

# A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU AUDITIVA NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Tiago Carrilho<sup>1</sup>, José António Porfírio<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001, Lisboa, (PORTUGAL); CIEO – Centro de Estudos sobre o Espaço e as Organizações [Tiago.Mendes@uab.pt](mailto:Tiago.Mendes@uab.pt)

<sup>2</sup> Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001, Lisboa, (PORTUGAL) ; CIEO – Centro de Estudos sobre o Espaço e as Organizações [Jose.Porfirio@uab.pt](mailto:Jose.Porfirio@uab.pt)

## Resumo

No âmbito do questionário dirigido a estudantes deficientes visuais ou auditivos do ensino superior, 9,4% entende que não poderia escolher outra área devido à sua deficiência. A maioria dos estudantes necessita de adaptações totais ou parciais dos materiais de aprendizagem e das aulas, da receção antecipada dos materiais de estudo, e de mais materiais em suporte informático. Os estudantes não estão muito satisfeitos com a relação da IES com a sua deficiência, com a experiência de aprendizagem, e com o impacto que as barreiras têm no seu processo de aprendizagem. No entanto, consideram que as barreiras não são muito determinantes em termos seu processo de avaliação. Cerca de um terço dos inquiridos considera ter menor sucesso do que os outros estudantes devido à sua deficiência. Cerca de um terço das IES inquiridas não tem uma estrutura ou pessoa de apoio e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Nos serviços a adaptações disponibilizados pelas IES, poucas instituições disponibilizam previamente materiais e recursos especiais, aposta em formação dos professores e em serviços/profissionais especializados, ou elabora relatório técnico-pedagógico para apoiar os professores na adaptação das provas e dos recursos. Os principais obstáculos enfrentados pelos docentes são as dificuldades em identificar as necessidades dos alunos e em adequar a sua atuação. Face ao inquérito realizado conclui-se que as IES em Portugal ainda têm um longo caminho para percorrer no sentido de melhorar a inclusão académica e social dos estudantes com deficiência visual ou auditiva.

Palavras-chave: inclusão ; deficiência visual ; deficiência auditiva ; ensino superior

## Abstract

On the basis of the questionnaires directed to visual and hearing impaired HEI students, 9,4% refer that could not choose another area of studies due to his/her impairment. The majority need total or partial adaptations of materials and lectures, need previous handling of study materials and more digital-based materials. The students are not very satisfied with HEI relation regarding his/her impairment, with their learning experience and regarding the barriers impact on their learning process. Yet the students consider that the barriers are not so important in terms of their assessment process. Around one third of the students consider that has less academic achievement than the other students due to his/her impairment. Around one third of the HEI inquired do not have a structure or a person responsible for the support of impaired students. In terms of the services and adaptations provided by HEI, few institutions provide previous handling materials and special resources, develop professional training to teachers and specialized services, and few HEI organize technic-pedagogical reports to support teachers on the adaptation of resources and assessment materials. The main obstacles for teachers are the difficulties to know the student' needs in order to act accordingly. On the basis of the inquiry we conclude that Portuguese HEI still have a long way to go to improve academic and social inclusion of visual and hearing impaired students.

Key-words: inclusion; visual impairment; hearing impairment ; higher education institutions

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto europeu ISOLearn – Innovation and Social Learning in Higher Education Institutions, financiado pelo Programa Erasmus+, visa caracterizar as práticas de Ensino Superior para

estudantes com deficiência visual e auditiva na UE, identificar as necessidades sentidas por estes alunos, contribuir para a reflexão entre todas as partes interessadas no sentido de promover a adoção de políticas e boas práticas consentâneas com as melhores práticas inclusivas, e publicar um Manual de Boas Práticas para um Ensino Superior Inclusivo de Qualidade na UE. Este projeto tem ainda como objetivo contribuir para o reconhecimento dos cursos que se encontram devidamente preparados, em termos de práticas e materiais pedagógicos, para garantir a acessibilidade e o processo adequado de ensino-aprendizagem destes estudantes. Como base para atingir estes objetivos, foi implementado um questionário *online* dirigido a estudantes universitários com deficiência visual ou auditiva e foram realizadas entrevistas semi-diretivas a representantes de IES responsáveis pelos serviços de apoio prestados a este tipo de estudantes.

Neste texto, no ponto 2 começamos por sistematizar os resultados e conclusões de alguns trabalhos da literatura académica que focam a atenção na inclusão académica e social dos estudantes deficientes visuais ou auditivos no ensino superior. Seguidamente, no ponto 3 apresentamos e discutimos alguns resultados do inquérito referido acima. Finalmente, no ponto 4 sistematizamos as principais conclusões.

## 2 INCLUSÃO ACADÉMICA E SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL OU AUDITIVA

A inclusão académica e social dos estudantes com deficiência visual ou auditiva é objeto de estudo na literatura académica em diversas vertentes. Dadas as limitações de espaço deste texto, baseamos-nos apenas em alguns dos trabalhos quantitativos e qualitativos efetuados nesta área temática e que destacam os problemas e dificuldades de inclusão. Assim não nos é possível efetuar a sistematização de boas práticas e de recomendações que também são estudadas na literatura académica.

Segundo Richardson et al. (2000) os estudantes com deficiência auditiva revelam mais 'ansiedade académica' e mais dificuldades para relacionar várias ideias num curso. Para Richardson et al (2010) estes estudantes transmitem preocupação com o tipo de leitura exigidas (materiais convencionais que não são objeto de uma preparação especial) e com as falhas de comunicação com docentes. Albertini et al (2012) concluem que no primeiro ano estes alunos denotam menos confiança nas suas capacidades para se prepararem para as aulas, gerirem o tempo e concentrarem-se nos momentos de avaliação ; os estudantes inquiridos consideram ainda como 'áreas fracas' a identificação da informação importante, a preparação para os testes, hábitos de estudo, baixos níveis de 'confiança verbal', menor motivação para finalizar o curso, e atitudes negativas relativamente aos docentes. Segundo Powell et al (2013) os níveis de satisfação baixam quando os estudantes mencionam a falta de amigos nas aulas e fora delas. Komesaroff (2005) analisa em profundidade entrevistas a deficientes auditivos e conclui que não são apenas o acesso e a equidade a ter em conta, mas também a 'cultura da universidade', ou seja, 'a forma como a diferença é tratada e a forma como os valores, os significados e as normas que governam as instituições são negociadas e estabelecidas' (idem: 400). Conclui-se ainda que as políticas adotadas pelas Universidades em geral não são bem-sucedidas no reconhecimento da afirmação positiva do status e da identidade destes estudantes como membros de uma minoria cultural e linguística (ibidem).

Reed & Curtis (2012) registam que 31% do pessoal administrativo inquirido identifica a falta de conhecimento sobre o tipo de apoios existentes como um dos fatores que constitui uma barreira às candidaturas ao ensino superior por parte dos deficientes visuais. Num outro trabalho Reed & Curtis (2011) salientam que 51% professores consideram que o recrutamento poderia melhorar se 'serviços de transição' fossem disponibilizados. Ostrowski (2016) conclui ainda que muitos 'recrutadores' não têm a noção dos apoios/serviços e que de forma geral os materiais de 'recrutamento' não estão em formato acessível.

No âmbito das tecnologias adaptativas, Fichten et al (2009), com base num inquérito, salientam que nos dois grupos de deficientes visuais (cegos ou com baixa visão) as necessidades foram melhor satisfeitas em casa do que na universidade. Os mesmos autores concluem que as necessidades dos estudantes de baixa visão não foram satisfeitas em termos das tecnologias em computadores de laboratório, testes online e programas de financiamento para estas tecnologias, e que as necessidades dos cegos foram ainda menos satisfeitas em algumas áreas (cursos de educação em e-learning, procura informal de informação sobre tecnologias, acesso aos computadores da Universidade e no uso de materiais de e-learning pelos docentes). As formas de e-learning pouco

acessíveis aos dois grupos são a videoconferência, os tutoriais online e o conteúdo online em Power Point ou baseado em programas de animação web como o Flash.

As barreiras associadas às aulas constitui uma das vertentes de investigação mais estudadas. Segundo o inquérito de Reed & Curtis (2012), 59% dos estudantes deficientes visuais referem dificuldades de acesso a materiais em formatos alternativos (apontamentos, vídeo, áudio) e 43% estudantes identificam barreiras nas aulas. Os estudantes revelam problemas em participar a sua deficiência com medo das consequências (Byrne, 2014), não conseguem tanta informação como os outros alunos mesmo com intérpretes experientes (Marschark et al., 2005), dificuldades com o ritmo das aulas associado ao nível elevado exigido aos intérpretes e o facto de os docentes não sentirem obrigação de modificar as suas aulas (Foster et al., 1999). Destaque também para as percepções, preferências e expectativas sobre os intérpretes que nem sempre coincidem com as necessidades dos alunos (Napier & Barker, 2004). Os estudantes deficientes auditivos demonstram menor 'conhecimento de conteúdo', menos aprendizagem, e revelam que as aulas com intérpretes geralmente não geram melhor performance, por comparação com texto (Marschark et al., 2009). Powell et al (2013) concluem sobre as preocupações com os serviços de apontamentos e com a qualidade dos intérpretes. Komesaroff (2005) refere o caso de um estudante deficiente auditivo entrevistado que não conseguiu intérpretes para todas as aulas devido a dificuldades financeiras, número insuficiente e dificuldade em requisitá-los face aos horários das aulas ou, em algumas situações, já tinham compromisso com outras instituições. Segundo o inquérito de Reed & Curtis (2012) 27% dos estudantes deficientes visuais identifica barreiras associadas ao trabalho de grupo nas aulas.

Ainda segundo Reed & Curtis (2012) 30% dos estudantes inquiridos não puderam participar em atividades extracurriculares. Estas barreiras sociais estão associadas a sentimentos de isolamento, solidão e falta de interação causal ou social. A falta de acesso a este tipo de atividades também acontece devido à falta de intérpretes (Powell et al., 2013).

Segundo o estudo de Kamei-Hannan et al. (2012) constata-se um ganho de confiança e conhecimento para os professores inquiridos que frequentaram um curso de tecnologias adaptativas para deficientes visuais. Os autores concluem sobre ligação estreita entre a percepção das necessidades dos estudantes e as capacidades adquiridas pelos professores para ir ao encontro dessas necessidades. No entanto, os docentes inquiridos chamam a atenção para determinadas barreiras ao avanço do conhecimento na formação: falta de prática e uso frequente, falta de tempo para dedicar à formação e aperfeiçoamento, poucas oportunidades de formação, dificuldades de acesso a equipamento, falta de financiamento e dificuldades em acompanhar o rápido avanço tecnológico. Segundo Lang (2002), a falta ou mesmo a ausência de formação dos docentes em 'tutoria especializada' é uma das explicações encontradas para a diferença de percepções entre docentes e estudantes sobre as necessidades especiais destes.

Outro dos problemas estudados prende-se com as situações em que os serviços consideram o apoio como um privilégio e não como direito, e como consequência, os alunos podem sentir que não são bem-vindos (Ostrowski, 2016) No seu estudo qualitativo, Powell et al (2013) salientam a falta de conhecimento dos serviços de apoio sobre a deficiência, as dificuldades de comunicação com os estudantes com deficiência auditiva, e o facto de os estudantes terem de justificar serviços ou apoios que são lógicos ou recorrer a intervenção de outros serviços fora da Universidade. Os mesmos autores salientam ainda o facto de os serviços assumirem que a disponibilização de profissionais em várias áreas é suficiente, ou seja, o foco está no acesso e não na inclusão e na participação e envolvimento efectivos. Segundo o inquérito organizado por Reed & Curtis (2011), 38% professores consideram que os serviços de apoio não são conhecidos na sua globalidade.

Segundo Klinkosz et al. (2006) o desempenho académico dos deficientes visuais é explicado por traços de personalidade específicos como confiança, simpatia, sinceridade ou extroversão. Os autores concluem que o sucesso académico está estatisticamente relacionado com a abertura às experiências, auto-realização na aquisição de conhecimentos e capacidades, e maior maturidade social e emocional na tomada de várias decisões por parte destes estudantes. Finalmente Stinson & Walter (1997) salientam que há relações estatísticas 'significativas' entre 'satisfação dos estudantes deficientes auditivos com as aulas' e 'desempenho académico', e entre 'satisfação social' e 'persistência/desistência'. Em ligação a estas relações, os mesmos autores identificam questões sociais que têm de ser tidas em conta: desenvolvimento de capacidades sociais, estabelecimento de uma identidade e aquisição de independência e interdependência.

### 3 ALGUNS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A ESTUDANTES DEFICIENTES AUDITIVOS OU VISUAIS E DAS ENTREVISTAS DIRIGIDAS A RESPONSÁVEIS DAS IES

Também devido às limitações de espaço para este texto, não é possível apresentar as sugestões feitas pelos estudantes inquiridos e também as boas práticas e recomendações referidas nas entrevistas efetuadas aos representantes das IES. Assim, focamos a atenção sobretudo nas dificuldades, problemas e limitações evidenciadas pelo inquérito em termos de inclusão.

O inquérito *online* dirigido a estudantes com deficiência visual ou auditiva foi realizado entre abril e agosto de 2015. Foram inquiridos 49 estudantes a frequentar o Ensino Superior o que, tendo em atenção uma população estimada em cerca de 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 contactaram diretamente a maioria dos estudantes envolvidos, obtendo as suas respostas neste sentido.

Considerando a reduzida dimensão da população de estudantes no ensino superior com deficiência visual e auditiva e as limitações das estatísticas sobre o número de estudantes dos subsistemas universitário ou politécnico (por exemplo, alguns estudantes não referem a sua deficiência na inscrição), esta amostragem foi obtida de forma intencional, ou seja, foi enviado por correio eletrónico o pedido de resposta aos estudantes visados, e pediu-se aos mesmos que, caso conhecessem outros estudantes em iguais circunstâncias, reencaminhassem o pedido para resposta ao questionário. Assim, a amostra não é probabilística e, portanto, representativa do total da população.

Alguns itens não tiveram resposta o que pode ficar a dever-se a alguma dificuldade de acessibilidade ao próprio questionário, apesar dos cuidados prévios na implementação do mesmo. Desta forma, o  $n$  (número de observações por item) difere entre as perguntas face ao total de observações (49).

Participaram no questionário 64,3% estudantes com deficiência auditiva, sendo 52,4% surdos e 11,9% parcialmente surdos. Dos 35,7% respondentes com deficiência visual, 21,4% são cegos e 14,3% têm baixa visão. A maioria dos respondentes (59,4%) tem a sua deficiência desde que nasceu. Como esperado, observou-se que a maioria dos estudantes (70,0%) optou pela área de estudos de Ciências Sociais.

Os estudantes foram questionados sobre os motivos que os levaram a escolher a sua de área de estudos (dado que nesta questão poderia ser selecionada mais que uma resposta, o total surge superior a 100%). Responderam 32 estudantes sendo que a maioria (87,5%) justificou a escolha por constituir uma área do seu interesse, 43,8% porque consideram que são bons nisso, porque tem maiores hipóteses de empregabilidade (34,4%) e/ou onde sente que têm maiores capacidades (21,9%). Apenas um inquirido justificou a escolha porque ser a única área de estudo disponível na sua área de residência. Para 12,5% dos inquiridos a escolha da área de estudos relaciona-se com a sua deficiência. No entanto, 9,4% entende que não poderia escolher outra área devido à sua deficiência.

Para um total de 35 respostas, 83% necessita de adaptações totais ou parciais dos materiais de aprendizagem, o que se afigura como um desafio central para as IES. De salientar também que a totalidade dos respondentes com deficiência visual precisam de adaptações de materiais de aprendizagem, pelo menos em parte.

81,5% dos inquiridos referiu a necessidade de receção antecipada dos materiais de estudo; para 74,1% é essencial a adaptação dos materiais de apoio e orientação ao estudo (incluindo os programas das disciplinas, mapas conceptuais, etc.); e 66,7% considera necessária a necessidade de adaptação dos materiais em suporte informático (vídeo, áudio, texto, etc). Com menos de metade dos respondentes a selecionarem outras opções, mas ainda assim com expressão assinalável, foram referidas como adaptações necessárias à simplificação dos conteúdos (48,1%) e a legendagem e transcrição dos materiais audiovisuais (40,7%). As necessidades divergem entre os dois grupos de estudantes. De salientar que 90% dos estudantes com deficiência visual referiu que seria necessário receber antecipadamente os materiais de estudo e aceder a materiais em suporte informático (vídeo, áudio, texto, etc.).

Para um total de 33 respondentes, 73% necessita de adaptações totais ou parciais das aulas, o que também constitui um desafio fundamental para as IES. Neste indicador também a totalidade dos deficientes visuais necessita de adaptações totais ou parciais.

Na sua maioria os respondentes necessita de mais materiais em suporte informático (65,5% em média ; 83,3% no caso dos deficientes visuais), enfatiza a necessidade de receber os materiais de estudo com antecedência (60,9% em média ; 83,3% para os deficientes visuais) e de interpretação em Língua Gestual Portuguesa (76,5% no caso dos deficientes auditivos). Menos de metade dos respondentes indica ainda a necessidade do uso de apontamentos por um outro aluno (43,5%) e de apontamentos tirados por um profissional (34,8%),

Os estudantes foram igualmente questionados sobre a relação da IES com a sua deficiência. Para o efeito utilizou-se uma escala de *Likert* de 1 a 5, onde 5 corresponde à máxima satisfação e 1 ao total descontentamento. A este respeito podemos concluir que os inquiridos não estão muito satisfeitos com a IES dado que as respostas ficaram próximas ou iguais à escala intermédia (3), ou seja, para n=23, a afirmação 'a minha IES está a tentar eliminar as barreiras para os alunos com deficiência' obteve 3,59, a disponibilização clara e antecipada de toda a informação sobre os direitos atingiu 3,0, e 3,26 para a defesa dos direitos e da igualdade de oportunidades.

Para a mesma escala os estudantes foram questionados sobre a satisfação com a experiência de aprendizagem (Tabela 1). Todos os fatores considerados ficaram abaixo de 3,74 e metade dos fatores está mesmo abaixo de 3, o que se revela preocupante. Esses fatores são os seguintes: apoio da associação de estudantes, apoio de um tutor, métodos de ensino/ferramentas, programas e exames adaptados às necessidades, recursos especiais para alunos com deficiência auditiva/visual, inclusão dos alunos com deficiência no processo de estudo e apoio de um profissional/serviço de apoio aos alunos com deficiência.

**Tabela 1. 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

Para um total de 25 respostas, 79% solicitou apoio na IES para fazer face às barreiras encontradas. No seguimento, os estudantes foram também questionados sobre o tipo de barreiras relacionadas com a sua deficiência. Para esta questão utilizou-se uma escala de *Likert* de 1 a 5, onde 1 corresponde a 'discordo em absoluto' e 5 'concordo em absoluto' com as afirmações apresentadas na Tabela 2. Também nesta vertente de análise os valores médios estão próximos de 3, ou seja os estudantes não estão muito satisfeitos com o impacto que as barreiras têm no seu processo de

aprendizagem o que exige às IES uma atenção acrescida a dimensões de atuação essenciais para os estudantes, e em particular para os estudantes com deficiência.

**Tabela 2. Grau de concordância com as afirmações ‘Deparei-me com barreiras relacionadas com a minha deficiência, que tiveram 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 noutra 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

Para a mesma escala os estudantes foram questionados sobre as barreiras que afetaram o desempenho na avaliação (Tabela 3). Em média as respostas estão abaixo de 3, o que significa que os estudantes consideram que as barreiras não são muito determinantes no seu processo de avaliação. No entanto, as apresentações orais apresentam o valor médio mais elevado, ou seja é a modalidade de avaliação onde este impacto é mais importante (2,88). A modalidade de avaliação onde verificamos menos impacto é nos exames de escolha múltipla/outros exames com um valor médio de 2,38.

**Tabela 3. Barreiras que afetaram o desempenho na avaliação**

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

Finalmente para um total de 25 respostas, 32% dos inquiridos considera ter menor sucesso do que os outros estudantes devido à sua deficiência. Este indicador é também preocupante e, em certa

medida, reflete os resultados menos positivos associados a alguns dos indicadores analisados anteriormente.

As 23 entrevistas a responsáveis das IES foram efetuadas entre abril e setembro de 2015. Os testemunhos dos entrevistados refletem a sua experiência profissional e pessoal na conceção e implementação do apoio aos estudantes.

Foi usada uma técnica de amostragem intencional: das 23 entrevistas, 16 foram propostas pela ACAPO e APS e cobrem 8 distritos; com as entrevistas realizadas às restantes 7 IES, foi possível abranger 13 distritos e uma das Regiões Autónomas. Este segundo grupo de IES inclui uma Universidade de ensino a distância de âmbito nacional e assim podemos considerar que os restantes 5 distritos e a outra Região Autónoma se encontram parcialmente abrangidos, tendo-se conseguido uma efetiva cobertura a nível nacional. Participaram no inquérito 11 instituições que pertencem ao subsistema de Ensino Superior universitário, 9 integradas no subsistema politécnico e 3 instituições com unidades orgánicas de ambos os subsistemas.

35% das instituições inquiridas não têm uma estrutura ou pessoa de apoio e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Embora com uma percentagem inferior, este resultado está em linha com o que foi apurado no inquérito coordenado pelo GTAEDDES em 2014 no qual das 238 IES públicas e privadas inquiridas, 45% declararam que não tinham uma estrutura ou pessoa de contacto para apoio e acompanhamento.

A figura 1 sistematiza os serviços e adaptações disponibilizados pelas IES para estudantes cegos e amblíopes. De salientar que a maioria da IES implementa a adaptação da avaliação em diversas formas e métodos e para as diversas épocas de avaliação, e a adaptação da informação (Braille/ampliação) igualmente associada, em parte, à adaptação da avaliação. Afigura-se preocupante que em apenas 8,7% das IES inquiridas seja reportada a disponibilização prévia de materiais e que apresentem também percentagem baixas a gravação áudio de aulas (17,4%), o apoio individualizado (17,4%) e a adaptação ambiental (21,7%).

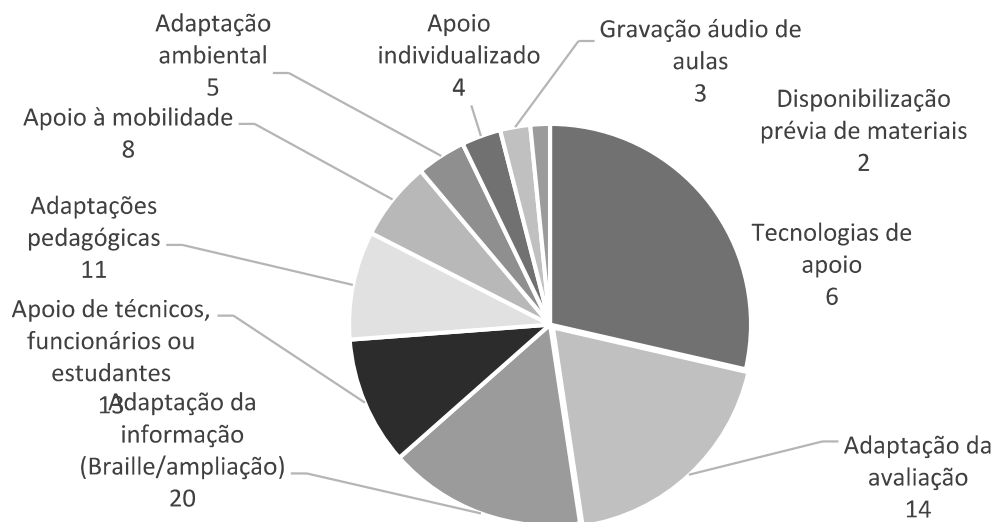


Figura 1. Serviços e adaptações para estudantes cegos e amblíopes

A figura 2 indica os serviços e adaptações disponibilizados pelas IES para estudantes surdos e parcialmente surdos. De referir que quase metade da IES implementa a adaptação da avaliação, assegura intérpretes de língua gestual e presta apoio individual. No entanto é igualmente preocupante que em apenas 8,7% das IES inquiridas seja reportada a disponibilização de recursos especiais e disponibilização prévia de materiais escritos, e que apresentem também percentagem

baixas a disponibilização de lugares cativos na primeira fila (13%) e as adaptações pedagógicas (21,7%).

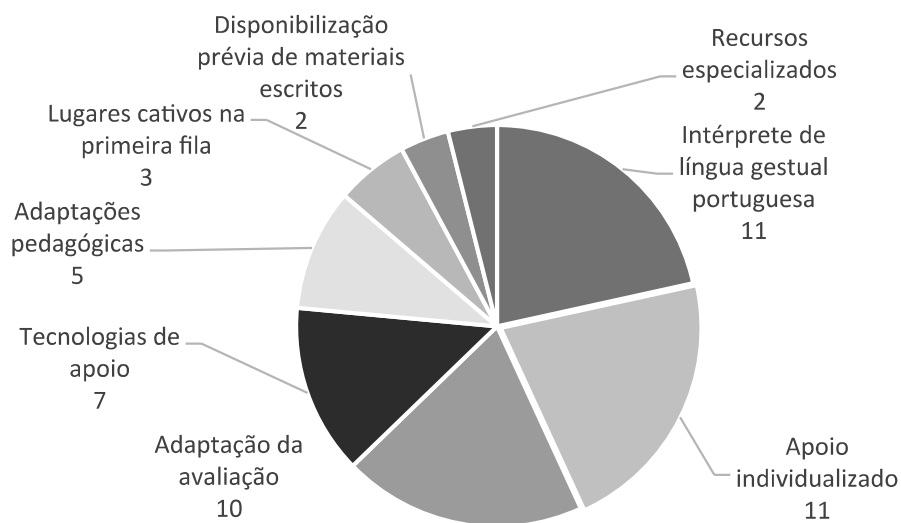


Figura 2. Serviços e adaptações para estudantes surdos e parcialmente surdos

Em termos do apoio disponibilizado para todos os professores, 39,1% das IES inquiridas refere a orientação dos docentes em relação às adaptações necessárias para o estudante, mantendo a possibilidade de diálogo ao longo do ano. No entanto, apenas 17,% providencia informação que os professores necessitam e/ou solicitam e apenas 13% aposta em formação dos professores (ex: Workshops e encontros sobre necessidades educativas especiais) e em serviços/profissionais especializados que avaliam e definem as necessidades, atestam a incapacidade e as necessidades dos estudantes (contactando o diretor de curso e os docentes das unidades curriculares frequentadas). Ainda mais preocupante é o facto de somente 8,7% das IES elaborar relatório técnico pedagógico para ajudar os professores a alterar as suas práticas pedagógicas, e apoiar os professores na preparação da avaliação, na adaptação das provas e dos recursos; em apenas 4,3% há sensibilização inicial e apoio da coordenadora do curso, e está disponível *online* um tutorial com orientações técnicas para a produção de conteúdos digitais em formato acessível.

De acordo com os representantes das IES entrevistadas, os principais obstáculos enfrentados pelos docentes são os seguintes:

- Dificuldades de alguns docentes em lidar com problemas deste tipo de estudantes, apesar da sua abertura
- Dificuldade em gerir o olhar do aluno (Ex.: ppt e o professor em simultâneo; não poder circular pela sala de aula)
- Dificuldades em identificar as necessidades dos alunos e adequar a sua atuação
- Adaptação ao novo contexto de sala de aula (deficiente auditivo - aprender a comunicar com a intérprete; deficiente visual – local onde o aluno se senta)
- O tempo extra necessário que têm que despende com estes alunos.
- Falta de formação – sensibilização para a problemática
- Dificuldade em fazer-se entender, fazer passar a informação de forma ajustada (dificuldade linguística)
- Dificuldades na transmissão dos conteúdos
- Dificuldades na avaliação (a LGP é a 1ª língua, deveria ser avaliado em LGP)
- 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)
- Adaptação dos seus materiais e recursos habituais

- Adequar as práticas a uma população para quem a Língua Portuguesa não é a língua principal e que, frequentemente, têm dificuldade no acesso a línguas estrangeiras
- Dificuldades em distribuir os textos com antecedência
- Dificuldades em aceder à peculiaridade da forma como os estudantes compreendem os conteúdos

## 4 CONCLUSÕES

A literatura académica foca a atenção em diversas vertentes da inclusão académica e social dos estudantes deficientes visuais ou auditivos no ensino superior. Entre outras destacam-se as seguintes vertentes: dificuldades de aprendizagem, barreiras sociais inerentes ao trabalho em grupo e à participação em atividades extracurriculares, entraves à inclusão 'cultural' e linguística, fatores que influenciam negativamente as candidaturas ao ensino superior, tecnologias adaptativas, barreiras associadas às aulas, falhas na disponibilização de informação sobre serviços de apoio, formação para docentes e fatores explicativos para o (in)sucesso/desempenho académico deste tipo de estudantes. É possível concluir que as dificuldades e problemas de inclusão académica e social são diversificados e complexos e que colocam desafios exigentes às IES.

No âmbito do questionário, apesar da maioria dos estudantes ter escolhido o curso por constituir uma área do seu interesse, 9,4% entende que não poderia escolher outra área devido à sua deficiência. A maioria dos estudantes necessita de adaptações totais ou parciais dos materiais de aprendizagem, da receção antecipada dos materiais de estudo (90% no caso dos deficientes visuais), necessita de adaptações totais ou parciais das aulas, de mais materiais em suporte informático e, no caso dos deficientes auditivos, de interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Os estudantes não estão muito satisfeitos com a relação da IES com a sua deficiência (eliminação de barreiras, informação sobre direitos e defesa da igualdade de oportunidades), e no que diz respeito à satisfação com a experiência de aprendizagem metade dos fatores considerados está abaixo da escala intermédia, o que se revela preocupante. Os estudantes também não estão muito satisfeitos com o impacto que as barreiras têm no seu processo de aprendizagem, mas no entanto consideram que as barreiras não são muito determinantes em termos seu processo de avaliação. De enfatizar igualmente que cerca de um terço dos inquiridos considera ter menor sucesso do que os outros estudantes devido à sua deficiência.

Cerca de um terço das IES inquiridas não têm uma estrutura ou pessoa de apoio e acompanhamento dos estudantes com deficiência. Nos serviços a adaptações disponibilizados pelas IES para estudantes cegos e amblíopes, entre outras vertentes, afigura-se preocupante que em apenas 8,7% das IES inquiridas seja reportada a disponibilização prévia de materiais, e no caso dos surdos e parcialmente surdos igualmente preocupante que em apenas 8,7% das IES inquiridas seja reportada a disponibilização de recursos especiais e disponibilização prévia de materiais escritos. Entre outras limitações, apenas 13% aposta em formação dos professores e em serviços/profissionais especializados, 8,7% das IES elabora relatório técnico pedagógico para ajudar os professores a alterar as suas práticas pedagógicas, e apoiar os professores na preparação da avaliação, na adaptação das provas e dos recursos. Saliente-se ainda que em apenas 4,3% há sensibilização inicial e apoio da coordenadora do curso, e está disponível *online* um tutorial com orientações técnicas para a produção de conteúdos digitais em formato acessível. Os principais obstáculos enfrentados pelos docentes são sobretudo as dificuldades em identificar as necessidades dos alunos e adequar a sua atuação.

Face ao inquérito realizado constata-se que as IES em Portugal ainda têm um longo caminho a percorrer no sentido melhorar a inclusão académica e social dos estudantes com deficiência visual ou auditiva.

## AGRADECIMENTOS

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013.

## REFERÊNCIAS

Albertini, J. A. et al. (2012). Personal factors that influence deaf college students' academic success. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(1), 85-101.

- Byrne, B. (2014). Getting in and getting on? The experiences of young people with visual impairments and hearing impairments. *International journal of disability, development and education*, 61(2), 119-133.
- Fichten, C. S. et al. (2009). Accessibility of e-learning and computer and information technologies for students with visual impairments in postsecondary education. *Journal of visual impairment & blindness*, September, 543-557.
- Foster, S. et al. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4, 225-235.
- Kamei-Hannan, C. et al. (2012). Perceptions of teachers of students with visual impairments regarding assistive technology: a follow-up study to a university course. *Journal of visual impairment & blindness*, November, 666-678.
- Klinkosz, W. et al. (2006). Academic achievement and personality in university students who are visually impaired. *Journal of visual impairment & blindness*, November, 666-675.
- Komesaroff, L. (2005). Category politics: deaf students' inclusion in the 'hearing university'. *International journal of inclusive education*, 9(4), 389-403.
- Lang, H. G. (2002). Higher education for deaf students: research priorities in the new millennium. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(4), 267-280.
- Marschark, M. et al. (2009). Are deaf student' reading challenges really about reading?. *American annals of the deaf*, 17(1), 357-370.
- Marschark, M. et al. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of deaf studies and deaf education*, 10, 38-50.
- Napier, J. & Barker, R. (2004). Accessing university education: perceptions, preferences and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(2), 228-238.
- Ostrowski, C. P. (2016). Improving access to accommodations: reducing political and institutional barriers for Canadian postsecondary students with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness*, January-February, 15-25.
- Powell, D. et al. (2013). Inclusion in postsecondary institutions with small numbers of deaf and hard-of-hearing students: highlights and challenges. *Journal of deaf studies and deaf education*, 19(1), 126-140.
- Reed, M. & Curtis, K. (2012). Experiences of Students with visual impairment in Canadian higher education. *Journal of visual impairment & blindness*, July, 414-425.
- Reed, M. & Curtis, K. (2011). High school teachers' perspectives on supporting students with visual impairments toward higher education: access, barriers and success. *Journal of visual impairment & blindness*, September, 548-559.
- Richardson, J. T. E. et al. (2010). Deaf and hard-of-hearing students' experiences in mainstream and separate postsecondary education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 15(4), 358-382.
- Richardson, J. T. E. et al. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5, 156-173.
- Stinson, M. & Walter, G. (1997). Improving retention for deaf and hard of hearing students: what the research tell us. *Journal of American deafness and rehabilitation association*, 30, 14-23.