dos resultados

A universidade *online* portuguesa indicou ter atualmente cerca de 49 estudantes com deficiência a frequentar as suas formações, dos quais 10 são cegos ou amblíopes e 4 são surdos ou parcialmente surdos. Esta universidade dispõe de um grupo de trabalho específico para o apoio dos estudantes com NEE, que emana indicações escritas sobre as características e necessidades e adaptações necessárias para os estudantes.

3.2.5.2. Serviços e adaptações previstos para os estudantes cegos ou amblíopes e para surdos ou parcialmente surdos

No que se refere aos serviços e adaptações para estes alunos com NEE esta universidade:

- Promove a acessibilidade com os interfaces, materiais e *software* para o estudo e realização de provas de avaliação;
- Concede apoios financeiros/apoio social;
- Elabora provas adaptadas às suas condições (ex: *software* utilizado, *layout*);
- Garante a individualização da vigilância das provas de avaliação (ex: leitura das questões) ou a vigilância de um grupo restrito de alunos;
- Concede apoio à leitura, em articulação com a Biblioteca Nacional;
- Dispõe de computadores portáteis com programas específicos para cegos;
- Dispõe de uma plataforma de *e-learning* que promove as condições de acessibilidade essenciais para estes alunos

3.2.5.3. Recursos e conhecimentos da instituição de Ensino Superior

A Universidade tem atualmente em curso um levantamento de todos os estudantes que presentemente frequentam a instituição e das suas necessidades, contando com a colaboração de todos os coordenadores dos serviços descentralizados da universidade.

Contudo, desde longa data que já se verifica uma articulação entre os docentes e os serviços, que permite saber “*quando e onde estes alunos vão fazer as avaliações, para prepararmos previamente e individualizar o apoio*”.

Quanto aos materiais pedagógicos, disponibilizados em suporte eletrónico, os docentes contam com o apoio/colaboração dos serviços de audiovisuais e informática para a construção de materiais, no sentido de os tornarem mais acessíveis.

3.2.5.4. *Obstáculos enfrentados e soluções*

O principal obstáculo que os professores enfrentam, apesar deste apoio mais tecnológico que podem obter dos serviços da Universidade, é a inexistência de formação específica, contando apenas com a sua sensibilidade para a problemática.

Quanto ao principal obstáculo enfrentado pelos estudantes consiste no facto de tudo ser pensado, criado, estruturado e programado para um público sem este tipo de problemas. Não existe efetivamente um sistema consolidado de apoio, uma estrutura forte, exceto para o apoio na elaboração e realização das provas finais.

3.2.5.5. *Soluções para ultrapassar os obstáculos*

- Adaptação de as provas;
- Adaptação de alguns materiais de estudo;
- Alguns professores fazem materiais didáticos específicos.

3.2.5.6. *Mudanças para uma experiência de sucesso*

A Universidade não dispõe de uma estrutura formal para lidar com este tópico da inclusão das pessoas com deficiência. Neste sentido, a atual reitoria pondera a possibilidade de criação de uma estrutura consolidada e competente para lidar com esta população, tornando-se numa IES de referência nesta área.

De igual modo, pensa-se poder vir a desenvolver acordos e parcerias com organismos e instituições de proximidade para uma melhor caracterização das necessidades deste público.

Finalmente, está previsto o desenvolvimento de um plano de formação contínua dos professores que deverá incluir formação relativamente ao apoio, lecionação, para pesquisa de conhecimentos e para o desenvolvimento de materiais mais adequados à população em causa.

PARTE IV - Discussão dos Resultados

O projeto europeu ISOLearn visa contribuir para a melhoria do acesso e da qualidade do Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva. Como já referido, o trabalho que agora se apresenta para Portugal enquadrar-se num estudo mais vasto a nível europeu sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva, no Ensino Superior.

No presente capítulo elabora-se uma breve discussão dos resultados obtidos para Portugal, comparando-os sumariamente, e sempre que viável, com os resultados gerais obtidos no inquérito e entrevistas realizados nos outros três países-alvo deste estudo (Itália, Eslovénia e Suécia).

De um modo geral, e à semelhança dos outros países envolvidos no projeto, a informação sobre o número de alunos com deficiência é limitada e nem sempre sistematizada nas IES portuguesas. Em Portugal, também se encontram limitadas as informações estatísticas sobre estes alunos.

De acordo com a pesquisa documental efetuada, continuam a existir barreiras na produção de sistemas de aprendizagem baseados nas TIC. Por outro lado, a falta de apoio especializado e falta de competências específicas dos docentes para as necessidades de aprendizagem destes indivíduos constituem duas causas principais do abandono escolar neste tipo de população.

Ainda da pesquisa documental, mas reforçada pelos dados empíricos provenientes das entrevistas aos representantes das IES, percebemos que Portugal apresenta uma grande heterogeneidade, em termos de organização dos serviços, de recursos e de processo de inclusão e apoio dos estudantes com deficiência visual e auditiva. Esta heterogeneidade também diferencia Portugal dos outros três países envolvidos no projeto ISOLearn, mas parece menos acentuada quando analisamos resultados dos questionários aplicados aos estudantes. Ou seja, a maior participação dos estudantes portugueses no inquérito, sendo o grupo de participantes com a maior proporção, pode explicar a diminuição das divergências entre os dois grupos.

Da caracterização sumária do Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva, percebemos que Portugal tem evoluído e aderido às orientações internacionais, tem feito progressos em termos legislativos, mas nem sempre coloca em prática o preconizado. Mesmo quando o faz, seria pertinente a existência de um sistema geral promotor do sucesso destes estudantes no seu percurso académico.

Contudo, segundo os representantes das IES, estas parecem evoluir para estruturas mais inclusivas, modificando e evoluindo nas suas práticas. Algumas IES têm produzido regulamentação específica para orientar e definir os seus procedimentos. No entanto, tomando por referência a caracterização do GTAEDES (2014), confirmada pelos nossos resultados, as IES continuam clivadas entre as que possuem regulamentação especial para estudantes com NEE e as que não possuem. Por fim, importa realçar o facto de quase todos os entrevistados revelarem um discurso politicamente correto, em consonância com os direitos das pessoas com deficiência, defendendo uma perspetiva inclusiva para as suas IES, o que constitui outra vertente evolutiva.

A utilização das TIC nos processos educativos é internacional e amplamente reconhecida como promotora da acessibilidade e da igualdade de oportunidades, particularmente nos dois grupos de estudantes em análise. Aquela utilização carece da análise prévia e sistemática das necessidades inerentes ao processo educativo dos estudantes com deficiência visual e auditiva, assim como da identificação das suas capacidades. Ou seja, implica a sua auscultação, assim como de outras fontes da comunidade educativa, procedendo à identificação sistemática dos procedimentos e das práticas instituídas e, desta maneira, adequar o uso das TIC à realidade socioeducativa em que os estudantes se inserem.

Segundo os estudantes, não existiu no seu percurso escolar uma opção clara pela frequência de um tipo de escola, ensino regular ou escola de referência para alunos cegos ou surdos. Uma parte dos estudantes teve experiência nos dois tipos de ensino, ocorrendo estas mudanças em todos os níveis de ensino.

Se bem que positivo, em termos de direitos e de *empowerment* da família para tomar as decisões relativas à educação do seu filho, a necessidade de experimentar também poderá significar indefinição e insegurança quanto ao que é mais adequado para o seu filho, entre várias hipóteses viáveis. Importa também refletir se esta maior diversidade de experiências poderá beneficiar ou prejudicar o processo de inclusão dos estudantes no Ensino Superior, na medida em que este é oferecido sempre como ensino regular.

Neste sentido e com necessidade de clarificar em estudos futuros, surge a hipótese da maior diversidade de experiências de tipo de ensino dos estudantes portugueses se relacionar com outras diferenças encontradas para outros fatores, isto quando temos por referência os valores associados dos quatro países do projeto ISOLearn. Entre outros, a maior proporção de estudantes portugueses 1) inscritos em cursos na área de estudos de ciências naturais; 2) que afirmam não necessitar de adaptações de materiais; 3) que afirmam não necessitar de adaptações das aulas; ou 4) que entendem que o seu sucesso académico não é menor do que o dos estudantes sem deficiência.

No que respeita à frequência do Ensino Superior, os estudantes com deficiência privilegiam cursos da área das Ciências Sociais e a grande maioria apresenta como principal justificação o facto de se tratar de uma área do seu interesse. As razões para a escolha da área de estudo não diferenciam os dois grupos de estudantes, exceto na justificação dos alunos com deficiência auditiva que acrescentam as justificações “*não tinham outra opção, dada a sua deficiência*” e “*constituía a única área disponível no local onde residia*”. Poucos viram a sua opção restringida pela sua deficiência. O maior interesse pela área das ciências sociais e escolha de profissões em áreas sociais foi há vários anos identificado, numa perspetiva ecológica, como uma das características das famílias com um membro com deficiência (eg., Fewell, 1986, Hornby, 1992), encontrando-se assim em consonância com os resultados apresentados.

A possibilidade de escolha da área de estudos parece corroborada pelos representantes das IES, na medida em que todas têm estudantes com NEE, apesar de nem todas terem estudantes com deficiência visual e/ou auditiva. Deste modo, reafirma-se a generalização do Ensino Superior para estudantes com deficiência no Ensino Superior português, já anteriormente identificada pelo GTAEDES (2014).

Quanto às necessidades destes estudantes ao longo do seu processo educativo, evidencia-se com forte expressão a necessidade de adaptação dos materiais de aprendizagem. No caso da deficiência visual pode mesmo considerar-se estas adaptações de indispensáveis.

As principais recomendações que se deduzem das necessidades expressas pelos estudantes são a distribuição prévia dos materiais de aprendizagem, a adaptação dos materiais de apoio e orientação ao estudo, tais como programas das disciplinas e mapas conceptuais e a adaptação dos materiais em suporte informático. Outras recomendações são menos generalizadas e mais específicas de determinadas características/necessidades dos estudantes, nomeadamente a simplificação dos conteúdos, a legendagem e transcrição dos materiais audiovisuais, a transcrição em Braille, a impressão ampliada e a disponibilização de materiais áudio.

Para um processo educativo de sucesso e a par das adaptações de materiais de aprendizagem, ambos os grupos de estudantes expressam a necessidade de adaptações nas aulas. A maioria indica a necessidade de mais materiais em suporte informático, de receber os materiais de estudo com antecedência e de interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Embora menos, existem também estudantes que precisam de usar apontamentos de outro aluno ou tirados por um profissional, da interação/ferramentas de comunicação para atividades e da conversão automática de fala para texto.

As adaptações dos materiais de aprendizagem e das aulas não são igualmente importantes para cada um dos grupos de estudantes em análise pelo que é necessário adequar as adaptações ao tipo de deficiência.

Por esta razão, é possível admitir como adequado que as IES se refiram a um conjunto de serviços e adaptações para todos os estudantes com NEE e a outro específico e adequado para determinados tipos de deficiência.

Contudo, as IES divergem entre si e os serviços comuns não são disponibilizados por todas. Porém, assinala-se a “*adaptação da avaliação*”, a “*existência de regulamentação*” e o “*apoio individualizado*”, como as práticas mais comuns e que corresponde a parte das necessidades manifestadas pelos estudantes. Estas práticas já tinham sido caracterizadas em 2014, pelo GTAEDES.

Quanto aos apoios e adaptações específicos, disponibilizados pelas IES para cada um dos grupos estudados, não foi possível perceber se correspondem a parte ou à totalidade das necessidades expressas pelos estudantes, na medida em que nem todas as IES atendem estudantes com estas características. Porém, e de um modo geral, os entrevistados verbalizaram que existia adaptação dos materiais de aprendizagem e disponibilização de material especializado ou tecnologias e confirmou-se que os serviços e adaptações para cegos e amblíopes mais apontados foram “*as tecnologias de apoio*”, a “*adaptação da avaliação*” e a “*adaptação da informação*”, enquanto que para surdos e parcialmente surdos foram o “*intérprete de língua gestual*”, o “*apoio individualizado*” e a “*adaptação da avaliação*”. Confirmámos ainda que as tecnologias disponibilizadas são diferentes, consoante o tipo de deficiência.

Em algumas IES identificámos práticas recomendadas. Do mesmo modo, apenas uma parte das IES reconhece que tem conhecimentos e recursos suficientes para auxiliar os alunos e

que se encontra num processo de desenvolvimento, numa atitude positiva e construtiva de uma IES inclusiva. Concluindo, em termos gerais, os docentes que não dispõem de conhecimento especializado e, salvo algumas exceções, o apoio que recebem é insuficiente ou inexistente.

Face a esta caracterização, encontrámos estudantes pouco satisfeitos, mas também estudantes muito satisfeitos com a IES e as suas práticas. Esta variabilidade parece relacionada com as diferentes realidades socioeducativas, vivencias, práticas e com os diferentes recursos existentes nas IES e que foram identificados a partir das entrevistas. No entanto, em geral, pode afirmar-se que os estudantes não se encontram muito satisfeitos em relação aos diferentes fatores avaliados. Neste sentido, os estudantes não consideram que a atuação/resposta da IES em relação à deficiência seja a mais desejável, nomeadamente em relação à eliminação de barreiras e ao desempenho do serviço de apoio aos estudantes com deficiência, em particular em relação ao fornecimento de informação sobre os seus direitos, à defesa dos mesmos e à igualdade de oportunidades na IES.

Os representantes das IES permitem-nos compreender a divergência do grau de satisfação acima referida, pois parece corresponder à diversidade organizativa das estruturas de apoio aos estudantes com NEE. Ou seja, 1) nem sempre existem serviços ou gabinetes responsáveis pelo atendimento aos estudantes com NEE, o que mantém a situação que já tinha sido identificado pelo GTAEDES em 2014 (GTAEDES, 2014) e, quando existem, diferem entre si em termos de estrutura, dinâmica organizacional e de serviços de apoio prestados aos estudantes e ao corpo docente; 2) por vezes são estruturas centralizadas outras vezes descentralizadas; 3) os profissionais dos serviços ou gabinetes responsáveis pelo atendimento aos estudantes com NEE têm diferentes tipos de formação; 4) existem diferenças relativas aos documentos/relatórios que produzem; 5) revelam diferenças quanto ao apoio e informação prestados aos alunos; e 6) estabelecem diferente relação com os docentes (apoio/informação/sem relação).

No entanto, quando se comparam os resultados portugueses com os obtidos no conjunto dos 4 países do projeto ISOLearn, percebe-se que o grupo de estudantes portugueses tem uma opinião mais positiva da relação das IES com a problemática da deficiência, principalmente no que se refere ao “*tentar eliminar as barreiras para os alunos com deficiência*”. Ou seja, no entendimento dos estudantes portugueses as IES parecem ser um pouco mais ativas na eliminação destas barreiras, o que poderá ser entendido como um enquadramento mais positivo, em termos de construção de um Ensino Superior mais inclusivo, ou apenas que existem mais barreiras nas IES portuguesas do que nos outros países. Face à importância destas hipóteses explicativas, recomenda-se o seu esclarecimento futuro.

Conscientes das suas necessidades, todos os estudantes inquiridos afirmam ter solicitado ajuda, mas nem todas as IES participantes entendem ter os conhecimentos/recursos suficientes para os ajudar. Efetivamente, os representantes das IES esclareceram que, de um modo geral, o processo de aquisição ou desenvolvimento de novos recursos, apoios e adaptações só ocorre após a manifestação das necessidades, por parte de um determinado estudante. Quando aquela aquisição ou desenvolvimento parte da iniciativa da IES, não são consideradas recomendações consistentes e generalizadas. Por fim, nem todas as necessidades manifestadas pelos estudantes parecem ser passíveis de concretizar.

Será por isso compreensível que, em termos gerais, os estudantes não estejam muito satisfeitos com nenhum dos fatores ponderados no inquérito.

No entanto, tendo por referência os resultados do conjunto dos 4 países do projeto ISOLearn, parece existir mais satisfação com a atitude do pessoal auxiliar e dos pares/colegas portugueses, do que dos demais países analisados. Por oposição, encontramos mais insatisfação em relação ao apoio da associação de estudantes e ao apoio de um tutor.

No que respeita à experiência de aprendizagem destes estudantes é preocupante que exista alguma insatisfação em relação a metade dos fatores analisados, designadamente 1) o apoio da associação de estudantes; 2) o apoio de um tutor; 3) os métodos de ensino/ferramentas, programas e exames adaptados às necessidades; 4) os recursos especiais para alunos com deficiência auditiva/visual; 5) a inclusão dos alunos com deficiência no processo de estudo; e 6) o apoio de um profissional/serviço de apoio aos alunos com deficiência. Porém, manifestaram alguma satisfação com 1) a atitude do pessoal auxiliar; 2) a atitude dos colegas; 3) a atitude dos professores 4) o apoio de outros alunos; 5) a adaptação de exames; e 6) os materiais de aprendizagem. Ou seja, encontramos maior satisfação com as relações interpessoais e os apoios que dependem diretamente dessas relações e uma menor satisfação em relação aos apoios e serviços de cariz mais institucional.

A maioria dos estudantes procurou o apoio dos profissionais da IES para fazer face às barreiras com que se depararam. No entanto os estudantes consideram que as barreiras relacionadas com a sua deficiência, não têm muito impacto 1) no apoio e orientação; 2) nas experiências de aprendizagem noutro tipo de aulas; 3) na utilização da(s) biblioteca(s); 4) na utilização de equipamentos técnicos; 5) na utilização de recursos de aprendizagem; 6) na realização de exercícios e utilização de laboratórios, ferramentas e atividades; e 7) na utilização de ferramentas/experiências interativas.

Segundo os estudantes, as barreiras relacionadas com a deficiência afetam pouco o seu desempenho na avaliação. No entanto, os inquiridos pronunciaram-se, identificando barreiras de incidência individual, relacionadas com os colegas com os professores e com os contextos. As barreiras relacionadas com os professores constituem a lista maior.

Nem todos os estudantes encontraram barreiras relativas aos testes/exames, mas dos que as assinalaram, voltam a incidir numa dimensão individual e, novamente em maior número, relacionadas com os professores.

No que respeita às IES, os seus representantes identificaram problemas/obstáculos vivenciados tanto pelos estudantes como pelos professores. No geral, os professores sentem muita dificuldade na adequação das suas práticas pedagógicas às especificidades destes alunos e divergem na maneira como valorizam os obstáculos enfrentados por estes estudantes. Parece prevalecer uma atitude mais positivista. Quanto aos obstáculos mencionados para os estudantes cegos e amblíopes foram indicadas dificuldades ao nível do acesso à informação e às tecnologias de apoio, queixando-se da falta de sensibilização dos docentes e da falta de preparação estrutural das IES nas questões da mobilidade, o que parece corresponder ao ponto de vista dos estudantes. No que respeita aos estudantes com deficiência auditiva foram apontados como principais obstáculos o acesso à comunicação e à

informação oral, mas os docentes parecem revelar mais competência, ou menos dificuldades, para enfrentá-los.

O modo como estes obstáculos são resolvidos parece dividir as IES, em função dos recursos existentes, das atitudes e da cultura que caracterizam a comunidade educativa e a IES. No entanto, as soluções propostas pelos entrevistados parecem reunir-se em torno de três recomendações: 1) efetivar um acompanhamento reforçado do corpo docente, no sentido de melhorar as suas práticas e adequar os materiais disponibilizados aos alunos; 2) envolver toda a comunidade educativa na construção das soluções e na construção de uma IES inclusiva; e 3) formação dos professores, como garantia da qualidade de ensino para esta população.

Visando uma experiência de sucesso, representantes de IES e estudantes concretizaram sugestões. Os primeiros sugerem um maior apoio aos docentes, a melhoria das infraestruturas, um maior apetrechamento técnico e humano especializado das IES, a sensibilização da comunidade escolar e na partilha de experiências e recursos com outras IES. Contudo, alguns participantes também alertaram para constrangimentos externos à IES, como o processo avaliativo das IES e a legislação.

No que respeita aos estudantes, nem todos sentiram necessidade de fazer sugestões, uma vez que consideraram que não havia necessidade de proceder a alterações.

Contudo, registámos sugestões relativas aos professores e, em maior número, relativas aos contextos, o que se encontra em concordância com o menor grau de satisfação manifestado em relação aos apoios e serviços de cariz mais institucional.

Concluímos também que a modalidade de ensino em *e-learning* possibilita a utilização das TIC mais atualizadas, aumentando a acessibilidade ao Ensino Superior e a autonomia dos estudantes com deficiência visual e auditiva no seu processo educativo, como tem sido experiência do Ensino a Distância em Portugal. A esta potencialização tecnológica é necessário associar o processo construtivo de uma IES inclusiva, à semelhança do que acontece com as demais IES. Deste modo, repetem-se dificuldades ao nível da formação dos docentes e enfrentam-se os obstáculos decorrentes de toda a estrutura e programação ter sido concebida para pessoas sem deficiência e de não existir um sistema consolidado de apoio global para estes estudantes, como já existe para o apoio nas provas finais, que são presenciais.

A maioria dos estudantes considera que o seu sucesso nas suas aprendizagens não é diferente do dos estudantes que não têm deficiência. Porém, um terço dos respondentes entende que tem menos sucesso devido à sua deficiência.

A otimização deste último resultado constitui um desafio para as comunidades académicas e para a sociedade em geral.

PARTE V - Conclusões

A inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino e, em particular, no Ensino Superior é uma questão crucial em matéria de desenvolvimento, ultrapassando o aspeto político e centrando-se hoje ao nível da própria garantia dos direitos humanos.

O projeto europeu ISOLearn, apoiado no âmbito do Programa [ERASMUS+](#), visa contribuir precisamente para o acesso e melhoria da qualidade do Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva, promovendo a sua inclusão.

Com o objetivo de melhor definir o cenário atual a este nível, o projeto começou com a elaboração de um estudo, procurando caracterizar o cenário de desenvolvimento num domínio onde a informação existente, e as estatísticas disponíveis são relativamente reduzidas. Foram definidas três etapas: 1) uma pesquisa documental para caracterização da realidade portuguesa e enquadramento do tema; 2) um inquérito *online* que permitiu a estudantes com este tipo de deficiência expressarem a sua opinião sobre a experiência vivenciada na sua frequência do Ensino Superior; e 3) a realização de entrevistas em profundidade a representantes das IES no sentido de obter informações sobre as suas experiências, práticas, necessidades e obstáculos como prestadores de ensino a estas pessoas.

O presente documento apresenta uma símula dos resultados obtidos com este trabalho, que deve ser encarada numa lógica de “trabalho em progresso”, por isso mesmo inacabado, e sempre disponível para ser atualizado. As conclusões aqui apresentadas são sintéticas, mas procuram sistematizar o conhecimento adquirido com a análise que foi possível efetuar até aqui dos dados obtidos com este trabalho.

Como principais conclusões do presente trabalho, podemos identificar os seguintes pontos:

1. Parece existir alguma falta de estratégia, por parte das IES em Portugal, sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior. Aparentemente, a frase que melhor descreverá a presente situação será: “sabe-se onde está mas não se percebe bem para onde se vai nem qual o caminho a percorrer”.
2. Este entendimento decorre de termos constatado uma maior solicitação de apoio às IES por parte dos estudantes com deficiência e do seu desconforto, relativo à incapacidade de resposta das IES nesta matéria, sinal de que há ainda um longo caminho a percorrer no que concerne à inclusão
3. Os problemas relatados a este nível começam por ser evidenciados na dificuldade, quer ao nível da estatística nacional, quer ao nível da própria estatística de muitas das IES, em identificar claramente o número de estudantes do Ensino Superior que apresentam estes tipos de deficiência, e qual o seu grau efetivo.
4. Esta falta de informação indica uma dificuldade subsequente de ação, no sentido de atender às dificuldades específicas sentidas por estes estudantes, no seu percurso académico.
5. Apesar do importante quadro legislativo sobre estas matérias (deficiência, apoio aos estudantes com deficiência, Necessidades Educativas Especiais, etc...), parece existir igualmente uma certa dificuldade de articulação ao nível da definição de políticas de apoio aos estudantes com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior. Tal facto

parece bem evidenciado na existência de vários grupos e projetos que trabalham esta temática, com uma aparente falta de diálogo e partilha de informação entre si. Esta situação traduz-se, na prática, num aparente desfasamento entre o preconizado neste quadro legal e a prática dos apoios a estes estudantes.

6. Não parecem existir incentivos suficientes para as pessoas com este tipo de deficiências declararem as mesmas para efeitos de uso da quota estipulada por lei no acesso ao Ensino Superior (cf Regulamento do concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior). Isto pode ser um sinal revelador do pouco incentivo, ou mesmo da pouca esperança que a assunção da sua deficiência lhes pode aportar no seu percurso de Ensino, o que merecerá uma reflexão mais profunda neste sentido.
7. O Enquadramento legal existente (vide pp. 10-11 deste estudo) parece contemplar as diversas formas de apoio que estes estudantes necessitam para o seu percurso académico. Todavia, não existindo uma aplicação direta destes normativos ao Ensino Superior, parece registar-se na prática um certo “vazio legal” nesta área do Ensino, que leva as IES a adotar iniciativas avulsas, não concertadas entre si, e a não partilharem boas práticas de forma institucionalmente consagrada. Esta ideia parece ficar bem patente no facto de apenas 4 das 133 medidas previstas na Estratégia Nacional para a Deficiência (2011-2013) se relacionarem diretamente com o Ensino Superior.
8. Os estudantes com deficiência visual e auditiva a frequentar o Ensino Superior, tal como outros níveis de Ensino, necessitam de adaptações específicas para garantir a sua inclusão e coloca-las no mesmo nível de oportunidade dos estudantes sem qualquer deficiência: 82,9% dos inquiridos responderam afirmativamente a esta necessidade em termos dos materiais de aprendizagem. Estas adaptações, apesar de se referirem especificamente aos materiais pedagógicos, evidenciam outras necessidades paralelas ao nível da própria melhoria da integração social destes estudantes na comunidade académica, e até da necessidade de adaptação das práticas pedagógicas, a ocorrer em função do tipo de deficiência evidenciada pelos estudantes.
9. A Tecnologia pode ser um auxiliar crucial neste processo de inclusão, sendo aparentemente mais importante no caso dos estudantes com deficiência visual do que propriamente no caso dos estudantes com deficiência auditiva, onde os aspetos sociais e de relacionamento interpessoal (entre pares e com a comunidade académica em geral) parecem ser mais importantes. Assumindo-se esta premissa, o *e-learning* (ou o recurso a plataformas eletrónicas para a prática pedagógica) parece ser uma meio eficaz de ultrapassar muitas das condicionantes que se colocam hoje em dia aos estudantes do Ensino Superior com deficiência visual e auditiva.
10. As soluções tecnológicas envolvem a necessidade de recursos, quer técnicos, quer financeiros, nem sempre disponíveis, mas que importa garantir em maior quantidade e procurar captar com mais empenho (quer para a aquisição de equipamentos; quer para a disponibilização de condições técnicas adequadas de funcionamento das atividades letivas; quer até para o próprio desenvolvimento da investigação a este nível). Isto pode e deve ser feito através da promoção de políticas públicas, e da

disponibilização de incentivos ao uso de fundos nacionais e comunitários com esta finalidade.

11. A sensibilização dos corpos dirigentes das IES afigura-se crucial, no sentido de, mesmo perante dificuldades reconhecidas em termos das verbas do seu orçamento, afetarem regularmente uma fatia do mesmo, de forma análoga ao que acontece noutras países, para promover a atividade dos Gabinetes que se dedicam à promoção da inclusão destes estudantes na sua instituição: i) quer em termos de lhes providenciar mais recursos humanos (p.e. psicólogos, ou intérpretes de língua gestual³); ii) quer em termos de fornecer mais recursos materiais; iii) quer mesmo atribuindo mais recursos financeiros para a sua atividade.
12. De igual forma, parece fundamental a definição e implementação de políticas efetivas, emanadas do topo das instituições (Universidades ou Politécnicos), para promover um maior envolvimento de toda a comunidade académica neste caminho da inclusão. Esta determinação superior é determinante para que não apenas o pessoal técnico e administrativo, mas também os estudantes que não possuem qualquer deficiência, e o próprio corpo docente, estejam atentos a estas realidades e desenvolvam iniciativas e práticas que permita uma melhor inclusão dos estudantes com deficiência nas suas instituições;
13. A sensibilização do corpo docente das IES para as práticas de ensino-aprendizagem que melhor se adaptam a estes estudantes, e aos diferentes tipos de deficiência evidenciada, afigura-se determinante. A divulgação de regras básicas em matéria de acessibilidade das práticas pedagógicas (p.e. formas de ministrar aulas presenciais, ou mesmo a possibilidade de gravação áudio dessas aulas); assim como os aspetos da localização espacial dos estudantes com estas deficiências; da necessidade de disponibilização dos materiais pedagógicos em formatos que garantam a respetiva acessibilidade; e até dos requisitos dos métodos de avaliação próprios e adequados para estes estudantes, usando práticas de formação regulares, identificando previamente os alunos com estas deficiências, etc, torna-se um aspeto essencial para abordar a temática da inclusão no Ensino Superior dos estudantes com deficiência visual e auditiva.
14. Não obstante todas as dificuldades sentidas e evidenciadas neste trabalho, e apesar de, em média, os estudantes considerarem que a atuação/resposta da IES que frequentam não será a mais desejável para informar, eliminar barreiras e defender os seus direitos, verifica-se que os mesmos estudantes manifestam, em geral, um relativo grau de satisfação no que concerne à sua experiência de aprendizagem na sua IES.
15. Os resultados, algo paradoxais, evidenciados no ponto anterior podem resultar de um reduzido nível de exigência e até de uma certa gratidão aparente, destes estudantes para com o “sistema educativo”, mas também da tendência observada, e que nos parece inquestionável, de uma melhoria da capacidade de resposta das próprias IES a

³ Por exemplo, a educação bilíngue implica o uso da Língua Gestual Portuguesa, considerando-a como uma segunda língua. Portanto, no caso dos deficientes auditivos, as aulas devem decorrer com o recurso a intérpretes, o que nem sempre é assegurado no Ensino Superior. Por vezes, como verificado, é o próprio surdo que assume o pagamento dos intérpretes e que consciencializa os professores para as suas necessidades, não havendo apoios ou práticas institucionais generalizadas a este nível.

respeito da inclusão destes estudantes. Não obstante, o facto de várias IES ainda não terem sequer um Gabinete de Apoio a estes estudantes (ou terem-no apetrechado com meios reduzidos para o seu funcionamento), revela simultaneamente, a existência de um longo caminho ainda a percorrer a este nível.

16. Parece igualmente claro que o serviço destes Gabinetes de apoio deve abranger, não apenas os estudantes em questão (que serão sempre os destinatários desta atividade), mas a comunidade académica em geral, e em particular o seu corpo docente, aqui apontado como principal mediador deste processo de inclusão, com um papel fundamental neste sentido.
17. Este caminho tem de ser feito debelando as fragilidades evidenciadas; i) quer ao nível da informação existente; ii) quer ao nível dos recursos afetos para estas políticas; iii) quer ao nível da sensibilização de toda a comunidade académica, a começar pelos seus dirigentes; iv) quer ao nível dos responsáveis políticos e pela política institucional para estas matérias; v) quer ao nível dos académicos e estudiosos da matéria, no sentido de abrirem mais os resultados das suas investigações e colocá-la ao efetivo serviço desta população; vi) quer, finalmente, ao nível dos próprios estudantes, e suas Associações representativas, no sentido de deixarem o seu isolamento e aumentarem a disponibilidade para o diálogo e a busca de consensos e políticas aceitáveis nestes domínios.
18. O caminho a percorrer deve igualmente ser feito apoiando-se nas boas práticas e nos bons resultados obtidos já por algumas IES a este nível, e que urge divulgar e replicar, melhorando.
19. Estas boas práticas devem ser verificadas e acreditadas, podendo ser publicitadas, como forma de incentivar a sua adoção por um número maior de instituições e atrair mais estudantes com este tipo de deficiências.

Em suma, podemos referir que atualmente, à vontade sentida por parte da generalidade dos representantes das IES entrevistados acerca das políticas das suas instituições para enfrentar esta questão, e das práticas isoladas efetivamente implementadas nesse sentido, contrapõe-se claramente alguma falta de enquadramento institucional a um nível político e de governo, que resulta, no imediato, na existência de iniciativas avulsas e, muitas vezes, parcelares (no sentido que não atacam globalmente o problema) para lidar com esta questão.

A forma mais adequada para se construir a ponte entre o enquadramento legal e normativo, aparentemente favorável à inclusão dos estudantes com deficiência visual e auditiva no Ensino Superior, e a prática vivenciada pelos mesmos, aparentemente menos cor-de-rosa, passa pela mudança de cultura da sociedade em geral no sentido desta se tornar mais inclusiva.

A promoção da integração destes estudantes, e da sua inclusão, dependerá da capacidade que tal mudança possa gerar na mudança de algumas mentalidades e na geração de dinâmicas que permitam replicar algumas das boas práticas atualmente conhecidas (algumas referidas neste estudo), contribuindo ainda para desenvolver novas e melhores boas práticas nesse sentido.

Por fim, para que tal seja viável, torna-se essencial que os principais agentes dessa mudança reconheçam o que podem ganhar com a mesma, para além do altruísmo sempre necessário e da dinâmica de inovação que está subjacente a estas dinâmicas.

Este documento, ao sistematizar as ideias-chave do presente estudo, pretende ser um singelo contributo neste sentido, apenas mais uma página das muitas páginas em branco que ainda estão por escrever sobre estes assuntos, em prol do benefício das pessoas com deficiência em todo o Mundo.

Bibliografia

- AR (2009), Portugal. Resolução da Assembleia da República, n.º 56/2009. *Diário da República*, I.ª série, de 30 de julho. Assembleia da República.
- Cumming, J. J. (2012). *Valuing Students with Impairment. International comparisons of practice in educational accountability*. Dordrecht: Springer.
- European Commission (2010). *An agenda for new skills and jobs: a European contribution towards full employment*, COM/2010/682 final, disponível em: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=958>
- European Commission (2012). *Rethinking Education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM/2012/0669 disponível em: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_en.htm
- European Commission (2013). *Opening up Education: Innovative Teaching and Learning for All through New Technologies and Open Educational Resources* [COM(2013) 654 Final]. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1435850575030&uri=CELEX:52013AE6185>.
- European Union (2009). *The strategic framework for European cooperation in education and training 2020. Official Gazette European Union 2009 / C119 / 02*.
- Fewell, R.R. (1986). A Handicapped Child in the Family. In R.R. Fewell and P.F. Vadasy (eds). *Families of Handicapped Children: Needs and Supports across the Life Span*. Austin. TX: Pro-ed. pp 3-34.
- GTAEDES (2014). *Inquérito nacional sobre os apoios concedidos aos estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior*. Retirado de http://gtaedes.ul.pt/gtaedes/inq_superior
- Hornby, G. (1992). Counselling family members as people with disabilities. In Sharon Robertson & Roy Brown (eds). (1992), *Rehabilitation Counselling. Approaches in the field of disability*. London: Chapman & Hall, July 1992., pp.177-201
- INR (2015). *Estratégia Nacional para a Deficiência (ENDEF / 2011-2013)*. Retirado de <http://www.inr.pt/content/1/1487/estrategia-nacional-para-deficiencia-enef>
- Jodelet (1989). Représentations sociales. Un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mckillip, J. (1989). *Needs analysis: tools for the human services in education*. London: Stage Pub.
- Pedroso (coord), Alves, Elyseu & João (2012). *A prestação de serviços e a promoção da vida independente*. Lisboa: ACAPO.

Sanches, Isabel & Teodoro, António (2006), Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspetivas e conceitos, Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83, disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/691/583>

UNESCO (2011). *Consultative Expert Meeting Report Accessible ICTs and Personalized Learning for Students with Disabilities: A Dialogue among Educators, Industry, Government and Civil Society*. Communication and Information Sector Knowledge Societies Division. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002198/219827e.pdf>.

Anexos

Anexo 1. Questionário ISOLearn

ISOLearn

Survey short title: ISOLearn questionnaire
master_pt

Survey long title: ISOLearn

Question number: 31

Inquérito está fechado.

Active from: 16.06.2015

Active until: 16.09.2015

Author: barbara brečko

Edited: barbara brečko

Date: 11.03.2015

Date: 18.08.2015

Description: Copy of survey: ISOLearn
questionnaire master



Q2 - Género

- Masculino
- Feminino
- Indefinido

Q3 - Ano de Nascimento

- 1950
- 1951
- 1952
- 1953
- 1954
- 1955
- 1956
- 1957
- 1958
- 1959
- 1960
- 1961
- 1962
- 1963
- 1964
- 1965
- 1966
- 1967
- 1968
- 1969
- 1970
- 1971
- 1972
- 1973
- 1974

- 1975
- 1976
- 1977
- 1978
- 1979
- 1980
- 1981
- 1982
- 1983
- 1984
- 1985
- 1986
- 1987
- 1988
- 1989
- 1990
- 1991
- 1992
- 1993
- 1994
- 1995
- 1996
- 1997
- 1998

Q4 - Onde reside?

- Numa comunidade com menos de 3 mil habitantes
- Numa vila/cidade de 3 a 15 mil habitantes
- Numa vila/cidade de 15 a 100 mil habitantes
- Numa cidade de 100 mil a 1 milhão de habitantes
- Numa cidade com 1 milhão de habitantes ou mais.

Q5 - Teve de alterar o seu local de residência para frequentar o ensino superior?

- Sim
- Não

IF (1) Q5 = [1]**Q6 - A que distância fica a instituição de ensino superior da sua residência (Indique o n.º aproximado de km)**

km

Q7 - Qual a natureza/grau da sua deficiência?

- Surdez parcial
- Surdez profunda
- Baixa visão
- Cegueira

Q8 - Tem essa deficiência:

- desde o nascimento
- Apareceu mais tarde. Por favor indique a idade:

Q9 - Histórico académico.**Que tipo/s de ensino frequentou?**

Para cada ciclo de estudos assinale o tipo de ensino. É possível mais do que uma resposta para cada ciclo.

	Ensino regular	Escolas de Referência para pessoas cegas/surdas	Outro
Pré-Escolar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º Ciclo do Ensino Básico (1.º - 4.º ano):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (5.º - 9.º ano):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário (10.º - 12.º ano):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q10 - Qual é a sua atual condição perante o trabalho?

More answers possible.

- Empregado/a
 Desempregado/a

Q11 - Que grau de estudos frequenta?

	Sim	Não	Ano de Inscrição	Ano que frequenta ou último ano que frequentou
Licenciatura:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Mestrado:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Doutoramento:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Q12 - Que grau de estudos completou?

	Sim	Não	Número de anos de frequência	Número total de anos do curso / grau de estudos
Licenciatura:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Mestrado:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Doutoramento:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Q13 - Qual é a sua área de estudos?

- Ciências Naturais (Saúde, Tecnologias, Matemática, Física, etc.)
 Ciências Sociais (Sociologia, Línguas, Arte, Educação, etc.)

Q14 - Indique o curso que frequenta:**Q15 - Por que razão escolheu a sua área de estudos?****Escolhi esta área de estudos porque:**

Pode assinalar mais do que uma resposta.

- Não tinha outra opção, dada a minha deficiência.
 É uma área do meu interesse.
 Sou bom nesta área.
 Está relacionada com a minha deficiência.
 Tem maiores probabilidades de empregabilidade.

- É fácil.
- É a única área em que sinto que tenho capacidades.
- É a única área disponível no local onde resido.
- Outra razão (Indique qual)

Q16 - Necessita de algum tipo de adaptação dos materiais de aprendizagem para prosseguir os estudos com sucesso?

- Sim
- Sim, em parte
- Não

IF (2) Q16 = [1, 2]

Q17 - Que tipo de adaptações dos materiais de estudo necessita para prosseguir os estudos com sucesso?

Assinale o maior número possível de respostas.

- Receção antecipada dos materiais de estudo
- Impressão em ampliado
- Transcrição em braille
- Materiais de apoio e orientação ao estudo (programas das disciplinas, mapas conceptuais, etc.)
- Simplificação dos conteúdos
- Materiais em suporte informático (vídeo, áudio, texto, etc.)
- Legendagem e transcrição dos materiais audiovisuais
- Disponibilização de materiais áudio
- Nenhuma das opções acima
- Outra/Indique qual:

Q18 - Necessita de algum tipo de adaptação das aulas para conseguir prosseguir os estudos com sucesso?

- Sim
- Sim, em parte
- Não

IF (3) Q18 = [1, 2]**Q19 - De que tipo de adaptações das aulas necessita para prosseguir os estudos com sucesso?**

Multiple answers are possible

- Receção dos materiais de estudo com antecedência
- Uso de apontamentos por um outro aluno
- Mais materiais em suporte informático
- Apontamentos tirados por um profissional
- Interpretação em Língua Gestual Portuguesa
- Interação/ferramentas de comunicação para atividades colaborativas (chat/forum/aulas virtuais/ferramentas para áudio ou video conferência)
- Conversão automática de fala para texto
- Nenhuma das opções acima
- Outra/Indique qual:

Q20 - Como classifica os seguintes fatores, relativamente à sua experiência de aprendizagem na instituição de ensino superior que frequenta.

Na escala de 1 a 5, em que 1 significa "Nada satisfeito" e 5 "Muito satisfeito", classifique a sua satisfação relativamente aos seguintes itens:

	1 Nada satisfeito/a	2	3	4	5 Muito satisfeito/a
Adaptação dos materiais de estudo:	<input type="radio"/>				
Inclusão dos alunos com deficiência no processo de estudo:	<input type="radio"/>				
Atitude dos professores:	<input type="radio"/>				
Atitude dos colegas:	<input type="radio"/>				
Atitude do pessoal auxiliar:	<input type="radio"/>				
Recursos especiais para alunos com deficiência auditiva/visual:	<input type="radio"/>				
Adaptação de exames:	<input type="radio"/>				
Apoio de um profissional/serviço de apoio aos alunos com deficiência	<input type="radio"/>				
:					

Apoio de outros alunos:	<input type="radio"/>				
Apoio da associação de estudantes:	<input type="radio"/>				
Métodos de ensino/ ferramentas, programas e exames adaptados às necessidades:	<input type="radio"/>				
Apoio de um tutor:	<input type="radio"/>				

Q21 - Em que medida concorda com as seguintes afirmações? Classifique-as numa escala de 1 a 5, em que 1 significa "Discordo em absoluto" e 5" Concordo em absoluto"

	1 Discordo em absoluto	2	3	4	5 Concordo em absoluto
A minha instituição de ensino superior está a tentar eliminar as barreiras para os alunos com deficiência:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O serviço de apoio aos alunos com deficiência fornece-me de forma clara e atempada toda a informação sobre os meus direitos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O serviço de apoio aos alunos com deficiência assegura a defesa dos meus direitos e a igualdade de oportunidades na instituição de ensino superior que frequento:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q22 - Barreiras

Em que medida concorda com as seguintes afirmações? Durante o processo de aprendizagem, deparei-me com barreiras relacionadas com a minha deficiência que tiveram impacto:

1 Discordo em absoluto	2	3	4	5 Concordo em absoluto	Não existe
------------------------	---	---	---	------------------------	------------

... no apoio e orientação (disponibiliza ção de informação sobre os cursos, pré-requisitos, estrutura, docentes, descrição dos trabalhos, etc)	<input type="radio"/>					
... na minha experiências de aprendizagem noutro tipo de aulas (seminários, tutorias)	<input type="radio"/>					
....na utilização da(s) biblioteca(s) da instituição de ensino superior	<input type="radio"/>					
.... na utilização de equipamento s técnicos (por ex. computadores, multimédia, equipamento s audio/visuais, fotocópias...)	<input type="radio"/>					
.... na utilização de recursos de aprendizagem (por ex. fichas de apoio, unidades virtuais de ensino à distância):	<input type="radio"/>					

.... na realização de exercícios e utilização de laboratórios, ferramentas e atividades, para pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos por intermédio dos professores e conteúdos programáticos:

... na utilização de ferramentas/experiências interativas (no caso de se tratar de uma instituição de ensino superior a distância, ambientes e ferramentas de comunicação que facilitam experiências de aprendizagem colaborativa, tais como chats, fóruns, wikis, aulas virtuais, etc):

Q23 - Encontrei barreiras relacionadas com a minha deficiência que afetaram o meu desempenho nas seguintes formas de avaliação:

	1 Discordo em absoluto	2	3	4	5 Concordo em absoluto
Exames escritos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exames de escolha múltipla/outros exames:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhos escritos (dissertações, relatórios, etc.):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentações orais:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IF (4) Q7 = [3, 4]

Q24 - Qual o seu nível de satisfação com os serviços adaptados para as suas necessidades no estabelecimento de ensino superior que frequenta?

	1 Nada satisfeito	2	3	4	5 Muito satisfeito	Serviço não disponível
Recursos para escrever os testes/questionários:	<input type="radio"/>					
Orientação no estabelecimento de ensino superior:	<input type="radio"/>					
Materiais ampliados:	<input type="radio"/>					
Apontamentos escritos das aulas:	<input type="radio"/>					
Materiais em Braille:	<input type="radio"/>					
Materiais em áudio:	<input type="radio"/>					
Outros materiais em suporte digital:	<input type="radio"/>					

IF (5) Q7 = [1, 2]

Q25 - Qual o seu nível de satisfação com a adaptação dos serviços para as suas necessidades?

	1 Nada satisfeito	2	3	4	5 Muito satisfeito	Serviço não disponível
Disponibilizaç ão de intérprete de Língua Gestual Portuguesa:	<input type="radio"/>					
Apontamentos das aulas:	<input type="radio"/>					
Permissão para utilizar conversores de fala para texto:	<input type="radio"/>					

Q26 - Indique em que medida concorda com o seguinte:

Quando pedi apoio aos profissionais do meu estabelecimento de ensino em relação às barreiras relacionadas com a minha deficiência, recebi apoio e ajuda da parte de:

	1 Discordo em absoluto	2	3	4	5 Concordo em absoluto
Pessoal docente (professores e tutores):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal auxiliar (administrativos, técnicos, bibliotecários):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegas:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q27 - Considera que devido à sua deficiência tem menor, igual ou maior sucesso nas suas aprendizagens do que os seus colegas sem estas deficiências?

- Menor sucesso
- Igual sucesso
- Maior sucesso

Q28 - Alguma vez procurou informações/aconselhamento num dos serviços de apoio do seu estabelecimento de ensino (por ex., o serviço de apoio a alunos com deficiência, tutores, associação de estudantes, serviços académicos) para o/a ajudarem em questões relacionadas com a sua deficiência que afetam o processo de ensino, aprendizagem e avaliação?

- Sim
- Não

Q29 - Quais são as maiores barreiras que encontra nas aulas?

Q30 - Quais são as maiores barreiras que encontra nos testes/exames?

Q31 - Quais as suas sugestões para melhorar as suas experiências de aprendizagem?

Anexo 2. Caraterização das Instituições de Ensino Superior participantes

I E S	Sis tem a	Área de estudos	Nº de alunos			Serviço/ Gabinete (alunos c/ NEE)	Relatórios / indicações/ esclarecimento de dúvidas	Lista de materiais/ adaptações identificadas
			alunos c/ defici ência	cegos ou amblí opes	surdos ou parc. surdos			
1	a)	Ciências Sociais	57	6	4	Outro ***	Não	Previstas no Regulamento do Estudante com NEE
2	b)	Educação	4	0	1	Sim	Relatório	Sim, constam do relatório e previstas no Estatuto
3	a)	Ciências Médicas	8	1	1	Outro	Indicações	Não
4	a)	Várias	*	2	1	Não ***	Indicações	Sim
5	a) e b)	Várias	27	1	3	Outro	Indicações	Regulamento prevê ajudas, indicadas mediante necessidades identificadas (individualizado)
6	a)	Arquitetura	6	0	3	Outro	Indicações	Não
8	b)	Educação	**	1	5	Outro	Esclarece dúvidas	Previstas no Regulamento de Educação Especial
9	b)	Educação	**	3	18	Sim	Esclarece dúvidas	Não
10	b)	Educação	**	0	2	Não	Sensibilização	Não
11	b)	Educação	3	0	1	Outro	Formação, acompanham/o e esclareci/o dúvidas	Não
12	a)	Artes	12	0	5	Não	Não	Não
13	a)	Ciências da Saúde	**	0	2	Não	Não	Não
14	a)	Ciências Sociais	**	0	4	Não	Não	Não
15	a)	Várias	56	8	2	Outro	Indicações	Sim, consta num tutorial
16	a)	Letras	155	21	19	Outro	Esclarece dúvidas e sensibilização	Não
17	a)	Psicologia	8	2	1	Não	Indicações	Não
20	b)	Várias	18	1	0	Outro	Indicações e acompanhamento	Não
21	b)	Tecnologia e Gestão	1	0	0	Não	Não	Previstas no regulamento
22	b)	Várias	13	0	3	Outro	Indicações	Previstas no regulamento
23	a) e b)	Várias	15	1	3	Sim	Recomendações / Indicações	Não
26	b)	Várias	2	0	0	Não	Não	Não
27	a) e b)	Várias	120	16	7	Sim	Relatório escrito; indicações verbais; esclarecer dúvidas	Previsto no regulamento académico
30	a)	Várias	49	10	4	Sim	Indicações	Sim

* Não sabe/ não está sistematizado

** Não respondeu

*** Com projeto de constituição

- a) Subsistema de ensino Universitário
- b) Subsistema de ensino Politécnico

Anexo 3 – Guião das Entrevistas às IES



Entrevista para as instituições

Este inquérito é dirigido às instituições de Ensino Superior. A proposta é entrevistar a pessoa da instituição responsável pelo apoio aos alunos com deficiência.

Para obter um conhecimento mais aprofundado sobre o tema recolhemos informação qualitativa, através de uma entrevista semiestruturada.

QUESTÕES

1. Quantos alunos com deficiência estão inscritos na sua instituição de ensino?
2. Quantos desses alunos são cegos ou amblíopes?
3. Quantos são surdos ou parcialmente surdos?
4. Que tipo de ajuda/serviços é disponibilizado para os alunos com deficiência visual/auditiva na sua instituição de ensino? (recolher 3-4 exemplos)
5. Qual o tipo de ajuda que os alunos com deficiência visual/auditiva solicitam? (recolher 3-4 exemplos)
6. Qual o tipo de adaptações que existem na sua instituição para os alunos com deficiência visual/auditiva?
7. Considera que esta instituição tem conhecimento/recursos suficientes para os ajudar?
8. Colaboram com outras instituições/associações para ajudar estes estudantes?
9. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos para esses alunos durante o curso? (dê exemplos para os dois tipos de deficiência)
10. Como é que resolvem esses obstáculos?
11. Nesta instituição, existem recursos específicos para estes alunos com deficiência visual/auditiva?
12. Ajudam estes estudantes, adaptando-lhes o material de aprendizagem?
13. Nesta instituição, disponibilizam material especializado, equipamentos ou tecnologias, para estes alunos?
14. A sua instituição disponibiliza professores especializados para alunos com deficiência?
15. Os docentes têm conhecimentos suficientes para apoiar os alunos com deficiência?

16. Os docentes solicitam ajuda/informação/instruções dos seus serviços, responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com deficiência?
17. Que tipo de apoio os seus serviços (responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com deficiência) costuma prestar aos docentes?
18. Na sua opinião, quais são os principais desafios que os docentes enfrentam quando ensinam estudantes com este tipo de deficiência? (dê exemplos para os dois tipos de deficiência)
19. Que mudanças proporia para conseguir uma experiência de sucesso para estes estudantes, neste estabelecimento de ensino? (dê exemplos para os dois tipos de deficiência)

Anexo 4. Serviços e adaptações para todos os alunos com NEE

Descrição	Nº IES
Existência de Regulamento que prevê medidas	8
Entrevista inicial para saber quais as dificuldades e necessidades dos alunos	1
Solucionar problemas de acessibilidade	1
Lugares cativos na sala de aula	1
Atribuição das salas tendo em conta aspectos de acessibilidade.	1
Exames em épocas especiais	2
Aula em casa (domicílio) - protocolo com a PT, que possibilita a instalação de camaras em salas de aula, para transmissão simultânea	1
Outro tipo de apoio por parte do docente (individualizado)	3
As formas e métodos de avaliações serão acordadas e, tanto quanto possível, adaptados ao tipo de deficiência	3
As provas escritas poderão, com a concordância do docente, ser substituídas por provas orais	1
Nas provas escritas, quando a deficiência implique maior morosidade de leitura e ou escrita, será concedido um período adicional de tempo	4
No caso de utilização de textos ou outros materiais em provas orais, deverá ser previsto o caso específico de estudantes deficientes	1
Os prazos de entrega de trabalhos práticos escritos deverão ser alargados, quando os condicionalismos específicos dos estudantes deficientes o recomendem	2
Em caso de comprovada doença crónica e sucessivos internamentos hospitalares, estes estudantes poderão realizar provas de avaliação de conhecimentos em datas alternativas e prolongar as datas de entrega de trabalhos	1
Os estudantes com deficiência têm direito a inscrição para exame em uma disciplina, anual ou equivalente, na época especial	1
Aulas extra	1
Atendimentos	1
Adaptação pedagógica	2
Biblioteca existem dois gabinetes para utilizadores com NEE, com diversas Tecnologias de Apoio (TA)	1
Adaptação de materiais (mobiliário...)	1
O Conselho Pedagógico promove a adaptação dos programas das disciplinas, respetivas bibliografias e regimes de avaliação, bem como outros elementos de trabalho que considerem por conveniente às características específicas dos estudantes	1
Os prazos de empréstimos para leitura domiciliária praticados pelos Serviços de Informação e Documentação são alargados para os estudantes com deficiência	1
Os alunos que concorram a bolsa de estudo e que tenham deficiência física, sensorial ou outra (grau de incapacidade igual ou superior a 60%) beneficiam, de estatuto especial na análise do requerimento a bolsa - ao limite do valor da bolsa de referência, o qual pode ser acrescido de um complemento, para aquisição de produtos de apoio indispensáveis ao desenvolvimento da atividade escolar, até ao limite de 3XIAS (1257,66€)	1
Apoio psicológico e psicopedagógico	5
Apoio dos funcionários (alimentação, mobilidade, outros aspectos logísticos)	1
Residências adaptadas	1
Existência de voluntários (alunos e/ou alunos, docentes e não docentes)	2

Anexo 5. Serviços e adaptações para cegos ou amblíopes

Descrição	Nº IES
O professor possibilita apoio individualizado/atendimento personalizado/tutoria ao aluno	3
Os serviços e/ou funcionários ajudam os estudantes	3
Para além dos 2 funcionários, quando necessário, temos alunos que são pagos à hora para realizar determinados serviços - Essencialmente correção dos materiais de estudo digitalizados (materiais de aprendizagem)	1
Apoio administrativo na candidatura às bolsas, sempre com intérprete	1
Apoio da técnica de serviço social	1
Integram a rede de NEE da Universidade	1
Serviços/profissionais especializados medeiam professores e aluno/Apoio tutorial aos estudantes	3
Informação em Braille (ex: ementas)	1
Aulas de mobilidade e/ou mapeamento da cidade	3
Gravação áudio das aulas (uso exclusivo para fins escolares)	3
Em alternativa à gravação das aulas, o docente pode optar por disponibilizar outro tipo de apoio (previsto em regulamento)	1
A sala adaptada com tecnologias (tem material de filmagem, tecnologias informáticas...)	2
Equipamento espalhado pelo campus (ex: lupas na biblioteca)	1
Unidade de adaptação de informação, em cooperação com a BAES	1
Biblioteca com serviços e recursos especializados (BAES, informação digital e software de leitura de ecrã – ReadSpeaker)	2
Biblioteca com serviços e recursos especializados (equipamento informático para permitir a interpretação de conteúdo - imagens)	1
Biblioteca com postos de trabalho adaptados	1
Recursos áudio e Braille (ex: no Centro Documental/Biblioteca Digital)	4
Recurso informático - Conversor de texto em áudio	4
Transcrição/produção de textos em Braille	4
Ecrã que permite ampliar/adaptado	3
Computador com software específico (ex: varrimento de ecrã)	2
computador com um programa auditivo	1
Lupa TV (para amblíopes)	11
Lupas e portáteis para empréstimo	1
Maquina braille e bengala suplente para empréstimo	1
TV	1
Leitor de DVD	1
Teclados braille,	1

Impressoras de teflotecnologia	1
Impressora braille e relevo	8
Impressão em braile, quando são textos em língua estrangeira	1
Os materiais de aprendizagem adaptados são gratuitos	1
Linha Braille Focus 40	2
Computadores com software específico (ex, pt joe)	3
Conversão de PowerPoint e outros documentos para texto corrido.	1
Magic, ZoomText Magnifier/Reader	1
Jaws for Windows, Window-Eyes	1
Equipamento específico com jaws ou nvda	1
WinBraille	1
Gravadores digitais	1
Apoio para a mobilidade - reconhecimento dos espaços	1
Ajustamento do processo de ensino-aprendizagem	1
Regime de assiduidade diferente	1
O regulamento académico prevê apoio para a frequência	1
O material é disponibilizado antecipadamente	2
Exames em épocas especiais	2
O regulamento académico prevê apoios para a avaliação	1
Nas provas escritas e trabalhos, quando a deficiência implique maior morosidade de leitura e ou escrita, será concedido um período adicional de tempo	5
Acompanhamento nos testes por um técnico (sobretudo quando não usam lupa eletrónica)	1
No caso de utilização de textos ou outros materiais em provas orais, deverá ser previsto o caso específico de estudantes deficientes	1
Adaptações curriculares/planos de estudos	3
Adaptação de recursos/materiais de aprendizagem (ex: sem imagens, quadros, gráficos, frases longas, em braille, ampliados; possibilidade de negociar a adaptação de alguns conteúdos (ex: estatística), determinando o máximo de aprendizagem possível, dentro das limitações sensoriais dos estudantes.	13
Adaptação dos instrumentos de avaliação (ex: medida de substituição de prova escrita por prova oral; software específico, enunciado ampliado, registo áudio, caracteres Braille) e as respostas podem ser dadas de forma não convencional (por registo áudio, em Braille, por ditado ou por recurso a máquina de escrever adaptada ou a computador)	6
Adaptações em termos de acessibilidade e orientação (ex pontos de referência que facilitam a deslocação das pessoas cegas; zonas com piso tátil)	4
Adaptação do ambiente: Alterações relacionadas com a luz; Candeeiro de luz fria; iluminação adequada nos espaços	4
Adaptação do ambiente: com o contraste em que escrevemos - com as cores; localização na sala de aula (ex: para leitura labial); tamanho da letra no quadro ou projetada	2

Apoio de terceira pessoa em pesquisas e investigação sempre que por exemplo necessitam de trabalhar fontes manuscritas	1
Existência de voluntários (ex: ajudam na deslocação para a IES, na formatação de textos, na pesquisa bibliográfica na biblioteca; na aprendizagem dos percursos no Campus; na cantina)	1
Formação em novas tecnologias	1
Os serviços de ação social, caso se justifique e seja da sua preferência, podem prolongar a duração da bolsa ou atribuir um quarto individual na residência, facilitando o estudo	1

Anexo 6. Serviços e adaptações para Surdos ou parcialmente surdos

Descrição	Nº IES
Integram a rede de NEE da Universidade	1
Apoio administrativo na candidatura às bolsas, sempre com intérprete	1
Biblioteca com serviços e recursos especializados (ex: biblioteca online; recursos áudio e Braille; produção e disponibilização de conteúdos em formato acessível; apoio personalizado; localização, recuperação e acesso da informação; realização de sessões de formação individualizadas e presenciais; produção e disponibilização de tutoriais adaptados; disponibilização de gabinetes equipados com tecnologias de apoio)	2
Intérprete de língua gestual portuguesa	11
Lugares cativos na primeira fila, para facilitar a leitura labial	3
Ajustamento do processo de ensino-aprendizagem	1
Regime de assiduidade diferente	1
Apoio tutorial do responsável pelo serviço de apoio aos estudantes (mediação entre os professores e o aluno)	2
Tem professores tutores	1
A prova oral pode ser substituída por uma prova escrita	2
Nas provas escritas e trabalhos, quando a deficiência implique maior morosidade de leitura e ou escrita, será concedido um período adicional de tempo	5
No caso de utilização de textos ou outros materiais em provas orais, deverá ser previsto o caso específico de estudantes deficientes	1
Exames em épocas especiais	2
Videoprojector em todas as aulas	1
Materiais de audiovisual, câmaras digitais e outros equipamentos, utilização do estúdio técnico de gravação e colaboração dos serviços Audiovisuais também colaboraram bastante	1
Recurso informático - legendagem automática	1
Aparelho de FM	1
Sala específica para a LGP (computadores multimédia; com vários programas específicos)	1
Toda a informação é escrita	1
Adaptação de recursos/materiais de aprendizagem	5
Disponibilização de apontamentos (gratuitos)	1
O material é disponibilizado antecipadamente	2
Adaptações curriculares/planos de estudos	2
O professor possibilita apoio individualizado ao aluno	6
Alteração da dinâmica da sala de aula: controlo do ruido na sala de aula; falar pausadamente; não falar ao mesmo tempo; e sempre de frente para o aluno	1
Diretor de curso reúne com todos os professores do semestre, identificam as necessidades e elaboram um plano de acompanhamento ao aluno	1
Coordenador do curso apoia no contacto com os serviços académicos e questões burocráticas a resolver	1
Formação em novas tecnologias	1