

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO EM ELEARNING (SAIEL)

Educação para Todos: Contributo para a Inclusão de Cidadãos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a Distância em Regime de eLearning

Cristina Maria Tavares Rodrigues Neto

Mestrado em Pedagogia do eLearning

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO EM ELEARNING (SAIEL)

Educação para todos: Contributo para a Inclusão de Cidadãos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a Distância em Regime de eLearning

Cristina Maria Tavares Rodrigues Neto

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Projeto orientado por: Prof. Doutor António Teixeira

Co-orientado por: Prof. Doutora Lina Morgado

2016

RESUMO

A proposta de um Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIEl) surge da necessidade de promover o eLearning como uma ferramenta importante para que os cidadãos com Necessidades Educativas Especiais possam aceder e ter sucesso no Ensino Superior.

O trabalho desenvolveu-se em torno da seguinte pergunta de partida: Cumprindo o seu papel social de *Educação para Todos*, de que forma podem as instituições de ensino superior facilitar ativamente o acesso e o sucesso de cidadãos com Necessidades Educativas Especiais que desejem estudar em regime de eLearning?

Constituindo o ensino a distância de nova geração, uma opção com características bastante vantajosas para os cidadãos com Necessidades Educativas Especiais, pretende-se também atrair mais cidadãos para esta modalidade de educação, através da oferta e divulgação de condições mais apelativas e que encorajem as pessoas com Necessidades Educativas Especiais a prosseguir os seus estudos ao nível superior, reduzindo as barreiras e promovendo os fatores de inclusão.

Procurou-se delinear um projeto de serviço que possa responder às necessidades identificadas a partir de um conjunto de fatores: i) da investigação sobre a resposta a esta problemática por parte dum conjunto de universidades de Ensino a Distância, ii) das boas práticas já existentes em instituições de ensino superior portuguesas e iii) do estudo das perceções recolhidas junto dos vários intervenientes: estudantes, professores e cidadãos com NEE.

Neste quadro, foram definidas 3 fases para a elaboração do trabalho: (1) auscultação dos intervenientes e levantamento de necessidades; (2) enquadramento do projeto de serviço na orgânica das instituições de ensino superior a distância e (3) organização e estruturação de um projeto de serviço através da elaboração de um Regimento, no qual são estipulados os seus objetivos, valências, competências e forma de avaliação, de maneira a dar resposta às necessidades identificadas previamente e a prevenir situações futuras.

Palavras-chave: eLearning, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Serviço de Apoio.

ABSTRACT

The proposal of an Inclusion Support Service in eLearning (SAIEl) arises from the need to promote eLearning as an important tool for people with Special Needs to enable access and success in higher education.

The work has developed around the following starting question: Fulfilling its social role of education for all, how can higher education institutions actively facilitate the access and success of citizens with Special Needs who wish to study in eLearning?

Since the new generation of Distance Education offers quite advantageous features for students with special needs, this proposal also aims at attracting more people to this type of education through the provision and dissemination of better conditions as well as to encourage people with Special Needs furthering their studies in higher education, reducing barriers and promoting inclusion factors.

We tried to design a project of a service that can meet the needs identified after the research made into some Distance Learning Universities, in Portuguese regular institutions and the perceptions gathered from the various actors: students, teachers and Portuguese people with difficulties.

With this framework, 3 phases have been outlined for the design of the service: (1) Inquiries of the several actors in the process and needs' assessment; (2) organic framework in distance education institutions (3) organization and structuring of the project of the service through the draft of a document which will set its activity, jurisdiction and evaluation, in order to meet the previously identified needs and prevent future situations.

Key Words: eLearning, inclusion, Special Needs, Support Service.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me ter dado o “espaço” necessário para desenvolver este trabalho;

Aos meus colegas de curso, que estiveram sempre presentes neste percurso e que foram um apoio precioso;

Aos meus amigos que, pela admiração demonstrada e ajuda valiosa, me fizeram teimosamente continuar e não desistir;

Ao “José”, cuja tenacidade e força de viver me fizeram admirar ainda mais as pessoas que persistem em transformar as adversidades em oportunidades e cuja maturidade e sentido de humor me deixa sem palavras;

Aos professores António Teixeira e Lina Morgado, pelas suas orientações e que me fizeram ver mais longe e acreditar que era possível.

Obrigada

I. ÍNDICE GERAL

RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS.....	5
I. ÍNDICE GERAL	7
II. ÍNDICE DE QUADROS.....	9
III. ÍNDICE DE GRÁFICOS	9
IV. LISTAGEM DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	13
PARTE I	19
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO – ESTADO DA ARTE EM PORTUGAL	21
1.1 LEGISLAÇÃO	21
1.2 BARREIRAS E FATORES DE INCLUSÃO	23
1.3 PRÁTICAS DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS	25
2. PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ENSINO A DISTÂNCIA	35
2.1 O CASO DA UNIVERSIDADE ABERTA	35
2.2 O CASO DAS UNIVERSIDADES ABERTAS EUROPEIAS	37
2.3 INICIATIVAS A NÍVEL INTERNACIONAL.....	41
PARTE II	43
3. DIAGNÓSTICO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	45
3.1 DIAGNÓSTICO	45
3.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	46
4. ESTRATÉGIA DE AÇÃO E OBJETIVOS A ATINGIR	47
4.1 ESTRATÉGIA DE AÇÃO	47
4.2 OBJETIVOS A ATINGIR.....	47
4.2.1 OBJETIVOS GERAIS	48
4.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	48
5. METODOLOGIA DE TRABALHO.....	49
5.1 AUSCULTAÇÃO DOS INTERVENIENTES E LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES	49

5.1.1 SITUAÇÃO NA UAB	50
5.1.2 CONSULTA AOS CIDADÃOS COM NEE	51
5.2 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E DAS ESTRUTURAS DAS INSTITUIÇÕES	52
PARTE III	53
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	55
6.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA	55
6.1.1 ANÁLISE DOS DADOS E DAS PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DA UAB E DOS CIDADÃOS COM NEE	55
6.1.2 ANÁLISE DOS DADOS E PERCEÇÕES DOS DOCENTES DA UAB	71
6.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA A UM ESTUDANTE DA UAB COM NEE	85
6.3 ENQUADRAMENTO NA ORGÂNICA INSTITUCIONAL	88
PARTE IV	91
7. CRIAÇÃO DE UMA UNIDADE DE APOIO À INCLUSÃO EM ELEARNING	93
7.1 CONSIDERAÇÕES PARA A CONCEÇÃO DE UMA UNIDADE DE APOIO À INCLUSÃO EM ELEARNING	93
7.2 PROPOSTA DE REGIMENTO DO SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO EM ELEARNING (SAIEL)	96
CONCLUSÕES	101
BIBLIOGRAFIA	107
1. OBRAS E ARTIGOS CONSULTADOS	107
2. LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA	110
ANEXOS	113

II. ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1.1 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS DIVULGADAS NAS PÁGINAS DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS EM PROL DOS ESTUDANTES COM NEE	28
QUADRO 2.1 – SITUAÇÃO DO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM NEE, EM 5 UNIVERSIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA EUROPEIAS.....	39
QUADRO 2.2 - NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES/ENEE EM UNIVERSIDADES A DISTÂNCIA EUROPEIAS	40
QUADRO 6.1 – ANÁLISE DAS ESTRUTURAS ORGÂNICAS DAS INSTITUIÇÕES	89

III. ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 2.1 - RELAÇÃO NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES/ENEE NAS UNIVERSIDADES À DISTÂNCIA.....	41
GRÁFICO 6.1 - RELAÇÃO TOTAL DE ESTUDANTES E ENEE DA UAB, POR SEXO	55
GRÁFICO 6.2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENEE DA UAB POR CICLO DE ESTUDOS E SEXO	56
GRÁFICO 6.3 - DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE ESTUDANTES DA UAB POR CICLO DE ESTUDOS E SEXO.....	56
GRÁFICO 6.4 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENEE DA UAB POR SEXO E INTERVALO DE IDADES.....	56
GRÁFICO 6.5 - DISTRIBUIÇÃO DOS SEXOS DO TOTAL DE ESTUDANTES DA UAB POR INTERVALOS DE IDADES.....	57
GRÁFICO 6.6 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENEE DA UAB POR PROBLEMÁTICA E POR SEXO.....	58
GRÁFICO 6.7 - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 2 POR PROBLEMÁTICA E POR SEXO	58
GRÁFICO 6.8 – PROBLEMÁTICAS DOS RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO 2 QUE FREQUENTAM OU FREQUENTARAM O ES EM REGIME DE ELEARNING	59
GRÁFICO 6.9 - RESIDÊNCIA DOS ENEE DA UAB, POR DISTRITO OU PAÍS	60
GRÁFICO 6.10 - RESIDÊNCIA DOS RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO 2 QUE FREQUENTAM OU FREQUENTARAM O ES EM REGIME DE ELEARNING.....	60
GRÁFICO 6.11 - FREQUENTOU OU FREQUENTA O ENSINO SUPERIOR?.....	61
GRÁFICO 6.12 - EM QUE REGIME FREQUENTOU?	62
GRÁFICO 6.13 - RECOMENDARIA A FREQUÊNCIA DO ES EM REGIME DE ELEARNING A PESSOAS COM NEE?	62
GRÁFICO 6.14 - JÁ OUVIU FALAR OU LEU SOBRE ELEARNING?	63
GRÁFICO 6.15 - INDIQUE SE CONSIDERA VERDADEIRAS OU FALSAS, AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES, RELATIVAMENTE AO ELEARNING?	63
GRÁFICO 6.16 - EM QUE MEDIDA CONSIDERA QUE O ELEARNING PODE SER UM REGIME DE ESTUDOS VANTAJOSO PARA CIDADÃOS COM NEE?	64
GRÁFICO 6.17 – ASPETOS VANTAJOSOS/DESVAJAJOSOS DO ELEARNING PARA CIDADÃOS COM NEE	65
GRÁFICO 6.18 – APOIOS NECESSÁRIOS PARA QUE UM ENEE POSSA FREQUENTAR COM SUCESSO O ENSINO SUPERIOR	67
GRÁFICO 6.19 - CLASSIFIQUE A IMPORTÂNCIA QUE ATRIBUI AOS APOIOS DESCRITOS, PARA A FREQUÊNCIA E SUCESSO DE UM ESTUDANTE COM NEE NO ENSINO SUPERIOR, EM REGIME DE ELEARNING	68
GRÁFICO 6.20 - ENQUANTO ESTUDANTE DO ES, RECEBE OU RECEBEU APOIOS ESPECÍFICOS PARA AS SUAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?	68
GRÁFICO 6.21 - SE NÃO TEM OU NÃO TEVE APOIOS, INDIQUE PORQUÊ.	69
GRÁFICO 6.22 – QUE TIPO DE APOIOS RECEBEU?	69

GRÁFICO 6.23 – SENTIU TER RECEBIDO TRATAMENTO DIFERENCIADO POR PARTE DOS PROFESSORES?	70
GRÁFICO 6.24 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO ÀS AJUDAS HUMANAS	70
GRÁFICO 6.25 - GOSTARIA DE TER BENEFICIADO DE APOIOS QUE NÃO TEVE?	70
GRÁFICO 6.26 – OUTROS APOIOS DESEJADOS.....	71
GRÁFICO 6.27 – TEMPO DE SERVIÇO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR, NA UAB E EM REGIME DE ELEARNING	72
GRÁFICO 6.28 - É PROFISSIONALIZADO NO ENSINO BÁSICO E/OU SECUNDÁRIO?	72
GRÁFICO 6.29 – POSSUI FORMAÇÃO PARA ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?.....	72
GRÁFICO 6.30 – QUE TIPO DE FORMAÇÃO?.....	73
GRÁFICO 6.31 – A FORMAÇÃO QUE POSSUI É DIRIGIDA A UMA TIPOLOGIA ESPECÍFICA DE NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL?.....	73
GRÁFICO 6.32 – QUANDO FOI A ÚLTIMA VEZ QUE RECEBEU FORMAÇÃO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?	74
GRÁFICO 6.33 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO À FORMAÇÃO	74
GRÁFICO 6.34 – TEM CONHECIMENTO DO PROJETO ACESSIBILIDADES (PA) NA UAB?	75
GRÁFICO 6.35 – ALGUMA VEZ FOI CONTACTADO POR ESTE PROJETO?	75
GRÁFICO 6.36 – ALGUMA VEZ CONTACTOU O PA?.....	76
GRÁFICO 6.37 – AO LONGO DE UM MESMO ANO LETIVO, RECEBEU ACOMPANHAMENTO REGULAR POR PARTE DO PROJETO ACESSIBILIDADES?	76
GRÁFICO 6.38 – COM QUE REGULARIDADE?.....	77
GRÁFICO 6.39 - COMO SE OPERACIONALIZOU ESSE ACOMPANHAMENTO?.....	77
GRÁFICO 6.40 - QUE IMPORTÂNCIA ATRIBUI A UM ACOMPANHAMENTO REGULAR AOS DOCENTES QUE ACOMPANHAM ESTUDANTES COM NEE?.....	78
GRÁFICO 6.41 - COMO SE DEVERIA OPERACIONALIZAR ESSE ACOMPANHAMENTO?.....	78
GRÁFICO 6.42 - SENTE NECESSIDADE DE APOIO PARA LIDAR COM A PRESENÇA DE ESTUDANTES COM NEE NAS SUAS TURMAS?	79
GRÁFICO 6.43 - QUE TIPO DE APOIO GOSTARIA DE TER?	79
GRÁFICO 6.44 - HABITUALMENTE RECEBE INFORMAÇÃO SOBRE OS SEUS ESTUDANTES COM NEE?	80
GRÁFICO 6.45 - HABITUALMENTE, QUE TIPO DE INFORMAÇÃO RECEBE SOBRE OS ENEE?	80
GRÁFICO 6.46 - HABITUALMENTE, EM QUE ALTURA RECEBE A INFORMAÇÃO SOBRE OS ENEE?.....	81
GRÁFICO 6.47 - HABITUALMENTE, QUEM, OU QUE SERVIÇO, LHE TRANSMITE A INFORMAÇÃO SOBRE OS ENEE?	81
GRÁFICO 6.48 - HABITUALMENTE, ADEQUA AS SUAS PRÁTICAS LETIVAS À PRESENÇA DE ESTUDANTES COM NEE?	82
GRÁFICO 6.49 - PORQUÊ?	82
GRÁFICO 6.50 - COMO?	83
GRÁFICO 6.51 - OBTÉM ALGUM FEEDBACK SOBRE O EFEITO DAS SUAS PRÁTICAS NOS ESTUDANTES COM NEE? ...	83
GRÁFICO 6.52 – COMO?	84
GRÁFICO 6.53 – QUAL A SUA PERCEÇÃO SOBRE O EFEITO DAS SUAS PRÁTICAS NOS ESTUDANTES COM NEE?	84

IV. LISTAGEM DE SIGLAS

- DA – Dificuldades de Aprendizagem
- DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas
- DL – Decreto-Lei
- EaD – Ensino a Distância
- EADHE – European Action on Disability within Higher-Education
- ENEE – Estudante(s) com Necessidades Educativas Especiais
- ES – Ensino Superior
- 10 ESVI-AL – Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina
- GTAEDES – Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior
- IPL – Instituto Politécnico de Leiria
- LGP – Língua Gestual Portuguesa
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- OUUK – Open University – United Kingdom
- PA – Projeto Acessibilidades
- PEA – Perturbação do Espectro do Autismo
- PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
- 20 SAleL – Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning
- SA – Síndrome de Asperger
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UAb – Universidade Aberta
- UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UOC – Universitat Oberta de Catalunya

WCAG – Web Content Accessibility Guidelines

INTRODUÇÃO

10 Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como (...) pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.

(UNESCO, 1998)

Este trabalho surge da vontade de juntar duas paixões: o eLearning e a Educação Especial. Parece ser possível e necessário articular estas duas vertentes na persecução da meta que é a *Educação para Todos*, para além do consagrado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, Tailândia (1990) - que apenas se referia à Educação Básica - mas tendo também em vista o aclamado pela Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: *Visões e Acções*, em Paris (1998), sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

20 Apesar dos esforços realizados em Portugal para facilitar o acesso dos cidadãos com dificuldades ao ensino superior, nomeadamente através da criação de contingentes especiais de acesso, Fernandes e Almeida (2007) referem o baixo número destes estudantes e a grande taxa de abandono verificada. Para um verdadeiro processo de inclusão bem sucedido

o acesso à Universidade não pode ser um fim em si mesmo, o sucesso da educação inclusiva ao nível da Universidade terá necessariamente que contemplar e ter repercussões quer no aproveitamento académico, quer na qualidade das vivências extracurriculares destes estudantes.

(Fernandes & Almeida, 2007, p. 8)

Para as pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) e dificuldades de aprendizagem (DA),¹ o Ensino a Distância (EaD) e, especificamente, o eLearning representam, de

¹ Segundo Luís de Miranda Correia, “as DA são uma categoria das NEE, (...) que interferem com a receção, a integração e expressão de informação e, [se refletem numa] inabilidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais.” (2004, p. 369). Estas DA são categorizadas em 4 Perturbações Específicas de Aprendizagem: Dislexia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia.

facto, “uma alternativa válida e com elevado potencial.” (Moleirinho, Malheiro & Morgado, 2013, p. 239). Já Correia (2005, p. 43) referia que o uso das tecnologias permite “diminuir as incapacidades e desvantagens [dos] alunos, aumentando a sua integração escolar e social”

10 Sendo a Universidade Aberta (UAb) a única instituição portuguesa de ensino superior especializada em educação à distância online, internacionalmente reconhecida, seria de esperar que apostasse neste público-alvo, dadas as condições de frequência que oferece serem bastante vantajosas para os estudantes com NEE. No entanto, o que o estudo exploratório de Moleirinho (2013) conclui, debruçando-se sobre a situação na UAb é que, ao nível da implementação e criação de “medidas que promovam e efetivem a acessibilidade e inclusão de TODOS os estudantes na UAb, (...) há ainda muito a considerar, (...) em termos de apoio (...) [aos] estudantes [com NEE].” (Moleirinho, 2013, p. 117). Moleirinho refere ainda alguns constrangimentos encontrados:

a ausência de um enquadramento legal, de um departamento que se encarregue destes estudantes, a constante necessidade de formação atualizada de docentes, técnicos e tutores, bem como a promoção de adaptações tecnológicas (...), ao clicar no ícone das acessibilidades (...) constatou-se que o da UAb, apesar de lá estar não se encontrava disponível, ou não remetia para nada em concreto.

(Moleirinho, 2013, p. 118-119)

20 E apresenta recomendações de atuação:

existência de um Projeto de Formação de Docentes Especializados em atendimento à diversidade (...) investimento na área dos conteúdos em multi-formatos (...), melhorar as acessibilidades e os conteúdos dos formatos alternativos (...), apoio financeiro a estudantes (...), um Roteiro de Inclusão Pedagógica (...), acessibilidade inclusiva, pretendendo-se que se valorize a existência e a continuidade do trabalho desenvolvido pelo P. A. [Projeto Acessibilidades], (...), criação de um estatuto do estudante do ensino superior online com NEE específico (...), criação de um centro de produção de materiais didáticos em formato alternativo (...).

(Moleirinho, 2013, p. 119-122)

30 Face à realidade descrita, torna-se necessário encontrar uma resposta eficaz às necessidades dos atuais estudantes e potenciais candidatos a estudantes com NEE que desejem prosseguir os seus estudos a nível superior, contribuindo também para a alteração dos

Fonte: Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Recuperado de: http://www.appdae.net/o_que_sao_dif_apren.htm). Por esta razão, doravante será referida a sigla NEE, englobando todas as categorias de necessidades educativas especiais.

níveis de formação da população (portuguesa e não só, uma vez que as barreiras geográficas não constituem obstáculo).

Da mesma maneira, várias outras universidades portuguesas publicitam, nas suas páginas oficiais, plataformas de eLearning como complemento à sua oferta pedagógica, pelo que delas se espera também o mesmo tipo de resposta.

Assim, o grande objetivo deste trabalho é o de apresentar uma proposta exequível, devidamente fundamentada e estruturada que possa responder às necessidades dos estudantes com NEE que pretendam frequentar o EaD em regime de eLearning e, assim, oferecer-lhes condições para o fazerem com sucesso. O projeto que se apresenta abarca o universo global das instituições de ensino superior portuguesas, quer já ofereçam, quer venham a oferecer no futuro plataformas de eLearning aos seus estudantes.

Neste sentido, propõe-se a criação de um serviço de apoio aos estudantes e candidatos a estudantes com NEE em regime de eLearning e a todos os seus interlocutores, com objetivos e valências pré-determinados, mas com a flexibilidade indispensável para atender às necessidades de todos e de cada um. A criação de um serviço institucional especializado, simultaneamente em eLearning e no atendimento à diversidade, permitirá às instituições de ensino superior, por um lado, divulgar junto dos cidadãos com NEE que tenham vontade de prosseguir os seus estudos a nível superior, todas as vantagens que o eLearning lhes pode trazer e, por outro, oferecer-lhes as condições necessárias para o seu ingresso, frequência e sucesso nesta modalidade de educação, pois, embora a legislação em vigor preveja contingentes especiais para o acesso destes cidadãos ao ensino superior, deixa à responsabilidade das instituições a criação dos mecanismos necessários para a frequência e o sucesso destes estudantes.

Como questão orientadora do trabalho, chegou-se à seguinte: Cumprindo o seu papel social de *Educação para Todos*, de que forma podem as instituições de ensino superior facilitar ativamente o acesso e o sucesso de cidadãos com NEE que desejem estudar em regime de eLearning?

A proposta de atuação que aqui se apresenta, pretende delinear um serviço ao qual se chamou **Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIEL)**, que se destina a dois públicos-alvo: por um lado, o público interno das instituições de ensino superior que tenham

oferta de eLearning – os seus estudantes, ex-estudantes, colaboradores e docentes – e o seu público externo – candidatos e potenciais candidatos a estudantes. Pretende-se que o público interno tenha neste serviço um apoio institucional especializado, ao qual poderá recorrer para obter e fornecer informações, ajuda, esclarecimentos, assim como fornecer *feedback* do trabalho desenvolvido, no sentido de proporcionar aos estudantes com NEE um processo de inclusão participado, facilitador e promotor de sucesso. Relativamente ao público externo, o projeto pretende disponibilizar um instrumento para ajudar a cumprir o seu papel social, procurando oferecer a mais cidadãos com NEE circunstâncias facilitadoras da frequência do ensino superior, chamando a atenção para as vantagens do EaD em regime de eLearning, para as condições de acessibilidade criadas e para os diversos apoios disponibilizados, os quais procurarão atender às necessidades específicas de cada estudante.

O estudo exploratório de Moleirinho (2013) representou um bom ponto de partida para alavancar este trabalho uma vez que, não só expõe aspetos do estado da arte que não se justificou replicar, como recolheu dados referentes aos anos de 2010/2011 e 2011/2012, ou seja, relativamente recentes. Assim, foi a partir dos dados apresentados neste estudo que o trabalho foi desenvolvido, tendo-se acrescentado a informação adicional pertinente recolhida ao longo da pesquisa e da análise dos dados obtidos.

Complementarmente, o caso da UAb serviu de exemplo e de suporte para as análises necessárias para a elaboração da proposta de projeto.

O projeto desenvolveu-se em 3 vertentes:

1. Auscultação dos intervenientes através de questionários online e entrevistas: por um lado, apuramento da realidade atual na UAb, relativamente aos estudantes e outros interlocutores (docentes e colaboradores); por outro lado, apuramento das perceções das pessoas com NEE no que diz respeito ao prosseguimento de estudos a nível superior, em regime de eLearning;
2. Enquadramento do serviço na orgânica das instituições a partir da análise comparativa de estruturas semelhantes já existentes em universidades portuguesas e estrangeiras e da legislação em vigor referente à organização das instituições de ensino superior;

3. Organização e estruturação do serviço e suas valências.

O plano de atividades desenrolou-se em quatro fases, sendo a primeira uma fase preparatória de enquadramento teórico e análise do estado da arte. As fases seguintes corresponderam ao desenvolvimento das três vertentes identificadas, tal como tinha sido previsto.

No triplo enquadramento da urgência da elevação dos níveis de escolaridade da população - apesar do enorme avanço nas últimas gerações de portugueses -, da consciencialização do grande potencial que as pessoas com dificuldades ou limitações podem trazer para o desenvolvimento das sociedades e, ainda, no âmbito da promoção da Igualdade de Oportunidades, este contributo parece afigurar-se apropriado.

PARTE I

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO – ESTADO DA ARTE EM PORTUGAL

Conforme referido por Miranda e Cabral (2012, p. 18) “a elaboração de um projeto tem de partir de um profundo conhecimento da realidade onde se vai realizar a intervenção.” Assim, importa saber o que tem sido feito para a inclusão e promoção do sucesso destes estudantes, a nível legislativo e apurar as barreiras e os fatores de inclusão identificados pelos diversos autores. Por outro lado, as respostas presentes nas instituições portuguesas poderão indicar as necessidades existentes e/ou as boas práticas que se poderão aproveitar e transpor para o regime de eLearning. Simultaneamente, analisou-se a realidade de algumas universidades abertas europeias no sentido de avaliar se e como elas se organizam para acolher os seus estudantes com NEE.

1.1 LEGISLAÇÃO

Desde a Conferência de Jomtien² em 1990, que se tem procurado envolver a comunidade internacional na persecução do objetivo que é a Educação para Todos. Ao longo das últimas três décadas, diversos acordos, protocolos, convenções e outras iniciativas, patrocinadas pelas Nações Unidas através da UNESCO, estabelecem objetivos e dão orientações aos governos para implementarem medidas que promovam e alertem para a riqueza que advém da diversidade. O conceito de Educação Inclusiva surge com a Declaração de Salamanca (1994) partindo da convicção de que a educação é um direito básico, indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Pretende-se generalizar a inclusão das crianças e jovens com dificuldades nas escolas regulares, para que todos possam beneficiar da riqueza que a diferença pode proporcionar. O movimento da Educação Inclusiva constitui-se como um processo dinâmico que pretende identificar e remover as barreiras à

² Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia.

aprendizagem, por forma a promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. A própria nomenclatura tem evoluído ao longo dos tempos, não se referindo já o termo ‘deficiência’, mas sim, ‘limitação’ ou ‘dificuldade’.

Atualmente, a legislação portuguesa define os objetivos, enquadramento e princípios orientadores da educação especial no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, começando por definir no ponto 1 do artº 1º o que se entende por NEE:

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

10

(Diário da República, 1.ª série - N.º 4 - 7 de Janeiro de 2008, p. 155)

Como é sabido, a organização das escolas e os seus professores são fatores *sine qua non* no sistema educativo. É por isso que Ainscow (1995) refere que a necessidade de ajudar os professores e reestruturar as escolas é essencial para tornar a Educação para Todos uma realidade. Para este efeito, o mesmo diploma cria vários instrumentos que procuram responder às necessidades da escola e dos professores para a promoção da Escola Inclusiva como, entre outros, a criação de escolas de referência e de unidades especializadas integradas na rede escolar (artº 4º - Organização), a possibilidade de contratar técnicos de terapia da fala, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e psicólogos (artº 29º - Serviço não docente), entre outros. São ainda estabelecidas no artº 16º (Adequação do processo de ensino e de aprendizagem) as medidas educativas

20

que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. (...)

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

30

(Diário da República, 1.ª série - N.º 4 - 7 de Janeiro de 2008, p. 158)

Todavia, há que referir que apenas a educação pré-escolar e o ensino básico e secundário são contemplados explicitamente nesta legislação, não sendo referidas quaisquer orientações para o ensino superior. Posteriormente, o Estado Português subscreveu, através da Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, a Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência, aprovada em Nova Iorque em 30 de março de 2007, a qual estebelece no ponto 5 do artigo 24º (Educação):

5 – Os Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência podem aceder ao ensino superior geral (...) sem discriminação e em condições de igualdade com as demais. Pare este efeito, os Estados Partes asseguram as adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência.

(Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007)

No âmbito desta resolução, a legislação em vigor em Portugal Continental protege estudantes com NEE no acesso ao ensino superior, criando anualmente vagas num contingente especial para candidatos portadores de limitações físicas ou sensoriais, e prevendo

10 apoios especializados para

responder a necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível das atividades e da participação, num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas, nomeadamente nas áreas de aprendizagem e aplicação de conhecimentos, comunicação oral e escrita, receção de informação, mobilidade, autonomia nas atividades da vida diária e relacionamento interpessoal e da participação social.

(Anexo II da Portaria n.º 197-B/2015 de 3 de julho)³

20 Apesar destas medidas, a legislação existente deixa para as instituições de ensino superior a responsabilidade de se organizarem no sentido de diligenciarem os apoios necessários para o sucesso e integração académica destes estudantes (Antunes, Faria, Rodrigues & Almeida, 2013).

1.2 BARREIRAS E FATORES DE INCLUSÃO

Vários autores entre os quais se sublinham Antunes, Faria, Rodrigues e Almeida (2013), Fernandes e Almeida (2007) e Rodrigues et al., (2007) referem estudos que identificam um conjunto de barreiras e de fatores facilitadores da inclusão no ensino superior.

30 Ambientes académicos pouco estimulantes, que frustram expectativas, ou demasiado exigentes, assim como desconhecimento por parte dos professores da forma como lidar com a diferença, são fatores que explicam as elevadas taxas de abandono atingidas (Almeida et al., 2002; Tavares et al., 2000; Seixas, 2006, *apud* Fernandes & Almeida, 2007). A

³ Recuperado de: <https://dre.pt/application/file/69723807>

este propósito, por exemplo, Pires (2007, *apud* Rodrigues et al., 2007, s/p.) realizou um estudo em que estudantes da Universidade de Lisboa referiam como barreiras ao sucesso:

atitudes discriminatórias, falta de acesso à documentação adequada, dificuldades com as metodologias e estratégias pedagógicas dos docentes, falta de recursos por parte dos docentes, falta de acessibilidades físicas, ausência de um serviço de apoio e regulamentos que prevejam as suas necessidades.

Por outro lado, as atitudes dos professores face à presença de estudantes com NEE são cruciais para o sucesso da Inclusão (Elhoweris & Alsheikh, 2006), mas também podem configurar barreiras, conforme constatado por Antunes et al. (2013, p.141):

10 alguns docentes no ensino superior ainda receiam que a inclusão de estudantes com NEE possa afetar negativamente o rendimento académico da turma (...) As percepções que os professores possuem atuam como filtros na interpretação da realidade e podem influenciar os seus comportamentos.

Estudos efetuados no Ensino Básico revelam que os professores reconhecem que a falta de formação inicial para as questões da Inclusão os inibe na sua prática pedagógica: “todos os docentes afirmaram que na sua formação inicial não tiveram formação específica para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais” (Rebelo, 2011, p. 85). Esta questão, quando replicada no Ensino Superior, agrava-se pelo facto de os professores deste nível de Ensino, normalmente, não receberem formação nem inicial nem de acordo com as práticas pedagógicas (Rodrigues et al., 2007). Vernier (2012), referindo-se a estudantes com dificuldades intelectuais, refere que o seu estudo demonstra que “training for teachers about inclusion altered their perception to be more favorable of including students”, podendo daí deduzir-se que uma das formas de alterar a perceção dos professores será a formação inicial e/ou contínua na área da Inclusão.

20 Por sua vez, Antunes et al. (2013, p. 148) referem, no âmbito de um estudo realizado numa universidade portuguesa, que os professores – atores imprescindíveis para o processo de inclusão - demonstram “sensibilidade e abertura (...) para responder às exigências da implementação do paradigma inclusivo no ensino superior.”, o que se reflete também nas várias iniciativas levadas a cabo pelas universidades, que serão analisadas mais à frente.

30 O estudo de Pires (2007, *apud* Rodrigues et al., 2007, s/p.) identifica como aspetos facilitadores referidos pelos estudantes “o apoio humano, quer dos colegas, quer dos professores e funcionários, a par da existência de equipamentos e de um serviço de apoio.”

As perceções dos estudantes sem NEE influenciam o processo de inclusão, na medida em que eles são mencionados como apoios importantes (Rodrigues et al., 2007). Segundo Fernandes, Almeida e Mourão (2007), os estudantes sem NEE tendem a avaliar negativamente o impacto da incapacidade na vida académica, assim como subavaliam a qualidade de vida das pessoas com dificuldades (Riis et al., 2005, *apud* Fernandes et al., 2007). Estas perceções podem conduzir à criação de baixas expectativas relativamente ao sucesso dos colegas com NEE, o que se pode tornar uma fonte de desmotivação para os visados.

Indubitavelmente, a revolução tecnológica e a introdução das TIC na reabilitação de pessoas com dificuldades e na educação foram fatores cruciais para o acesso e o sucesso dos estudantes com NEE em todos os níveis de ensino. A este propósito, Rodrigues et al. (2007, s/p.) referem que: “A evolução tecnológica e a emergência de políticas educativas que promovem a inclusão têm permitido às pessoas com deficiência novas possibilidades de estudo e trabalho, nomeadamente no acesso ao Ensino Superior.”

Estas circunstâncias facilitadoras permitiram o aumento a que se tem assistido do número de estudantes com NEE no ensino superior, conforme estatística relativa aos anos de 2007 a 2011, divulgada pela Direção Geral do Ensino Superior em 2012, a qual refere um pico de admissões em 2009. Esta nova realidade com que as universidades se confrontam e, certamente, todos os esforços que têm sido feitos no sentido da promoção de uma sociedade inclusiva, não serão alheios às respostas que as instituições têm criado para estes estudantes, como referem Rodrigues et al. (2007, s/p.):

A (...) presença [das pessoas com dificuldades] nestes contextos de ensino e as dificuldades sentidas no confronto com as exigências aí encontradas, levaram ao surgimento de serviços de apoio, nalgumas Universidades, para lhes dar resposta, quer sob a forma de serviços específicos a esta população, quer enquadrados em serviços genéricos de apoio aos alunos.

1.3 PRÁTICAS DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

Numa revisão das práticas de inclusão das universidades portuguesas constata-se várias evoluções e fica claramente demonstrado o esforço das instituições para acolher os estudantes com NEE.

Em 2004 foi celebrado um protocolo entre várias universidades públicas para estabelecer um grupo de trabalho que visa “proporcionar (...) um serviço de melhor qualidade

a estudantes com deficiências”.⁴ Deste protocolo nasceu o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES) que integra várias instituições públicas de ensino superior e conta ainda com a colaboração da Direção Geral de Ensino Superior, da Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC) e do Instituto Nacional para a Reabilitação. Este grupo de trabalho parece revelar claramente a intenção da comunidade académica de adotar procedimentos conducentes à promoção do sucesso dos estudantes do Ensino Superior com NEE.

O **quadro 1.1** resume as respostas criadas por todas as universidades públicas portuguesas para atender às necessidades dos seus estudantes com NEE, publicadas nas páginas institucionais, onde os estudantes e candidatos têm acesso. Foram também recolhidas informações sobre a acessibilidade das páginas institucionais. Acrescentaram-se ainda dados relativos ao Instituto Politécnico de Leiria, por ser um dos parceiros do GTAEDES.

Da observação do quadro, podemos retirar que, em 14 páginas web de outras tantas instituições analisadas, duas (a Universidade da Beira Interior e a Universidade Nova de Lisboa) não fazem qualquer referência a apoios a estudantes com NEE. Isto não significa que nada seja feito, teria que ser feita uma consulta para o apurar. Mas aqui o que é importante é saber qual a informação mais facilmente acessível sobre o apoio que é prestado e, nestes dois casos, nada é referido. Por outro lado, das 14 instituições, apenas 4 não divulgam oferta pedagógica em regime de eLearning, pelo que é necessário prever apoios para este regime de ensino que já está disseminado, embora ainda em complemento ao regime presencial. Também o estudo realizado por Tomás (2014) sobre as plataformas de eLearning vai no mesmo sentido.

Enquanto única instituição portuguesa de ensino superior público especializada em Ensino a Distância (Pereira et al. 2007) foi analisada mais atentamente a situação na UAb. Neste caso, não foi possível encontrar na sua página qualquer informação sobre o assunto, apesar da referência e estudo do “Projeto Acessibilidades” no artigo de Moleirinho, Malleiro e Morgado (2013), segundo o qual aquele projeto “pretende ser um espaço destinado a estes estudantes, agindo como um facilitador e mediador entre eles e a instituição.”

⁴ Protocolo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior Público para o Apoio a Estudantes com Deficiências, 2004, p. 2

(Moleirinho, Malheiro & Morgado, 2013, p. 240). De qualquer modo, esta referência indicia que as práticas existentes se destinam apenas aos estudantes que já ingressaram na universidade, não fornecendo qualquer informação a potenciais candidatos a estudantes. Curiosamente, apesar da Universidade Aberta não constar publicamente como parceira do grupo de trabalho, a existência do Projeto Acessibilidades consta e está descrito na página do GTAEDS, de onde foi retirada a informação constante no quadro **1.1**:

QUADRO 1.1 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS DIVULGADAS NAS PÁGINAS DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS EM PROL DOS ESTUDANTES COM NEE

INSTITUIÇÃO	DESIGNAÇÃO DO SERVIÇO QUE PRESTA O APOIO	VISIBILIDADE DO SERVIÇO NA PÁGINA INSTITUCIONAL ⁵	APOIOS PUBLICITADOS	ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NEE	TUTOR	SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE NA WEB	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ACCESSMONITOR ⁶ WCAG 2.0	PLATAFORMA DE ELEARNING
Universidade Aberta UAb	Projeto Acessibilidades	Não ⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Adequações curriculares e de avaliação; • Ajudas técnicas; • Apoio individualizado; • Acessibilidade e mobilidade. 	Não há referência	Apoio de um tutor e de um voluntário.	Referência, sem símbolo	4.2	Sim
Universidade da Beira Interior UBI	Sob pesquisa, nenhuma referência	----	-----	-----	----- ---	Inexistente	5.9	Sim
Universidade da Madeira UMA	Gabinete de Apoio ao Estudante http://gae.uma.pt/?IDM=PT&	3º nível	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a integração plena dos estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade, visando a igualdade de oportunidades. 	Não há referência	Não há referência	Sim	9.1	Não há referência

⁵ Avaliado em níveis de navegabilidade a partir da página de entrada da instituição

⁶ Avaliação do nível de acessibilidade da página de entrada da instituição

⁷ A informação foi recolhida da página do GTAEDES: <http://aminharadio.com/gtaedes/uap>

INSTITUIÇÃO	DESIGNAÇÃO DO SERVIÇO QUE PRESTA O APOIO	VISIBILIDADE DO SERVIÇO NA PÁGINA INSTITUCIONAL ⁵	APOIOS PUBLICITADOS	ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NEE	TUTOR	SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE NA WEB	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ACCESSMONITOR ⁶ WCAG 2.0	PLATAFORMA DE ELEARNING
Universidade de Aveiro UA	Gabinete de Apoio Pedagógico https://www.ua.pt/pedagogico/PageText.aspx?id=1762&ref=ID0EECA	Sob pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de Orientação; • Rampas de acesso; • Cadeiras de rodas com verticalização; • Residências adaptadas; • Materiais adaptados. 	Não há referência	Não há referência	Sim	5.3	Sim
Universidade de Coimbra UC	Núcleo de Integração e Aconselhamento (NIA) http://www.uc.pt/sasuc/Pesquisa_Rapida/Nucleo_Integracao_Aconselhamento/nee	7º nível ou sob pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento e acompanhamento personalizado; • Centro de produção de materiais didáticos em formato alternativo. • Formação em NTIC • Centro de Documentação ou Centro de Consulta Bibliográfico. 	Não há referência	Não há referência	Inexistente	4.4	Sim

INSTITUIÇÃO	DESIGNAÇÃO DO SERVIÇO QUE PRESTA O APOIO	VISIBILIDADE DO SERVIÇO NA PÁGINA INSTITUCIONAL ⁵	APOIOS PUBLICITADOS	ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NEE	TUTOR	SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE NA WEB	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ACCESSMONITOR ⁶ WCAG 2.0	PLATAFORMA DE ELEARNING
Universidade de Évora UE	Gabinete de Apoio ao Estudante http://www.uevora.pt/conhecer/servicos_e_outras_unidades/servicos/servicos_reitoria/gabinete/%28id%29/35860	3º nível	<ul style="list-style-type: none"> • Condições especiais de avaliação (mais tempo, provas orais); • Ajudas técnicas; • Adaptação dos planos de estudos; • Materiais adaptados. 	Regulamento	Não há referência	Inexistente	4.5	Sim
Universidade de Lisboa UL	Rede NEE-ULisboa http://www.ulisboa.pt/homepage/estudar/necessidades-educativas-especiais/	3º nível	<ul style="list-style-type: none"> • Adequações curriculares e de avaliação; • Ajudas técnicas; • Protocolos de cooperação • Regulamentos específicos em cada faculdade 	Sim	Um colaborador da universidade	Inexistente	3.8	Sim

INSTITUIÇÃO	DESIGNAÇÃO DO SERVIÇO QUE PRESTA O APOIO	VISIBILIDADE DO SERVIÇO NA PÁGINA INSTITUCIONAL ⁵	APOIOS PUBLICITADOS	ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NEE	TUTOR	SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE NA WEB	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ACCESSMONITOR ⁶ WCAG 2.0	PLATAFORMA DE ELEARNING
	Disponível apenas sob autenticação							
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD	Núcleo de Apoio Administrativo (NUCAA) http://www.utad.pt/vPT/Area2/servicos/ServicosAcademicos/estrutura/NucleoDeApoio/Paginas/default.aspx	5º nível	<ul style="list-style-type: none"> • Plano individual de apoio 	Não há referência	Não há referência	Sim	4.1	Sim
Universidade do Algarve UAL	Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) https://www.ualg.pt/home/pt/co	2º nível	<ul style="list-style-type: none"> • Condições especiais de avaliação (mais tempo, provas orais); • Ajudas técnicas; • Adaptação dos planos de estudos; • Materiais adaptados. 	Sim	Não há referência	Inexistente	6.4	Não há referência

INSTITUIÇÃO	DESIGNAÇÃO DO SERVIÇO QUE PRESTA O APOIO	VISIBILIDADE DO SERVIÇO NA PÁGINA INSTITUCIONAL ⁵	APOIOS PUBLICITADOS	ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NEE	TUTOR	SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE NA WEB	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ACCESSMONITOR ⁶ WCAG 2.0	PLATAFORMA DE ELEARNING
	ntent/necessidades-educativas-especiais							
Universidade do Minho UMinho	Gabinete para a Inclusão (GPI) http://www.uminho.pt/estudar/gabinete-para-a-inclusao	2º nível	<ul style="list-style-type: none"> • Condições de frequência, de avaliação, de acompanhamento pedagógico, de apoio instrumental, entre outras que venham a ser consideradas ajustadas às necessidades do estudante. 	Não há referência	Não há referência	Apenas na página do Gabinete para a Inclusão	4.2	Não há referência
Universidade do Porto UP	Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência (SAED) http://sdi.lettas.up.pt/default.aspx?pg=saedup.ascx&m=11&s=34	4º nível	<ul style="list-style-type: none"> • Apoios especializados • Adequações do processo de ensino/aprendizagem • Adequações no processo de avaliação 	Sim	Um colaborador da universidade	Inexistente	6.6	Sim

INSTITUIÇÃO	DESIGNAÇÃO DO SERVIÇO QUE PRESTA O APOIO	VISIBILIDADE DO SERVIÇO NA PÁGINA INSTITUCIONAL ⁵	APOIOS PUBLICITADOS	ESTATUTO DO ESTUDANTE COM NEE	TUTOR	SÍMBOLO DE ACESSIBILIDADE NA WEB	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO ACCESSMONITOR ⁶ WCAG 2.0	PLATAFORMA DE ELEARNING
Universidade dos Açores UAC	Não existe	Existe um regulamento dentro de Regimes Especiais de Frequência, emitido pela Reitoria	<ul style="list-style-type: none"> • Condições especiais de avaliação (mais tempo, provas orais); • Acompanhamento suplementar pelo docente; • Ajudas técnicas 	Regulamento	Estudante voluntário	Existente, mas não ativo	6.8	Não há referência
Universidade Nova de Lisboa UNL	Sob pesquisa, nenhuma referência	----	-----	-----	----- ---	Inexistente	6.0	Sim
Instituto Politécnico de Leiria IPL	IPL (+) Inclusivo Serviço de Apoio ao Estudante http://maisinclusivo.ipleiria.pt/ http://sape.ipleiria.pt/	1º nível	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de identificação e de apoio a eNEE; • Ações de sensibilização e formação; • Desenvolvimento de projetos que contribuam para melhores condições de acesso e inclusão;... 	Não há referência	Não há referência	Sim	10	Sim

2. PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ENSINO A DISTÂNCIA

2.1 O CASO DA UNIVERSIDADE ABERTA

Algumas das barreiras identificadas nos estudos levados a cabo relativamente ao ensino presencial são parcialmente eliminadas no EaD em regime de eLearning, nomeadamente as barreiras arquitetónicas⁸. Por outro lado, o EaD apresenta outra característica inerente à presença da tecnologia, que pode representar uma vantagem para o estudante com NEE: a invisibilidade da comunicação online (Barack, 2007). Na comunicação online a informação física está ausente, por conseguinte, estereótipos comuns e características estigmatizantes relacionadas com incapacidades não são percebidas pelos interlocutores a não ser que se deseje, pelo que é possível que existam situações de estudantes que optam por não revelarem as suas dificuldades junto dos serviços académicos, tal como acontece no ensino presencial (Chard & Couch, 1998 *apud* Fernandes & Almeida, 2007).

Considerando a especificidade do Ensino a Distância Online, as abordagens às problemáticas no âmbito da Educação Especial beneficiam de todas as potencialidades oferecidas pela tecnologia, que está na base deste regime de ensino. Se em regime presencial o recurso às novas tecnologias é um dos recursos que mais vantagens oferece às pessoas com limitações, para elas o eLearning pode constituir a solução ideal. Contudo, não há tecnologia que ultrapasse barreiras, se não se fizer dela o uso devido, conforme constatado por Miranda (2007, p. 44):

alguns professores têm uma concepção romântica sobre os processos que determinam a aprendizagem e a construção de conhecimento e concomitantemente do uso das tecnologias no acto de ensinar e aprender. Pensam que é suficiente colocar os computadores com algum

⁸ Parcialmente, uma vez que o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta prevê, no 1º ciclo de estudos, a realização de provas de avaliação presenciais ou outros eventos dirigidos a estudantes. Nos restantes ciclos de estudos pode também incluir outros eventos presenciais, como por exemplo, as Conferências do Mestrado em Pedagogia do eLearning, que podem trazer constrangimentos aos estudantes com dificuldades de mobilidade.

software ligados à Internet nas salas de aula que os alunos vão aprender e as práticas se vão alterar. Sabemos que não é assim.

Embora esta consideração se refira ao ensino básico e secundário tradicional, ela não deixa de ser verdadeira também no ensino superior, como provam as indicações dadas pelos estudantes do estudo de Pires (2007, *apud* Rodrigues et al., 2007, s/p.).

10 Todavia, não é apenas o facto de este regime de ensino se basear na tecnologia que é favorável às pessoas com limitações. Se, por um lado, o EaD em regime de eLearning elimina as maiores barreiras que se põem a estes cidadãos - as barreiras físicas do ensino presencial e o baixo nível de interação entre estudantes do EaD convencional (Pereira et al., 2006) - por outro, a sua especificidade pressupõe práticas pedagógicas que privilegiam os ritmos e formas individuais de aprendizagem, a aprendizagem colaborativa, que acolhe e integra as competências individuais de cada estudante e a criação de redes de aprendizagem que almejam um objetivo comum. Uma análise efetuada ao Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira et al., 2007) encontra outros pontos de convergência com os princípios pedagógicos da Educação Inclusiva, sendo a aprendizagem centrada no estudante e o primado da flexibilidade em que o estudante pode gerir o seu ritmo de aprendizagem, aqueles que mais se aproximam. Ainda, o desenvolvimento das unidades curriculares através de Sistemas de Gestão de Aprendizagem, pela sua natureza tecnológica, torna-se um instrumento propício à inclusão, embora não possamos esquecer que

20 a tecnologia pode ser exclusiva nomeadamente quando se mostra com um desenho que não é universal e, portanto, para todos. O mesmo poderá acontecer no domínio do elearning. Não estando desenhado de modo universal os conteúdos e as plataformas serão exclusivas a pessoas sem necessidades educativas especiais [tornando-se] também, exclusivas não permitindo a interconexão entre pessoas com e pessoas sem necessidades educativas especiais.

(Tomás, 2014, p. 14)

30 Por sua vez, o Plano da Unidade Curricular - no caso do 1º ciclo de estudos - e o Contrato de Aprendizagem - no caso do 2º ciclo de estudos - constituem instrumentos valiosos que orientam as atividades, estabelecem objetivos e competências a desenvolver, clarificam as expectativas do professor, apresentam os recursos de aprendizagem e o calendário que o estudante deverá respeitar, mas com a flexibilidade necessária para poder gerir todos estes fatores. Esta estruturação é um elemento crucial para os estudantes com NEE,

que necessitam precisamente deste tipo de ambiente estruturado e organizado, mas suficientemente flexível para que consigam contornar os obstáculos e ajustá-los às suas necessidades.

2.2 O CASO DAS UNIVERSIDADES ABERTAS EUROPEIAS

Moleirinho (2013) faz uma caracterização das realidades de cinco universidades a distância europeias, no que se refere ao atendimento a estudantes com NEE, tendo efetuado um questionário aos seus coordenadores. Da análise aos dados apresentados, elaborou-se o **quadro 2.1** (apresentado na página 39), o qual congrega as informações consideradas importantes para o atual estudo e foi completado com informações recolhidas nas páginas oficiais das instituições em causa.

Da observação do **quadro 2.1**, constata-se que a maioria disponibiliza nas suas páginas institucionais variadas formas de responder às necessidades dos seus estudantes (todas à exceção da Universidade do Chipre).

A Open University do Reino Unido (OUUK) está empenhada em proporcionar aos seus estudantes com dificuldades uma experiência académica semelhante às dos estudantes sem incapacidade (Slater, Pearson, Warren, J. e Forbes, 2015). Para isso criou um programa destinado a promover mais e melhores condições de acessibilidade: o Securing Greater Accessibility (SeGA). Na página da instituição, é divulgado um conjunto de serviços destinados a estudantes com limitações, desde o empréstimo de equipamento específico, adaptações nas provas, materiais pedagógicos em formatos acessíveis, software acessível, ou formulários de pedido de ajuda, em que os estudantes podem requerer apoio específico e individualizado. Para além destes apoios, Slater et al. (2015) referem também a criação da figura dos *Accessibility specialists* que são os responsáveis pelas questões da acessibilidade, transversalmente em todas as faculdades da OUUK, cuja função é a de identificar, antecipar e solucionar as necessidades dos estudantes, trabalhando cooperativamente com as diferentes estruturas orgânicas da universidade e sensibilizar a comunidade académica para a questão da acessibilidade. Ao abrigo da legislação nacional para a Inglaterra, Escócia e País

de Gales⁹ (Equality Act 2010),¹⁰ os estudantes beneficiam de apoios financeiros que visam compensar custos adicionais no seu percurso académico devidos às suas limitações, sendo que esta legislação prevê especificamente apoios para a Educação a Distância.¹¹ No entanto, alterações introduzidas por esta lei na atribuição de pensões a estudantes com incapacidades poderão provocar redistribuições prejudiciais a alguns estudantes. A expectativa é que sejam compensadas pela universidade através da produção de métodos inclusivos que melhorem as acessibilidades e que esta possa fornecer apoio a níveis não cobertos pela lei (Slater et al., 2015), como, aliás, já faz para aquisição de computadores.

10 A Universidade Aberta da Catalunha (UOC) prevê um tutor para acolhimento e acompanhamento, materiais e plataformas acessíveis, adaptações curriculares significativas, entre outros. Prevê também apoio para eventos realizados no campus universitário, em que os estudantes podem requerer ajudas técnicas para poderem participar presencialmente.

A Universidade Nacional de Educação a Distância de Espanha (UNED) divulga que acolhe quase metade dos estudantes universitários em Espanha com dificuldades, pelo seu carácter de ensino semipresencial. Dispõe de técnicos de apoio aos estudantes, assim como técnicos de apoio aos docentes e técnicos de inserção laboral, tudo na perspetiva da promoção da igualdade de oportunidades. Disponibiliza um vídeo de apresentação onde explica o serviço existente, quais as suas linhas de ação e quais as adaptações efetuadas para dar resposta aos seus estudantes com NEE.

20 Nos questionários realizados por Moleirinho (2013) apurou-se que, nos países onde não existe legislação específica para o ensino superior (Holanda e Chipre, tal como Portugal), as Universidades organizam-se autonomamente na forma como acolhem os seus estudantes com NEE. A Universidade do Chipre adotou a regulamentação em vigor referente à escolaridade obrigatória. Em Espanha e no Reino Unido existe legislação específica para a frequência do ensino superior, por estudantes com NEE.

⁹ A Irlanda do Norte rege-se por uma legislação diferente: Disability Discrimination Act 1995, disponível em: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>

¹⁰ <https://www.gov.uk/equality-act-2010-guidance>

¹¹ <https://www.gov.uk/government/speeches/higher-education-student-support-changes-to-disabled-students-allowances-dsa>

QUADRO 2.1 – SITUAÇÃO DO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM NEE, EM 5 UNIVERSIDADES DE ENSINO A DISTÂNCIA EUROPEIAS

Instituição	Legislação Nacional	Apoios aos estudantes com NEE	Apoio Financeiro	Formação dos docentes	Visível na página oficial da instituição
Open University Holanda	Não	Materiais e Recursos adaptados	Sim/dependente do rendimento pessoal	Sim	Não
Open University Chipre	Não	Não especificado	Não há referência	Não	Sim
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Sim	Técnicos de apoio aos estudantes, técnicos de apoio aos docentes e técnicos de inserção laboral	Sim	Sim	Sim
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	Sim	Tutor, materiais e plataformas acessíveis, adaptações curriculares significativas, entre outros.	Descontos a estudantes com incapacidade acima de 33%	Não há informação	Sim
Open University Reino Unido (OU-UK)	Sim	Empréstimo de equipamento específico, adaptações nas provas, ou formulários de pedido de ajuda, SeGA	Sim	Não há informação	Sim

Numa análise à documentação disponível nas páginas das universidades referidas no estudo de Moleirinho (2013), apurou-se a informação compilada no quadro 2.2, que compara o número de estudantes com NEE com o número total de estudantes de cada universidade. Acrescentou-se informação encontrada sobre os valores das Universidades em Espanha¹², que refere que houve um aumento de 0,2% no número de estudantes com NEE inscritos nas universidades espanholas em 2013/2014. Os dados referentes à UAb foram obtidos junto dos respetivos Serviços Académicos e podem ser encontrados no Anexo 2. Ressalva-se, ainda, o facto de os dados disponíveis se referirem a anos diferentes, embora todos após 2011, razão pela qual alguns dados podem parecer incongruentes.

10 Da observação do quadro 2.2 destaca-se o seguinte: no que se refere à percentagem de ENEE identificados que frequentam as instituições, ao comparar os valores obtidos entre as universidades europeias e o da Universidade Aberta (0,67%), verifica-se um diferencial de mais de 60% em relação ao valor mais baixo, o qual ocorre na UOC, o que parece indicar que muito pode ainda ser feito para rentabilizar as potencialidades que o EaD online pode oferecer aos ENEE portugueses.

QUADRO 2.2 - NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES/ENEE EM UNIVERSIDADES A DISTÂNCIA EUROPEIAS

Instituições e data dos dados	Nº estudantes	Nº ENEE	Relação
OUUK (2013/2014) ¹³	200.000	20.000	10,00%
UAb (2014/2015)	7.269	49	0,67%
UOC (2012/2013) ¹⁴	52.799	793	1,51%
UNED (2011) ¹⁵	250.000	5.861	2,34%
Univ. EaD em Espanha (2014)	237.995	7.297	3,07%

¹² Recuperado de: http://www.uoc.edu/portal/_resources/ES/documents/la_universitat/accessibilitat/2014_Estudio_FUniversia_CERMI.pdf

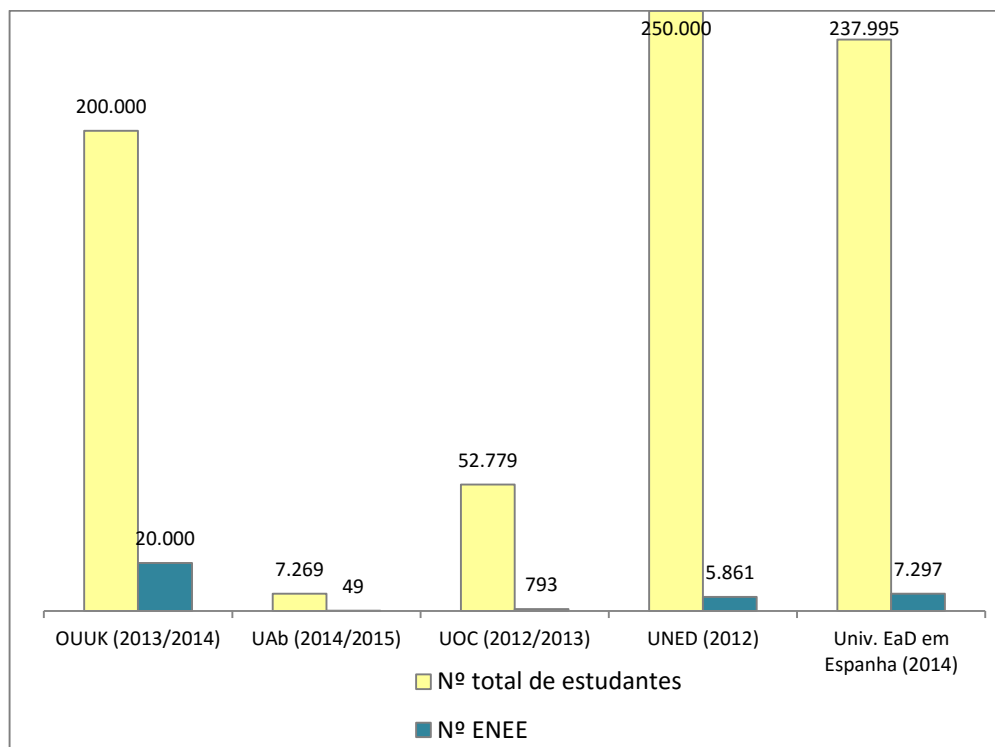
¹³ Recuperado de: <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/facts-and-figures>

¹⁴ Recuperado de: <http://www.uoc.edu/portal/en/universitat/coneix/fets-xifres/index.html> e http://www.uoc.edu/portal/en/universitat/coneix/memories/memoria_1213/index.html

¹⁵ Recuperado de: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23539356&_dad=portal&_schema=PORTAL

A representação destes valores reflete-se no gráfico 2.1, para uma melhor visualização.

GRÁFICO 2.1 - RELAÇÃO NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES/ENEE NAS UNIVERSIDADES À DISTÂNCIA



2.3 INICIATIVAS A NÍVEL INTERNACIONAL

A nível intercontinental, o projeto ESVI-AL, (Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina), promove a perspetiva da Educação para Todos e da Igualdade de Oportunidades, ao nível do Ensino a Distância. Este projeto, financiado pela União Europeia, integra sete universidades de outros tantos países da América Latina, 3 universidades europeias (entre elas, a Universidade de Lisboa) e 4 organizações internacionais ligadas à diferença. O seu objetivo específico é melhorar a acessibilidade do Ensino Superior a Distância Online, através da criação e implementação de metodologias que estabeleçam um modelo de trabalho para o cumprimento de requisitos e procedimentos uniformizados de acessibilidade em contexto de formação virtual.¹⁶ Os grupos de trabalho criados têm produzido

¹⁶ Retirado e traduzido do *site* do projeto: http://www.esvial.org/?page_id=9

documentos orientadores para a concetualização de planos de estudos que sejam promotores da Igualdade de Oportunidades, respeitando as necessidades sociais, de sustentabilidade e de empregabilidade das pessoas com dificuldades.

Na Europa, embora direcionado para o ensino presencial, o projeto EADHE– European Action on Disability within Higher-Education,¹⁷ desenvolveu um trabalho bastante profícuo que, apesar de ter terminado em setembro de 2014, o deixou publicado na sua página oficial, consubstanciado em linhas orientadoras para a inclusão no ensino superior, num levantamento de necessidades, boas práticas, ferramentas e iniciativas identificadas nas universidades parceiras, recomendações para a inclusão, entre outros documentos.

10 Este projeto congregou os esforços de várias universidades europeias, nomeadamente as universidades de: Bologna (Itália), Gent (Bélgica), Gothenburg (Suécia), Coimbra (Portugal), Aarhus (Dinamarca), Leipzig (Alemanha), CEIS Formazione (Itália) e as universidades de Cracóvia-University of Economics (Polónia) e de Tata-Institute of Social Sciences (Índia), como parceiros associados.

Daqui decorre, não só uma sistematização dos trabalhos e tendências na área dos projetos educativos acessíveis – virtuais ou não - (Argueta, Teixeira e Guzman, 2013) mas também um conjunto de orientações produzidas por estes projetos internacionais que podem constituir instrumentos de trabalho e de boas práticas para a persecução dos objetivos que se pretendem alcançar com o Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning.

¹⁷ <http://www.eadhe.eu/>

PARTE II

3. DIAGNÓSTICO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

3.1 DIAGNÓSTICO

Para que um “projeto possa realizar uma verdadeira alteração da realidade, ou seja, para que os problemas apercebidos possam ser compreendidos e ultrapassados [é necessário, entre outras coisas] Caracterizar a situação interna (...) [e] Caracterizar os atores do projeto quanto às suas expectativas e percepções sobre a situação” (Miranda & Cabral, 2012, p. 26). Tendo em conta esta preocupação, averiguou-se a situação dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais que se encontram matriculados no ensino superior a distância em regime de eLearning, tomando a Universidade Aberta como única instituição portuguesa com esta oferta para obtenção de grau académico, fazendo uma caracterização pormenorizada desta população. A análise das problemáticas que apresentam pode fornecer algumas pistas para os possíveis públicos que poderão procurar este regime de ensino.

O levantamento destes dados foi feito através dos Serviços Académicos que gentilmente cederam as informações necessárias e que se encontram no Anexo 2. A análise dos dados é feita mais à frente no capítulo 6. Apresentação dos Resultados.

Na elaboração do trabalho foram identificados alguns constrangimentos que se poderiam vir a encontrar e que estavam relacionados com os seguintes fatores: a resposta dos Serviços Académicos aos dados solicitados; a intensidade e qualidade da colaboração dos intervenientes solicitados; a postura dos interlocutores dos estudantes. Relativamente aos Serviços Académicos, não se verificou qualquer dificuldade, uma vez que cederam gentilmente e em tempo útil, os dados solicitados. Quanto à intensidade e qualidade da colaboração dos intervenientes, registou-se um baixo número de respostas por parte dos cidadãos com NEE e dos docentes, relativamente às expectativas. Contudo, trabalhou-se sobre as respostas obtidas.

3.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Após a revisão da literatura, à exceção do Projeto Acessibilidades, não se encontraram mais referências a estruturas específicas de apoio a estudantes e candidatos a estudantes com NEE que estudem ou queiram estudar em regime de eLearning. Assim, foi formulada a seguinte pergunta de partida:

Cumprindo o seu papel social de *Educação para Todos*, de que forma podem as instituições de ensino superior facilitar ativamente o acesso e o sucesso de cidadãos com NEE, que desejem estudar em regime de eLearning?

Para responder a esta questão, delineou-se a estratégia de ação que se descreve no próximo capítulo.

10

4. ESTRATÉGIA DE AÇÃO E OBJETIVOS A ATINGIR

4.1 ESTRATÉGIA DE AÇÃO

A revisão da literatura aponta claramente como fatores facilitadores para a inclusão a existência de serviços de apoio, a formação e atitudes dos docentes, a eliminação de barreiras arquitectónicas e a e-acessibilidade, entre outros fatores. Assim, como resposta ao problema formulado, propôs-se a delineação de um serviço a que se chamou **Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIeL)** destinado a apoiar os estudantes com NEE que estudem no ensino superior em regime de eLearning.

O serviço foi desenhado de forma a dar resposta da forma mais eficaz possível às necessidades específicas de cada estudante, seja pela intervenção junto do próprio como junto dos vários interlocutores da instituição. Pretende-se assegurar a manutenção das condições de igualdade, não através do tratamento igual, mas sim precisamente através de tratamento diferenciado adequado às necessidades de cada um, tendo em vista condições de justiça e equidade social. Procurar-se-á também atrair mais estudantes com NEE ao ensino superior através da divulgação das condições favoráveis que se pretendem oferecer.

4.2 OBJETIVOS A ATINGIR

Sendo o objetivo final que se pretende alcançar o de melhorar os serviços prestados pelas instituições de EaD a estudantes com necessidades educativas especiais, definiram-se objetivos gerais e específicos da seguinte forma:

4.2.1 OBJETIVOS GERAIS

1. Responder com eficácia e eficiência às NEE dos estudantes em regime de eLearning;
2. Atender aos direitos de Inclusão Social através da promoção do acesso universal à Educação e da Igualdade de Oportunidades, de acesso e êxito acadêmico;
3. Incentivar mais estudantes com NEE a prosseguir os seus estudos;
4. Motivar mais estudantes com NEE a frequentar o EaD em regime de eLearning;

4.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar o tipo de necessidade educativa especial mais comum nos estudantes que procuram estudar em regime de eLearning;
2. Fazer o levantamento das dificuldades sentidas pelos estudantes da UAb com NEE e propostas de melhoria;
3. Apurar as dificuldades que os interlocutores dos estudantes sentem nas suas interações;
4. Recolher, junto dos docentes e dos serviços, sugestões de atuação que gostariam de ver implementadas
5. Delinear um serviço de apoio à comunidade académica, com visibilidade para além da instituição.

5. METODOLOGIA DE TRABALHO

Em termos metodológicos, o desenvolvimento deste trabalho enquadra-se na design-based research (DBR) (Dede, 2005; Anderson, 2007) sustentado por questionários e uma entrevista enquanto método de investigação qualitativo, utilizado em conjunto com outras técnicas de análise. A metodologia de trabalho seguiu as quatro fases previstas inicialmente: (1) fase preparatória de enquadramento teórico do tema e apuramento do estado da arte; (2) auscultação dos intervenientes e levantamento de necessidades; (3) enquadramento do serviço na orgânica das instituições de ensino superior a distância e (4) Organização e estruturação de um projeto de serviço e suas valências.

5.1 AUSCULTAÇÃO DOS INTERVENIENTES E LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES

A auscultação dos intervenientes é um passo imprescindível que deve ser cuidadosamente preparado. Tendo em conta que “um projecto (...) só pode ter êxito se na sua elaboração estiverem envolvidos todos os seus atores.” e que “Aqueles que vão estar envolvidos no processo devem fazer parte dele desde a primeira hora...” (Miranda & Cabral, 2012, p. 19), é importante determinar quais as dificuldades sentidas, quer pelos próprios estudantes quer pelos seus interlocutores na Universidade e quais as suas propostas para tentar ultrapassá-las. Por outro lado, é também importante obter a opinião de outros cidadãos com limitações sobre a frequência do ensino superior, em regime de eLearning, pelo que a colaboração das várias Associações contactadas foi valiosa, no sentido de facilitar essa auscultação, conforme descrito mais à frente.

Na presente situação, entende-se por “intervenientes”, não só os estudantes com NEE, mas também outros interlocutores na Universidade: docentes e outros colaboradores.

5.1.1 SITUAÇÃO NA UAB

Foram solicitados aos serviços da instituição os seguintes dados (anexo 1):

- números atualizados sobre os estudantes matriculados no ano letivo de 2014/2015 com e sem Necessidades Educativas Especiais;

- perfil dos estudantes: sexo, idade, residência, ciclo de estudos em que estão inscritos (licenciatura, pós-graduação, mestrado, doutoramento ou Aprendizagem ao Longo da Vida) e limitação que referem;

- outras informações consideradas relevantes: atribuição de bolsas de estudo e apresentação de comprovativos de incapacidade.

10 Para apuramento das perceções dos estudantes, considerou-se o estudo de Moleirinho (2013), que fez este levantamento relativamente aos anos letivos de 2010/11 e 2011/12. Tendo surgido a oportunidade, realizou-se uma entrevista presencial semi-estruturada a um estudante de mestrado da UAb, com dificuldades motoras graves (tetraplegia), que também tinha frequentado e concluído a sua licenciatura nesta instituição (guião e transcrição nos anexos 3 e 4, respetivamente). A entrevista foi gravada e analisada através de análise qualitativa de conteúdo, registada no quadro apresentado no anexo 5. Foi também este estudante que efetuou o pré-teste do questionário aos cidadãos com NEE.

20 Após a referida entrevista, considerou-se desnecessária a auscultação aos colaboradores da UAb, uma vez que, em eLearning, as interações são, quase na totalidade, feitas online, pelo que os constrangimentos encontrados se esbatem no ponto de vista do interlocutor, quando o estudante consegue estabelecer a comunicação.

Relativamente aos docentes, foi aplicado um inquérito por questionário online (questionário 1 - guião no anexo 6) divulgado através de solicitação aos diretores de departamento (anexo 7). Foi pedida a realização de um pré-teste ao questionário a um conhecimento pessoal que é tutor da UAb, após o que se fizeram algumas reformulações. Obtiveram-se 23 respostas válidas embora se tivesse definido um número representativo de, no mínimo, 50% dos docentes de cada departamento da Universidade, número esse que se revelou demasiado ambicioso, talvez por a disponibilização do link ter ocorrido no final do ano letivo e início do período de férias. O questionário esteve disponível entre 30 de junho

e 31 de julho de 2015. Os questionários pretenderam apurar a frequência com que os professores se deparam com estudantes com NEE, a informação que recebem sobre os estudantes, quando a recebem e quem a transmite, o tipo de formação que possuem para lidar com estas situações, como adequam as suas práticas à presença de um estudante com NEE, as suas aspirações relativamente à temática e a sua perceção sobre o efeito das suas práticas nos estudantes. O questionário foi elaborado de forma bastante abrangente e exaustiva, com a inclusão de algumas respostas abertas, pelo que se considerou que não se justificava a realização de entrevista, apesar de inicialmente se ter ponderado essa possibilidade.

10

5.1.2 CONSULTA AOS CIDADÃOS COM NEE

O ponto de vista dos candidatos a estudantes e potenciais candidatos é uma perspectiva que é necessário obter para a elaboração do Serviço proposto. Os dados recolhidos por Moleirinho (2013) debruçaram-se sobre os estudantes que frequentavam a UAb à altura do estudo, o que pareceu insuficiente para obter um diagnóstico sustentado. Optou-se, então, pela elaboração de um inquérito por questionário online (questionário 2 - guião no anexo 8), destinado a cidadãos com NEE, maiores de 18 anos, que tivessem ou não frequentado o Ensino Superior, no sentido de obter as perceções dos portugueses com NEE relativamente à prossecução de estudos a nível superior em regime de eLearning, nomeadamente, as barreiras e os fatores de inclusão que influenciam as suas decisões nesta matéria. Para divulgação do questionário contactaram-se diversas associações ligadas à diferença, através de email (anexos 9a a 9e) e das redes sociais, assim como os serviços de apoio à Inclusão que se identificaram nas diversas Universidades portuguesas (anexo 9f). Foi também contactada a Associação Académica e outros grupos de estudantes da UAb, através do Facebook, pelo que se presume que algumas respostas ao questionário provenham de estudantes com NEE desta instituição. Obtiveram-se 85 respostas válidas ao questionário, que esteve disponível entre 11 de maio e 19 de julho de 2015.

20

Os questionários foram construídos respeitando os princípios de boas práticas na construção destes instrumentos, tais como, a clareza, objetividade e pertinência das questões formuladas para o objetivo do instrumento, tal como aconselhado por Hill e Hill (1998)

e Tuckman (2002). Para a construção e disponibilização do questionário utilizou-se a plataforma LimeSurvey, pelo seu carácter institucional. A análise dos questionários teve em conta o número de respostas obtidas que, não sendo demasiado elevado, possibilitou a utilização do software Excel.

5.2 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E DAS ESTRUTURAS DAS INSTITUIÇÕES

A análise da legislação nacional referente à organização das instituições de ensino superior foi o ponto de partida para a proposta de inclusão do serviço num organograma-tipo. Ao abrigo desta legislação, as instituições organizam-se autonomamente e após a análise das estruturas orgânicas das várias universidades portuguesas e estrangeiras, verificou-se que os vários serviços que prestam apoio aos estudantes com NEE, se enquadram na orgânica das instituições da forma descrita no quadro 6.1, apresentado no capítulo 6.3 Enquadramento na Orgânica Institucional (pág. 88). Neste quadro, apurou-se a designação atribuída ao serviço por cada instituição e a forma como se enquadra na sua orgânica.

Não se tendo conseguido determinar qual a situação do Gabinete Pedagógico da Universidade de Aveiro e do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Algarve no que se refere às posições que ocupam dentro dos organigramas das respetivas instituições, foram feitos contactos por email aos referidos Gabinetes que gentilmente forneceram a informação pretendida (anexos 10a, 10b e 10c).

PARTE III

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

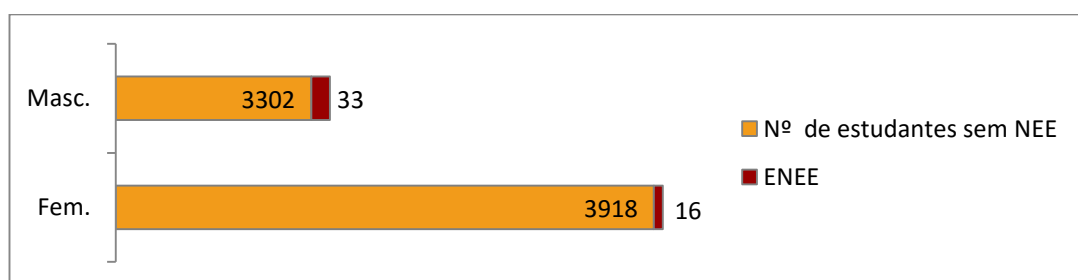
6.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Através da informação recolhida junto dos Serviços Académicos da UAb foi possível fazer uma caracterização da população académica com NEE que se encontrava inscrita na instituição em 2014/2015. Em complemento, o cruzamento destes dados com a informação recolhida através dos questionários aos cidadãos com NEE e com as perceções dos estudantes recolhidas por Moleirinho (2013), permitem efetuar um diagnóstico da situação e indicar alguns caminhos. Por essa razão optou-se por analisar primeiro, em conjunto, os dados referentes aos estudantes e aos cidadãos com NEE e, só depois, a informação recolhida pelos questionários dos docentes.

6.1.1 ANÁLISE DOS DADOS E DAS PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES DA UAB E DOS CIDADÃOS COM NEE

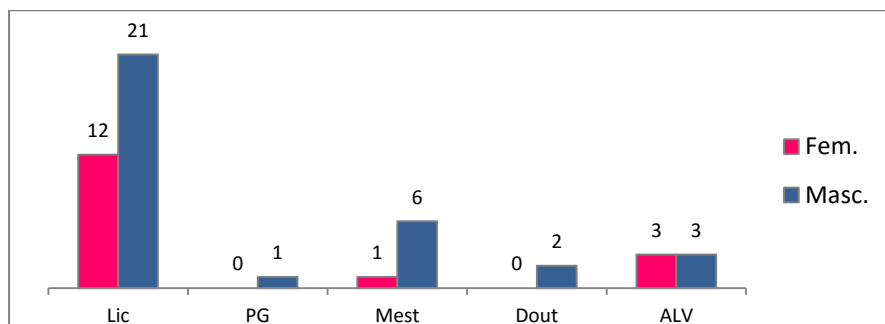
Apurou-se que, neste ano letivo, a Universidade Aberta teve um total de 7269 estudantes inscritos, sendo 3335 do sexo masculino e 3934 do sexo feminino. Dos estudantes inscritos, 33 do sexo masculino e 16 do sexo feminino têm NEE, perfazendo um total de 49, o que representa 0,67%, conforme expresso no quadro 1.3. Embora o maior número de estudantes seja do sexo feminino, a maioria dos ENEE é do sexo masculino (gráfico 6.1).

GRÁFICO 6.1 - RELAÇÃO TOTAL DE ESTUDANTES E ENEE DA UAB, POR SEXO



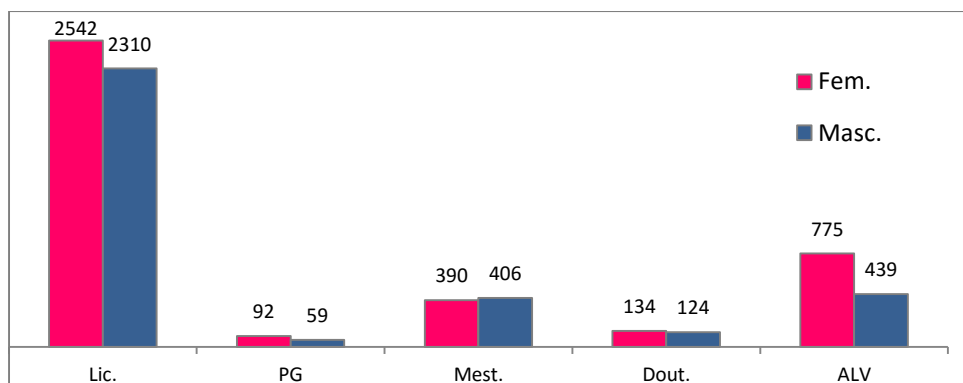
A maioria dos ENEE frequenta o 1º ciclo de estudos (licenciatura) mas existem em todos os ciclos (gráfico 6.2).

GRÁFICO 6.2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENEE DA UAB POR CICLO DE ESTUDOS E SEXO



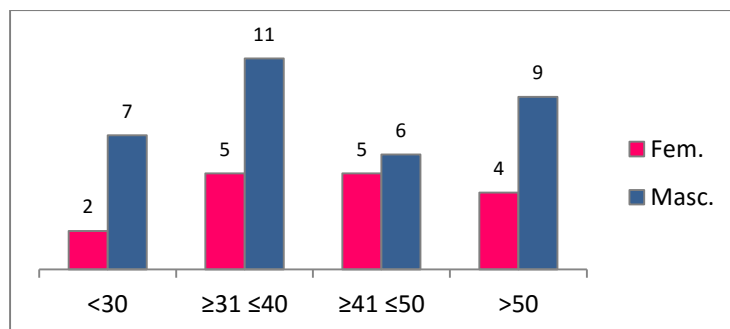
A distribuição do número de ENEE pelos ciclos de estudos é semelhante à do total dos estudantes, à exceção do sexo (gráfico 6.3).

GRÁFICO 6.3 - DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE ESTUDANTES DA UAB POR CICLO DE ESTUDOS E SEXO

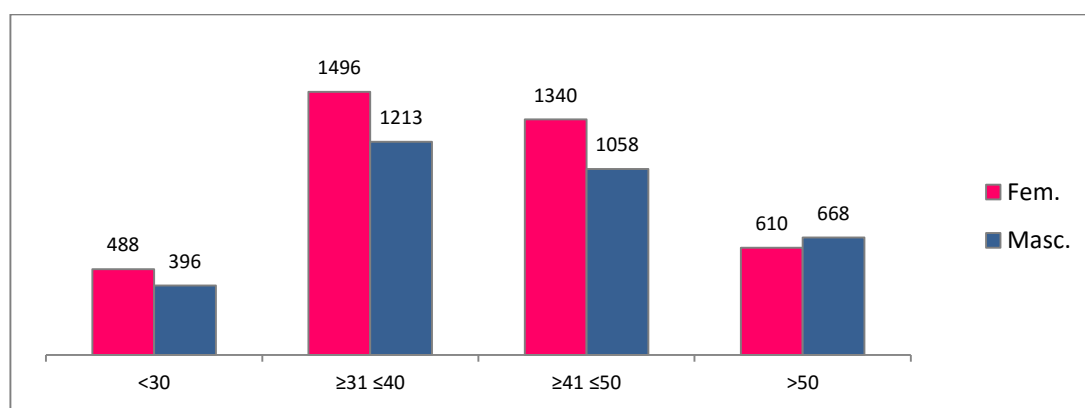


A faixa etária com maior número de ENEE é entre os 31 e 40 anos (gráfico 6.4), tal como no total dos estudantes (gráfico 6.5).

GRÁFICO 6.4 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENEE DA UAB POR SEXO E INTERVALO DE IDADES

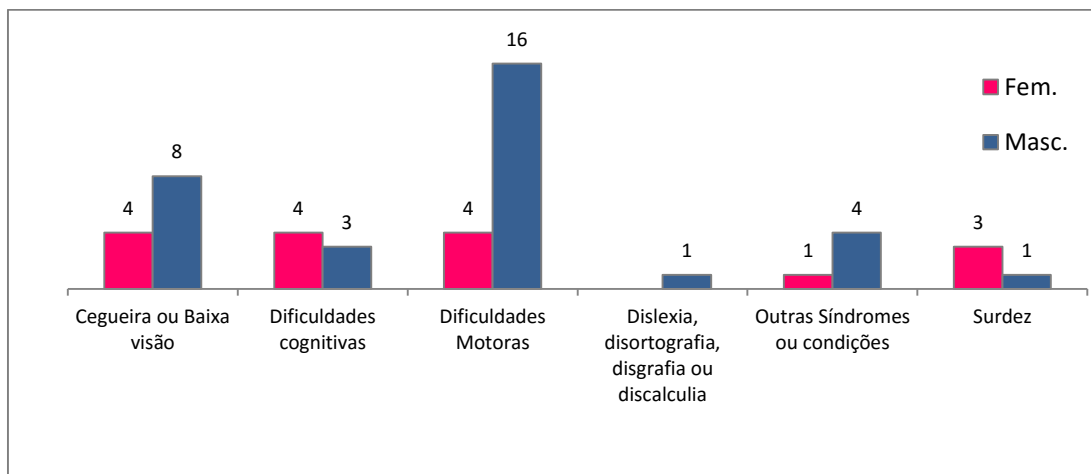


A proporção entre os sexos é semelhante, mas inversa.

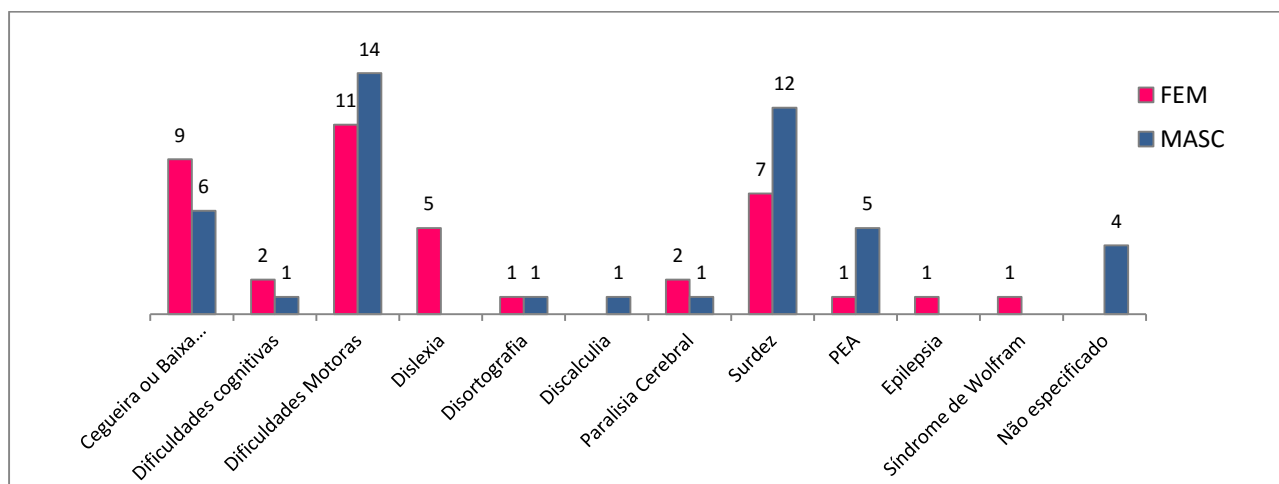
GRÁFICO 6.5 - DISTRIBUIÇÃO DOS SEXOS DO TOTAL DE ESTUDANTES DA UAB POR INTERVALOS DE IDADES

Para apurar as problemáticas presentes nos estudantes da UAb, foram sugeridas as mais comuns: cegueira ou baixa visão, surdez, dificuldades motoras, paralisia cerebral, DAE (dislexia, disortografia, disgrafia ou discalculia), dificuldades de comunicação, dificuldades cognitivas, perturbação do espectro do autismo e outras síndromes ou condições a especificar. Das que tinham sido sugeridas, foram identificadas 5 problemáticas na população de ENEE da UAb em 2014/2015: dificuldades motoras, dificuldades cognitivas, surdez, cegueira ou baixa visão e dislexia. Em Outras síndromes ou condições, foram especificadas 3: problemas pulmonares, problemas do aparelho digestivo (não especificados) e problemas urinários. Apurou-se que, no total dos ENEE da UAb, a problemática com maior prevalência são as dificuldades motoras tal como no ensino presencial, como é demonstrado na estatística divulgada pela Direção Geral do Ensino Superior (2012)¹⁸. A segunda maior ocorrência é a de estudantes com cegueira ou baixa visão. Nas estudantes do sexo feminino, as dificuldades motoras, as dificuldades cognitivas e a cegueira ou baixa visão têm uma distribuição idêntica. Nos estudantes do sexo masculino, a cegueira ou baixa visão são a segunda problemática prevalente (gráfico 6.6).

¹⁸ Esta coincidência pode ser explicada, no ensino presencial, pela maior atenção dada a esta problemática nas instituições, uma vez que envolve questões de ordem prática, como são as barreiras arquitetónicas - apesar de tudo mais fáceis de resolver do que as questões ligadas às adaptações da prática pedagógica - ou que apresentam maior visibilidade social do que, por exemplo, a surdez ou as DAE (dislexia, disortografia, discalculia, disgrafia).

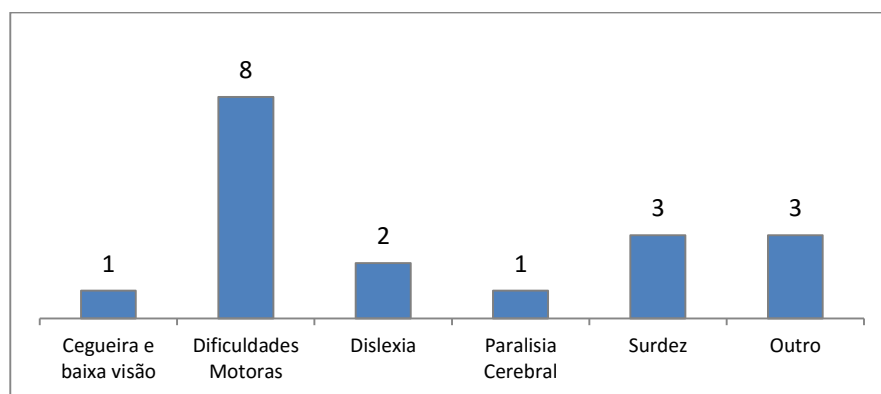
GRÁFICO 6.6 - DISTRIBUIÇÃO DOS ENEE DA UAB POR PROBLEMÁTICA E POR SEXO

Nos questionários aos cidadãos com NEE, as dificuldades motoras continuam a apresentar maior número de ocorrências, mas a surdez apresenta a segunda maior prevalência e só depois a cegueira ou baixa visão (gráfico 6.7).

GRÁFICO 6.7 - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 2 POR PROBLEMÁTICA E POR SEXO

Relativamente aos respondentes ao questionário 2, as dificuldades motoras destacam-se nos estudantes que optaram pelo regime de eLearning, seguidas da surdez (gráf. 6.8). À pergunta “Outra. Qual?” responderam Asperger, Epilepsia e DAG (desconhecido).

GRÁFICO 6.8 – PROBLEMÁTICAS DOS RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO 2 QUE FREQUENTAM OU FREQUENTARAM O ES EM REGIME DE ELEARNING



A cegueira ou baixa visão são as problemáticas mais prevalentes na população portuguesa, segundo os Censos 2001 do Instituto Nacional de Estatística¹⁹, aparecendo as dificuldades motoras em segundo lugar nas estatísticas, por pequena margem²⁰. Tendo em conta a informação recolhida e ainda o estudo de Moleirinho (2013) onde também se verificou a prevalência das dificuldades motoras, (o que não é de todo estranho, uma vez que incidiu sobre a mesma instituição, em anos muito próximos, pelo que se pode inferir que alguns estudantes sejam ainda os mesmos) esta é uma problemática muito recorrente, logo seguida pela surdez e a cegueira ou baixa visão. Este pode ser um indicador da preferência de estudantes com estas problemáticas pelo regime de eLearning, talvez por encontrarem mais obstáculos no ensino presencial, o que pode conduzir à expectativa de que serão estas as problemáticas que provavelmente se encontrarão com mais frequência. A caracterização da população de ENEE na instituição é importante para direcionar as práticas para as problemáticas identificadas, no entanto, é necessária uma intervenção proativa no sentido de preparar a instituição para o acolhimento de estudantes com problemáticas que ainda

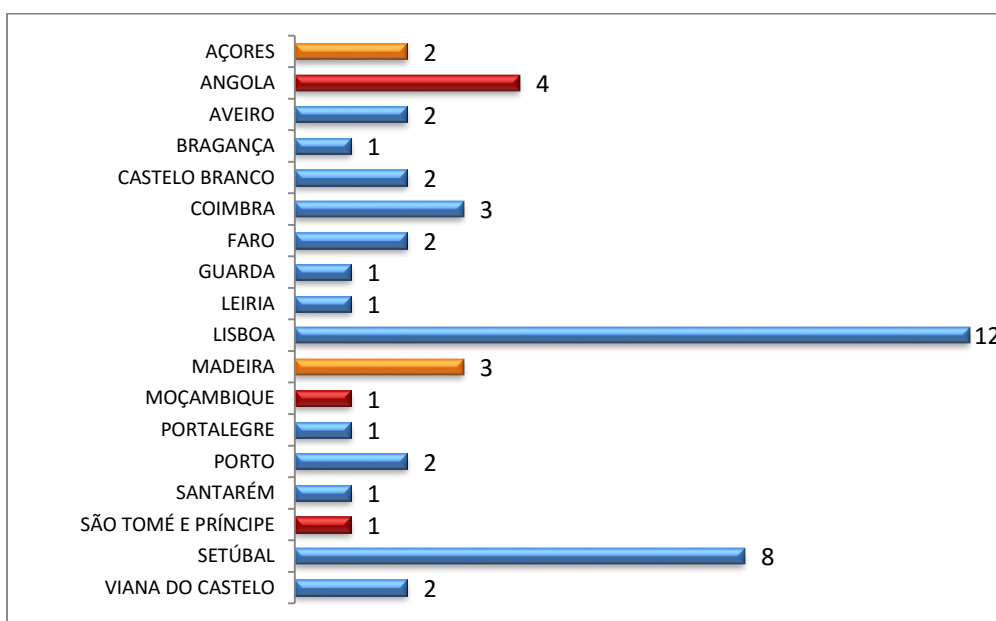
¹⁹ Recuperado de: http://www.novamente.pt/wp-content/uploads/estatisticas/novamente_estatisticas_Censos2001_populacao_deficiencia.pdf

²⁰ Ressalva-se o facto de não se ter conseguido encontrar dados mais atualizados sobre estes números, uma vez que os Censos de 2011 não isolaram o estudo da população com deficiência, tendo englobado nas várias tipologias de dificuldades a população idosa. Recuperado de: http://www.inr.pt/uploads/docs/recursos/2013/20Censos2011_res_definitivos.pdf

não se tenham encontrado. Além disso, esta postura de proatividade permitirá às instituições oferecer e divulgar à partida condições vantajosas para a frequência de ENEE com problemáticas diversas.

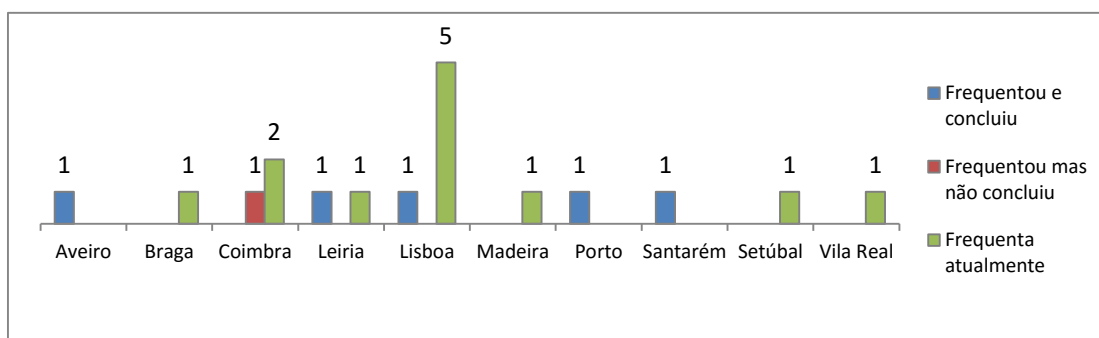
Relativamente à proveniência dos ENEE da UAb, a maioria reside no continente, nomeadamente nos distritos de Lisboa e Setúbal. Destacaram-se os estudantes das ilhas e da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) (gráfico 6.9).

GRÁFICO 6.9 - RESIDÊNCIA DOS ENEE DA UAB, POR DISTRITO OU PAÍS



A residência dos cidadãos com NEE que estudam ou estudaram em regime de eLearning e que responderam ao questionário 2 está descrita no gráfico 6.10. Verifica-se, também, maior número de estudantes da região de Lisboa.

GRÁFICO 6.10 - RESIDÊNCIA DOS RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO 2 QUE FREQUENTAM OU FREQUENTARAM O ES EM REGIME DE E-LEARNING

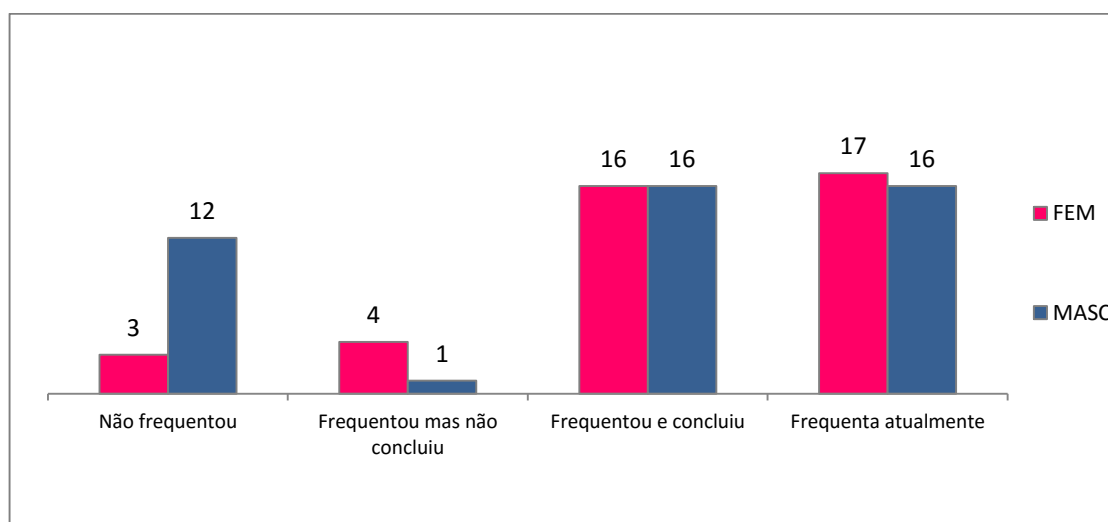


A informação sobre a proveniência dos estudantes permite obter uma visão sobre os locais onde poderá ser necessário intervir para prever e eliminar, antecipadamente, barreiras que venham a ser identificadas.

Foi feita ainda a caracterização dos ENEE da UAb por cada problemática identificada, relativamente à distribuição por sexo, idade e residência, o que pode ser útil para prever e colmatar atempadamente necessidades futuras dos estudantes (gráficos I a XV do anexo 11). Um estudante com uma dificuldade específica de aprendizagem não especificada, está contabilizado em todos os gráficos, mas não se justificou registar em gráfico por sexo, idade e residência, como foi feito para as restantes problemáticas. Foram ainda identificados 2 estudantes com problemáticas associadas, nomeadamente, cegueira ou baixa visão associada a dificuldades motoras, e cegueira ou baixa visão associada a surdez. Estes estudantes foram contabilizados na cegueira ou baixa visão (gráficos I, II e III do anexo 11), apenas porque foi a primeira problemática referida e, provavelmente, a mais incapacitante.

Nos questionários aos cidadãos com NEE, procurou saber-se quantos tinham frequentado ou frequentavam o Ensino Superior. Obtiveram-se as respostas contabilizadas no gráfico 6.11:

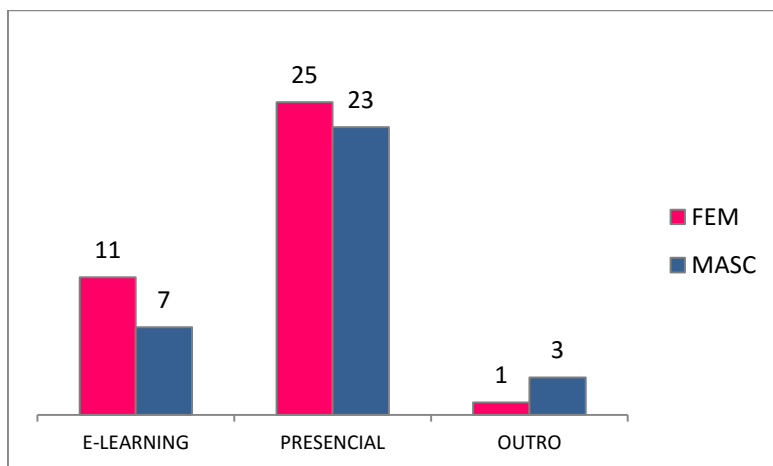
GRÁFICO 6.11 - FREQUENTOU OU FREQUENTA O ENSINO SUPERIOR?



O gráfico 6.12 descreve o regime de ensino frequentado pelos respondentes que frequentaram ou frequentam o ES. À opção Outro, obtiveram-se as respostas: *Docente LGP*

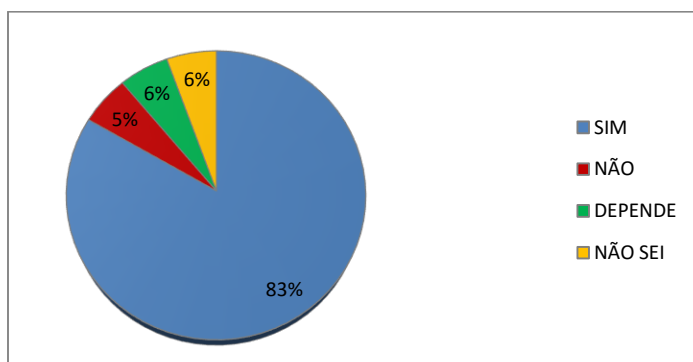
[Língua Gestual Portuguesa]; Já frequentei em modalidade presencial, bLearning e eLearning; Só estou a realizar a tese de Doutoramento e Tutorial.

GRÁFICO 6.12 - EM QUE REGIME FREQUENTOU?



Aos respondentes que declararam ter estudado em regime de eLearning foi perguntado se recomendariam este regime de ensino a pessoas com NEE. A grande maioria respondeu Sim. As respostas são as representadas no gráfico 6.13:

GRÁFICO 6.13 - RECOMENDARIA A FREQUÊNCIA DO ES EM REGIME DE ELEARNING A PESSOAS COM NEE?

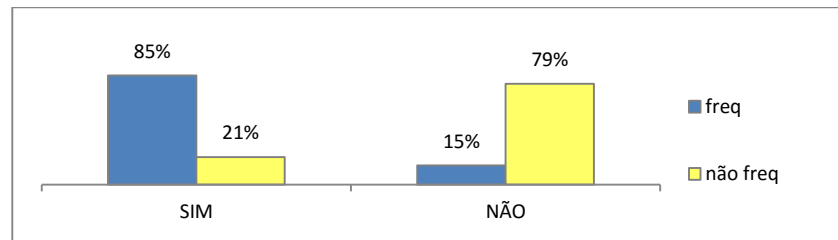


10

Sendo que, para este estudo, interessa sobretudo o que se relacione com eLearning, foi importante saber se as pessoas tinham conhecimento deste regime de ensino. Assim, foi perguntado “Já ouviu falar ou leu sobre eLearning?”. Esta pergunta não aparecia a quem tinha referido ter frequentado o ES em regime de eLearning, na pergunta que deu origem ao gráfico 6.11. As respostas agruparam-se entre os cidadãos que nunca frequentaram o ES e os que já frequentaram ou frequentam em regime presencial ou outro, sendo que os resultados indicam que os que já frequentaram ou frequentam têm mais conhecimento

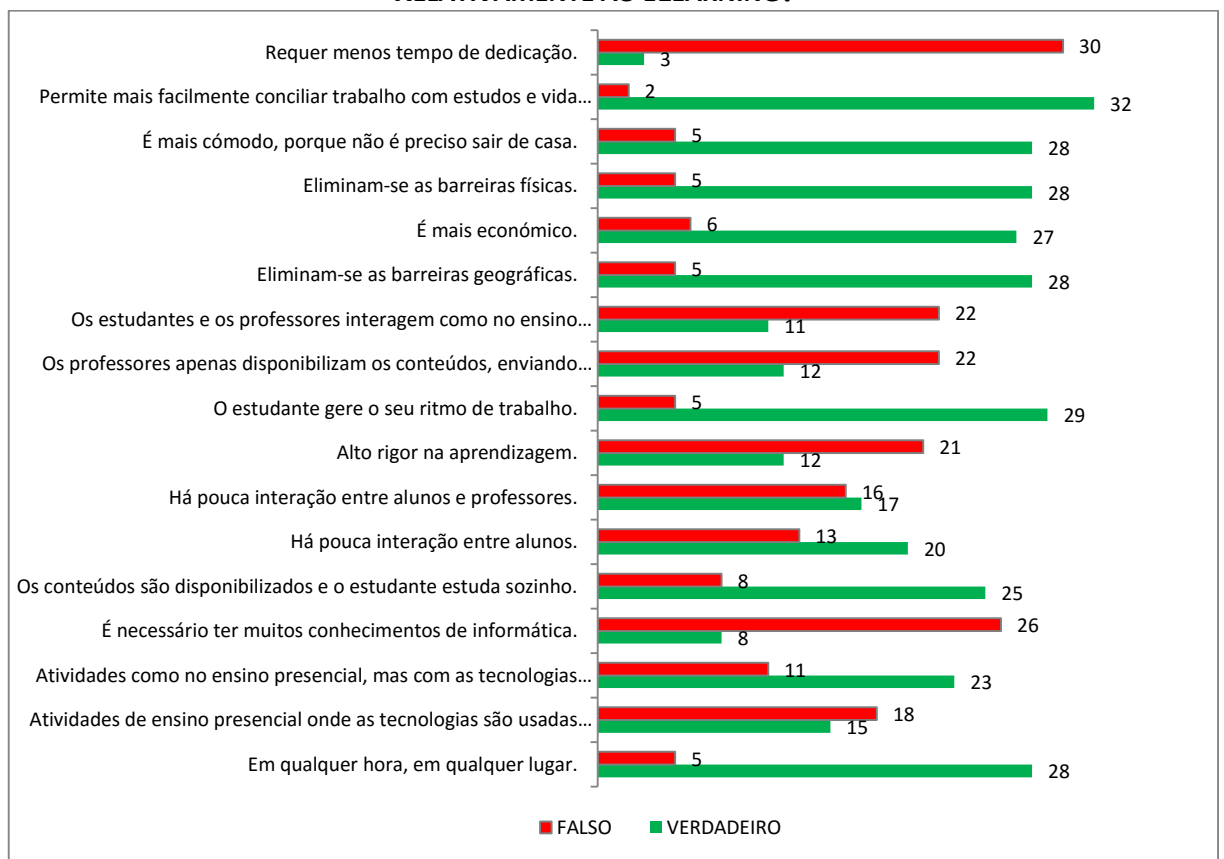
desta modalidade de ensino (85%) do que os nunca frequentaram (21%), conforme demonstrado no gráfico 6.14:

GRÁFICO 6.14 - JÁ OUVIU FALAR OU LEU SOBRE ELEARNING?



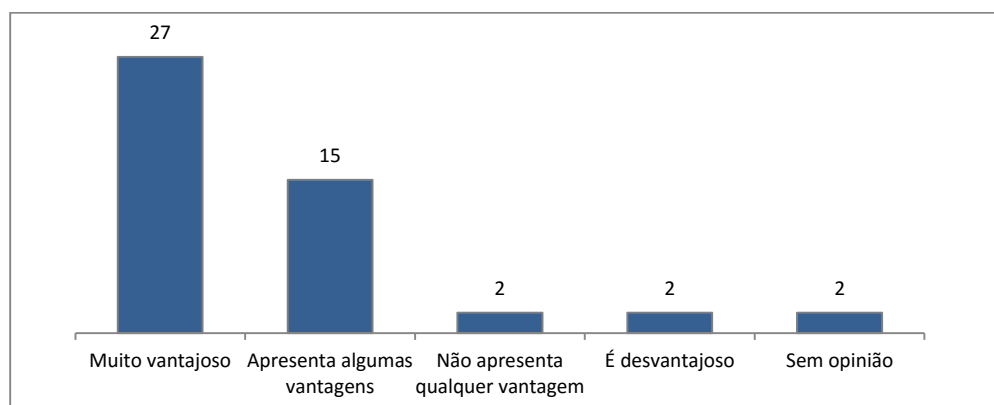
Procurou-se, então, saber quais as percepções dos respondentes sobre o eLearning. Apresentaram-se 17 afirmações, baseadas e adaptadas de Pedro (2014), que os respondentes teriam que assinalar como Verdadeiras ou Falsas. Verificou-se um baixo grau de consensualidade em todas as afirmações apresentadas, sendo que a mais consensual é a que diz respeito à conciliação dos estudos com a vida familiar e a menos consensual é a que se refere à pouca interação entre alunos e professores (gráfico 6.15).

GRÁFICO 6.15 - INDIQUE SE CONSIDERA VERDADEIRAS OU FALSAS, AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES, RELATIVAMENTE AO ELEARNING?



Para saber as vantagens que os cidadãos com NEE atribuem a esta modalidade de ensino, dividiu-se a questão em duas partes. Primeiro foi perguntado: “Em que medida considera que o eLearning pode ser um regime de estudos vantajoso para cidadãos com NEE?” sendo que a grande maioria reconhece vantagens (gráfico 6.16).

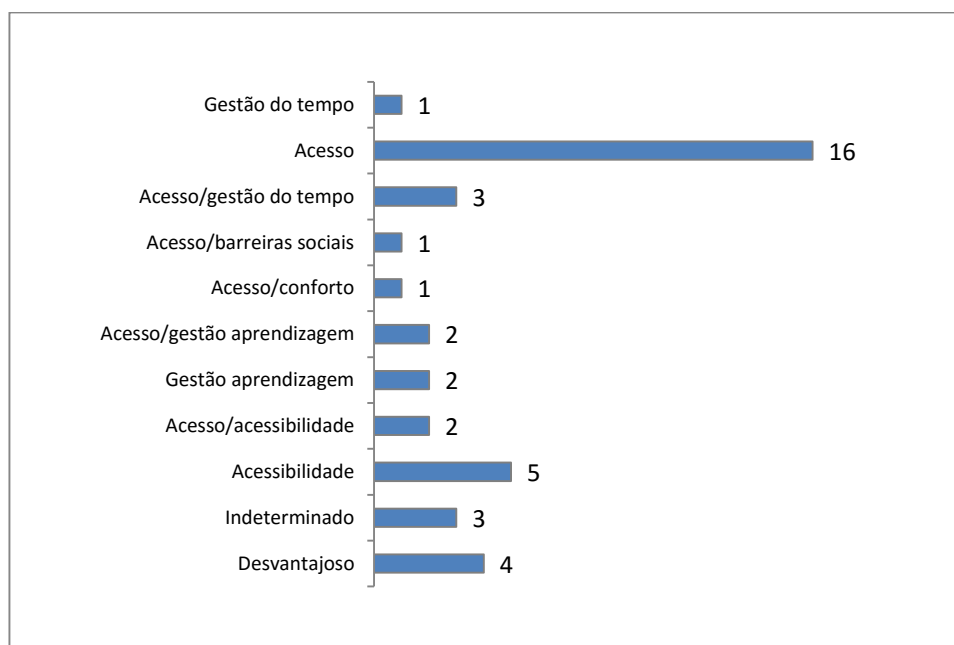
GRÁFICO 6.16 - EM QUE MEDIDA CONSIDERA QUE O eLEARNING PODE SER UM REGIME DE ESTUDOS VANTAJOSO PARA CIDADÃOS COM NEE?



Na pergunta seguinte, pretendeu-se que as pessoas clarificassem as respostas à pergunta anterior e obtiveram-se respostas que se agruparam em categorias, de forma a obter uma visão mais objetiva. Alguns aspetos foram associados dentro de uma mesma categoria, pois as respostas assim o referiam. As categorias criadas foram: Gestão do tempo, Acesso, Acesso/gestão do tempo, Acesso/barreiras sociais, Acesso/conforto, Acesso/gestão aprendizagem, Gestão aprendizagem, Acesso/acessibilidade, Acessibilidade, Indeterminado e Desvantajoso (gráfico 6.17). Importa aqui clarificar o que se entende como acesso e acessibilidade para não induzir em erro. Assim, acesso entende-se no sentido de acesso físico, como barreiras arquitetónicas e geográficas. Por outro lado, acessibilidade entende-se como meio de comunicação, relacionado com os materiais pedagógicos ou com a utilização da plataforma de aprendizagem. Constata-se que grande parte das respostas refere a questão do acesso físico assim como da eliminação das barreiras geográficas. As respostas classificadas como Indeterminado referiam: *Depende... só as pessoas com deficiências inacessíveis que podem praticar com eLearning, pode facilitar o acesso ao ensino superior; Eu não utilizo o eLearning por causa da minha situação, utilizo como qualquer outra pessoa utilizaria, por isso no meu caso as vantagens são as que qualquer outro estudante teria, ou seja não é assim tão significativo, mas acredito, que no caso de pessoas que não conseguem*

sair de casa ou que têm grandes barreiras arquitetónicas que impeçam o deslocamento aos locais de ensino, essa ferramenta pode ser muito vantajosa pois permite que essas pessoas tenham acesso ao ensino que de outra forma seria impossível. As respostas que tinham considerado o eLearning Desvantajoso, deram as seguintes justificações: *as aulas presenciais são mais vantajosas; Todos os alunos devem estar em contacto com todo o ambiente que envolve estudar: estar com os colegas, professores, conviver. Muito mais precisa uma pessoa portadora de alguma dificuldade.; as vantagens do ensino presencial - espontaneidade, facilidade de expressão por ser mais informal, tirar dúvidas mais rapidamente - não são compensadas no eLearning.; no meu caso é necessário ter um programa específico de horas e um plano rígido de trabalho.* Destaca-se aqui uma resposta que, apesar de considerar o eLearning vantajoso devido à questão do acesso físico, refere um aspeto comum a uma resposta que o considerou desvantajoso e, por isso, considera-se pertinente mencionar: *Apesar de eliminar as barreiras físicas e arquitetónicas, que são as mais limitadoras, também acaba por facilitar de certa forma a segregação das pessoas com deficiência, não tendo tanto contacto com os seus pares.*

GRÁFICO 6.17 – ASPETOS VANTAJOSOS/DESVAJAJOSOS DO ELEARNING PARA CIDADÃOS COM NEE



Apesar da questão de as barreiras geográficas serem uma limitação importante para os cidadãos com limitações motoras, elas também serão um dos aspetos normalmente

mencionados pelo cidadão comum, como é natural. Todavia, enquanto o estudo de Moleirinho (2013, p.87) refere que:

Foi curioso verificar que numa primeira observação os motivos iniciais eram semelhantes aos evidenciados pelo cidadão comum, sendo que só posteriormente é que outros mais relacionados com NEE e/ou DA são enumerados.

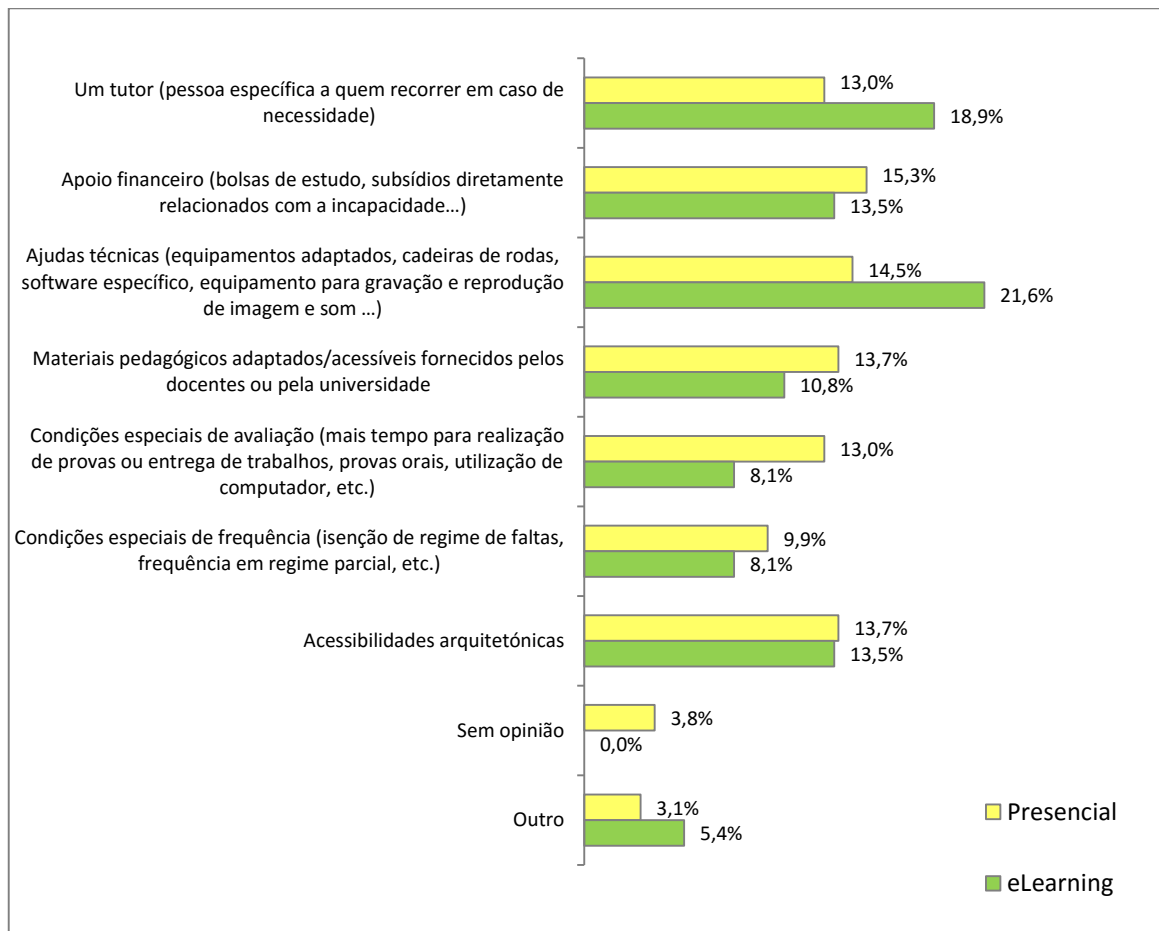
a percepção que é transmitida nas respostas ao questionário 2, atribui mais peso, logo a seguir ao acesso, às questões da acessibilidade dos recursos pedagógicos. Este desfazamento pode dever-se ao facto de o estudo de Moleirinho se debruçar sobre estudantes que já se encontravam em regime de EaD, enquanto o questionário foi respondido por cidadãos com NEE, no geral, com uma noção menos experienciada do que é estudar em eLearning.

Na pergunta 22, de resposta facultativa, destinada a complementar as percepções das pessoas com NEE sobre o eLearning, obtiveram-se as seguintes observações: *Considero eficaz. Positivo.; O ensino do futuro...; Ajuda a chegar a mais pessoas, mas implica maior empenho e auto disciplina.; Muito útil e importante.; Nunca tive experiência de cursos por este meio, mas a faculdade usa-o como complemento.; Do pouco que sei, não gosto do sistema. Impede o verdadeiro sentido de ser estudante. e Considero o eLearning uma ferramenta adicional à aprendizagem que permite eliminar obstáculos.* Não se registou nenhuma resposta que refletisse claramente as vantagens do eLearning para as pessoas com NEE.

Procurou-se também saber quais os aspetos que os cidadãos consideraram necessários para o sucesso no ES, quer em regime presencial, quer em regime de eLearning. Para este efeito, sugeriu-se um conjunto de apoios selecionados a partir das boas práticas encontradas em várias instituições ao longo da investigação e, também, com base no DL 3/2008. Foi cedido um espaço para comentários à frente de cada sugestão e ainda a opção Outro para que os respondentes pudessem expressar as suas aspirações. O conteúdo dos comentários está transcrito nos quadros II e III, respetivamente para o regime presencial e para o regime de eLearning, que se encontram no anexo 12. O gráfico 6.18 reflete as preferências expressas pelos respondentes relativamente aos apoios necessários para que um ENEE possa frequentar com sucesso o Ensino Superior, nos dois regimes de ensino. Verifica-se que, para o regime presencial, o apoio financeiro regista maior frequência, logo seguido das ajudas

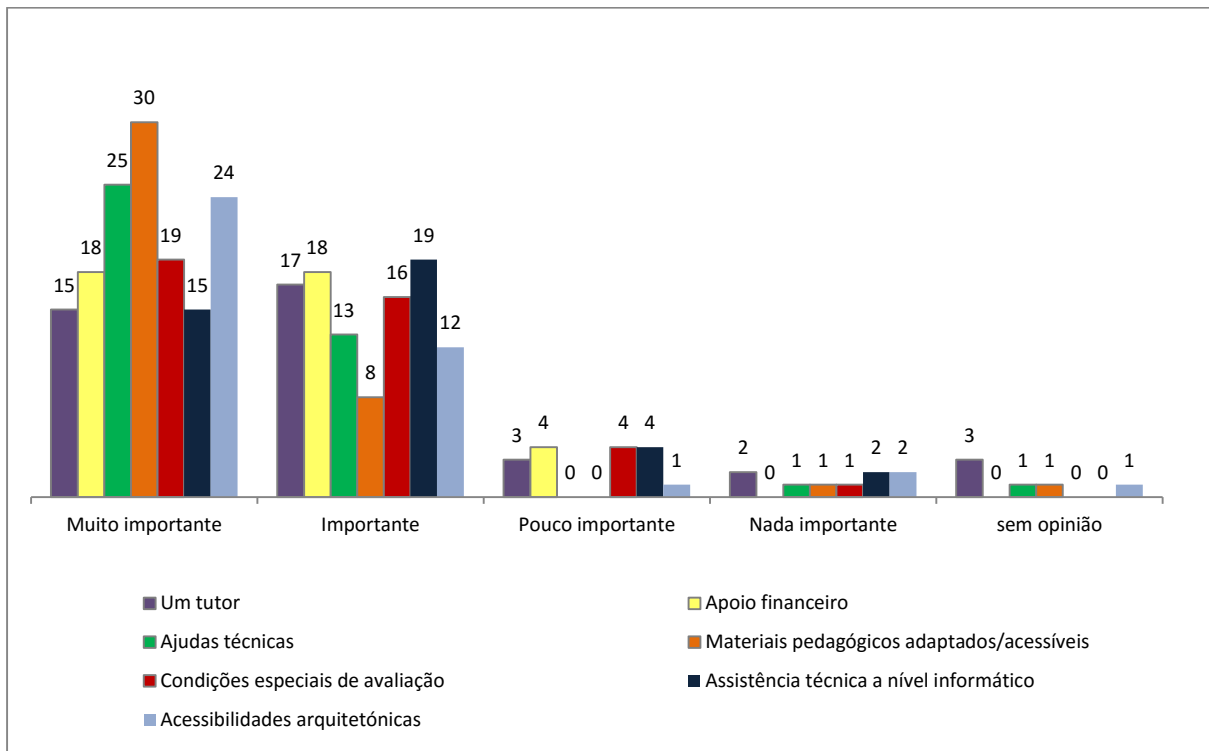
técnicas e dos materiais pedagógicos acessíveis e acessibilidades arquitetónicas em número aproximado. Para o regime de eLearning, as ajudas técnicas são o mais necessário, logo seguido do tutor. O apoio financeiro e as acessibilidades arquitetónicas surgem em terceiro lugar com valores muito próximos.

GRÁFICO 6.18 – APOIOS NECESSÁRIOS PARA QUE UM ENEE POSSA FREQUENTAR COM SUCESSO O ENSINO SUPERIOR



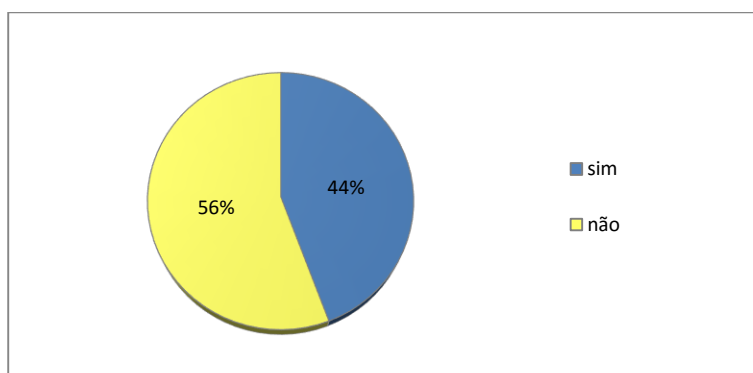
10 Para complementar a informação, sentiu-se pertinente saber que importância era atribuída a cada um dos apoios descritos para o regime de eLearning e pediu-se que os respondentes os classificassem numa escala entre Muito Importante e Nada Importante (gráfico 6.19). Os materiais pedagógicos acessíveis e as ajudas técnicas são os que mais obtêm o grau de Muito importante e Importante, seguidos do apoio financeiro e das acessibilidades arquitetónicas. No entanto, há pouca dispersão, tendo todos os itens sido considerados importantes ou muito importantes com bastante frequência.

GRÁFICO 6.19 - CLASSIFIQUE A IMPORTÂNCIA QUE ATRIBUI AOS APOIOS DESCRITOS, PARA A FREQUÊNCIA E SUCESSO DE UM ESTUDANTE COM NEE NO ENSINO SUPERIOR, EM REGIME DE ELEARNING



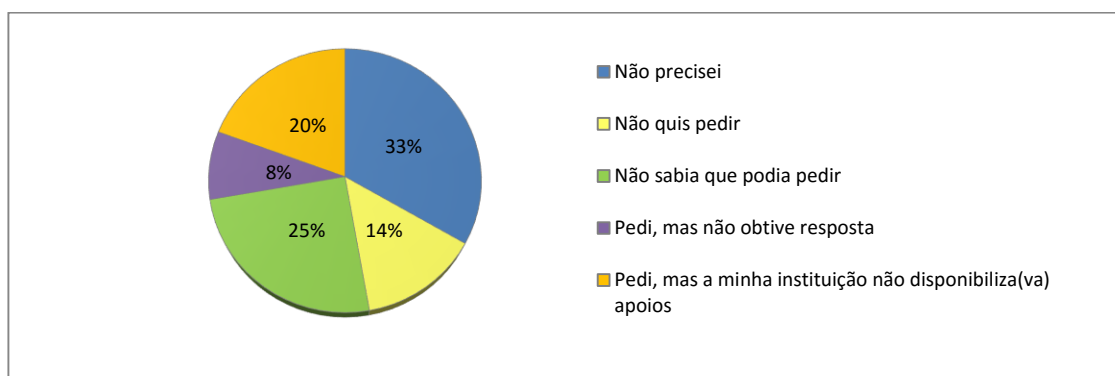
Considerou-se também importante saber se os cidadãos com NEE teriam consciência dos direitos que lhes são devidos enquanto estudantes e perguntou-se àqueles que frequentaram ou frequentam o ES, se tinham ou têm apoios. Constatou-se que 44% não receberam ou não recebem apoios no âmbito das suas NEE (gráfico 6.20).

GRÁFICO 6.20 - ENQUANTO ESTUDANTE DO ES, RECEBE OU RECEBEU APOIOS ESPECÍFICOS PARA AS SUAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?



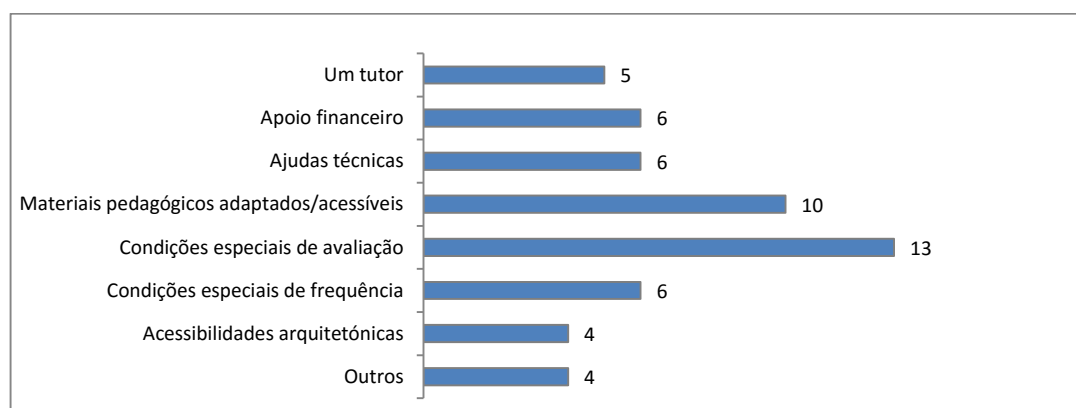
10

Inquiriram-se as razões de não terem apoios e obtiveram-se as respostas expressas no gráfico 6.21 tendo sido apurado que 25% não soube que podia pedir apoios.

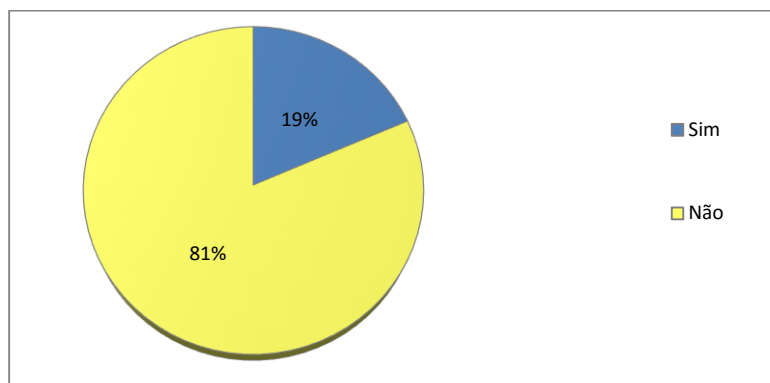
GRÁFICO 6.21 - SE NÃO TEM OU NÃO TEVE APOIOS, INDIQUE PORQUÊ.

Por outro lado, aos respondentes que receberam apoios foi perguntado que tipo de apoios recebeu e verificou-se que o mais mencionado são as condições especiais de avaliação consubstanciadas em mais tempo para realização de provas ou acompanhamento para a realização das mesmas (gráfico 6.22). Para cada apoio mencionado foi cedido um espaço para clarificação, cujos resultados se apresentam no quadro I do anexo 12. Na opção Outros, foram mencionados os seguintes: *intérprete língua gestual (2 vezes); ajuda de uma funcionária na colocação de ortóteses e ajuda para transferências no WC.*

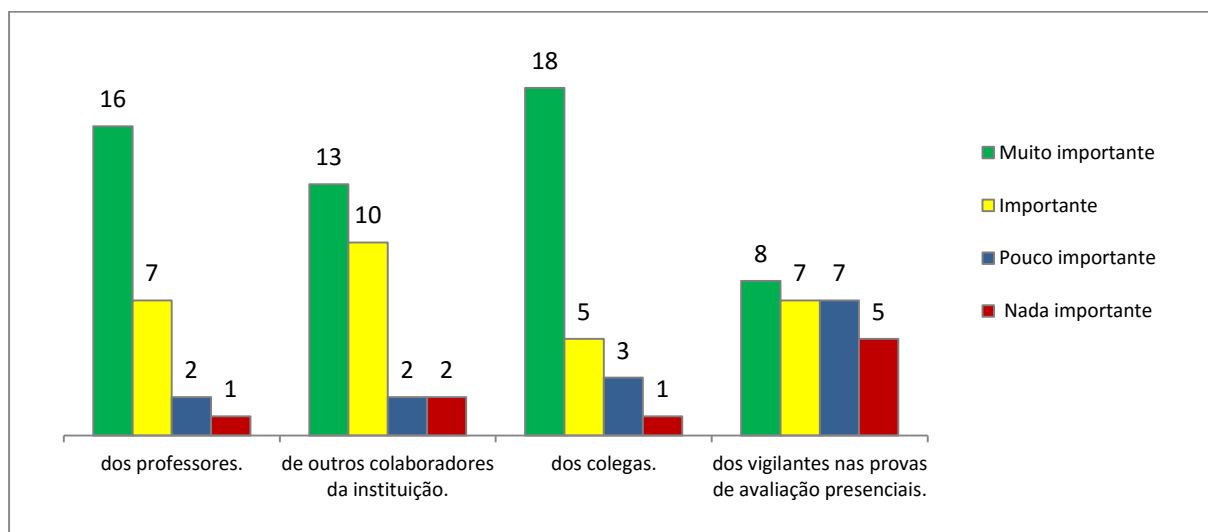
10

GRÁFICO 6.22 – QUE TIPO DE APOIOS RECEBEU?

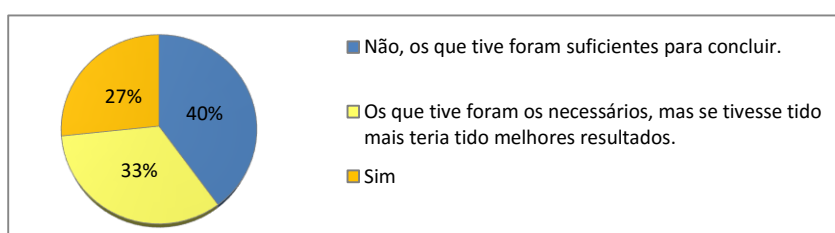
Como já foi referido anteriormente, a postura dos docentes é um fator importante na inclusão dos ENEE. Por isso mesmo, foi inquirido se os estudantes sentiram ter recebido tratamento diferenciado por parte dos docentes (gráfico 6.23). Por tratamento diferenciado, entende-se adequado às necessidades e não, segregador. É possível que a pergunta não tenha sido formulada de forma clara e tenha conduzido a más interpretações pelos respondentes, uma vez que as respostas não são congruentes com as dadas à pergunta seguinte, expressas no gráfico 6.24.

GRÁFICO 6.23 – SENTIU TER RECEBIDO TRATAMENTO DIFERENCIADO POR PARTE DOS PROFESSORES?

Relativamente a ajudas humanas, foi pedido aos respondentes que classificassem o grau de importância atribuído a cada uma das seguintes: dos professores, de outros colaboradores da instituição, dos colegas e dos vigilantes nas provas de avaliação presenciais. O resultado está expresso no gráfico 6.24. O apoio dos colegas e dos professores destaca-se com um grau de importância relevante.

GRÁFICO 6.24 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO ÀS AJUDAS HUMANAS

10 Aos estudantes que receberam apoios perguntou-se se gostariam de ter beneficiado de outros apoios, ao que 27% responderam que sim (gráfico 6.25).

**GRÁFICO 6.25
GOSTARIA DE TER BENEFICIADO DE APOIOS QUE NÃO TEVE?**

A estes estudantes foi então perguntado que outros apoios gostariam de ter recebido. Esta pergunta era de resposta aberta e permitiu obter os resultados expressos no gráfico 6.26. Agruparam-se as respostas nas categorias: apoio financeiro, apoio de carácter geral, proatividade das instituições, autorizações especiais, ajudas técnicas, ajudas técnicas/proatividade das instituições, ajudas técnicas/ajudas humanas, ajudas humanas e não especificado. O apoio financeiro foi o mais mencionado.

GRÁFICO 6.26 – OUTROS APOIOS DESEJADOS

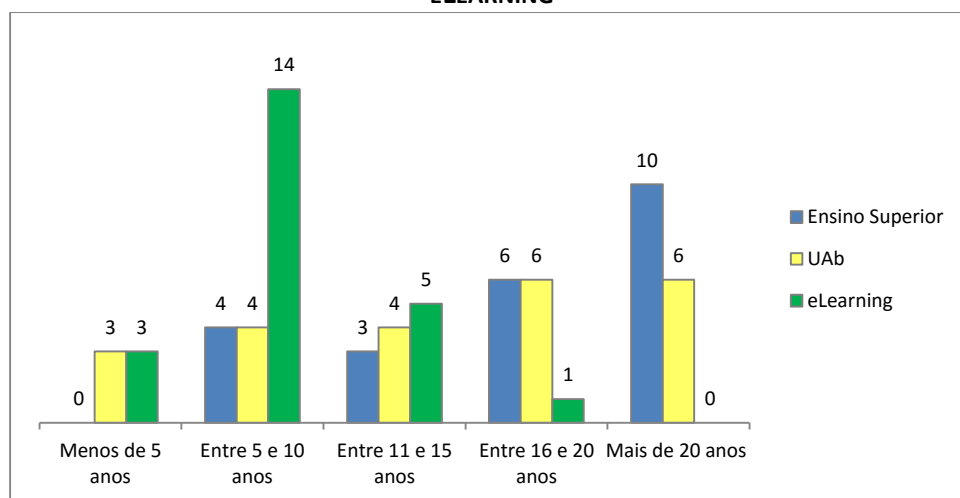


Foi ainda recolhida mais alguma informação que foi tratada estatisticamente e pode ser encontrada nos gráficos XXII a XXXV, do anexo 11. Essa informação versa as razões da não frequência do Ensino Superior e as aspirações dos respondentes relativamente ao assunto. Constitui um indicador importante relativamente aos potenciais candidatos a estudantes. Estabelece-se também a relação entre as problemáticas apresentadas, o sexo dos indivíduos e a situação laboral, como mais um elemento para caracterização dos respondentes.

6.1.2 ANÁLISE DOS DADOS E PERCEÇÕES DOS DOCENTES DA UAB

A primeira parte do questionário aplicado aos docentes pretende fazer uma caracterização do seu perfil profissional. Neste contexto, apurou-se que a maioria dos docentes tem entre 5 e 10 anos de serviço em eLearning, mais de 20 anos de serviço no Ensino Superior e mais de 16 anos na UAb, constituindo, portanto, uma experiência profissional considerável (gráfico 6.27).

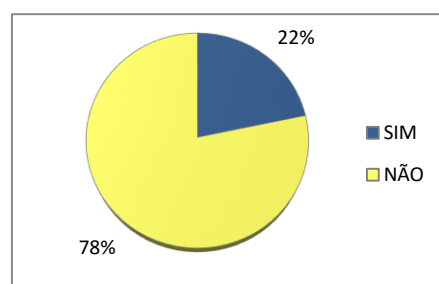
GRÁFICO 6.27 – TEMPO DE SERVIÇO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR, NA UAb E EM REGIME DE ELEARNING



Para avaliar a formação dos docentes relativamente às práticas pedagógicas, face ao que foi referido por Rodrigues et al. (2007) sobre a formação de base dos docentes do ensino superior, perguntou-se se eram profissionalizados no ensino básico e secundário e verificou-se que 78% não o eram, conforme descrito no gráfico 6.28:

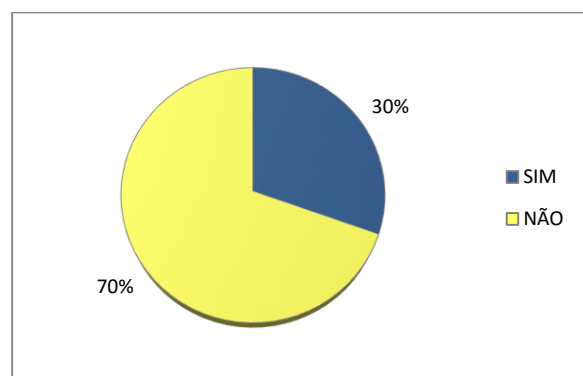
GRÁFICO 6.28 - É PROFISSIONALIZADO NO ENSINO BÁSICO E/OU SECUNDÁRIO?

10



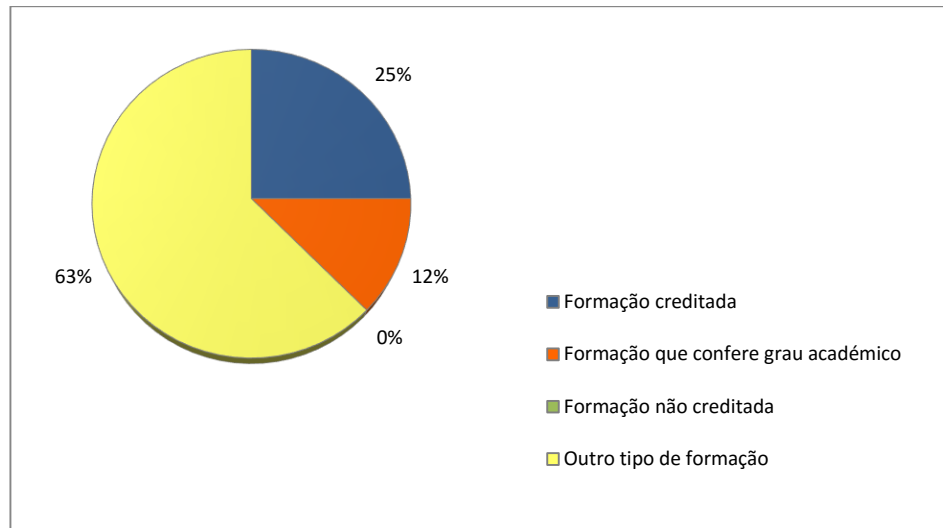
Entendeu-se também pertinente averiguar se os docentes possuíam formação para atender estudantes com necessidades educativas especiais e as respostas indicam que a maioria (70%) não possui qualquer formação nesta temática (gráfico 6.29).

GRÁFICO 6.29 – POSSUI FORMAÇÃO PARA ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?



Aos docentes que declararam ter formação, foi perguntado que tipos de formação possuíam e obtiveram-se as respostas registadas no gráfico 6.30. À resposta Outro tipo de formação, obtiveram-se as descrições que se podem encontrar no quadro I do anexo 13.

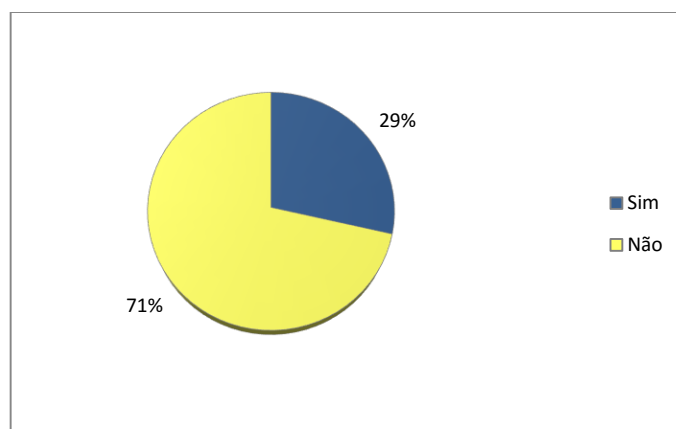
GRÁFICO 6.30 – QUE TIPO DE FORMAÇÃO?



O âmbito da formação referida pode representar um dado significativo, pelo que foi perguntado se a formação que possui foi dirigida a uma problemática específica. As respostas indicaram que não em 71% dos casos (gráfico 6.31). Nos casos que responderam afirmativamente, foram indicadas as problemáticas da cegueira e das dificuldades intelectuais.

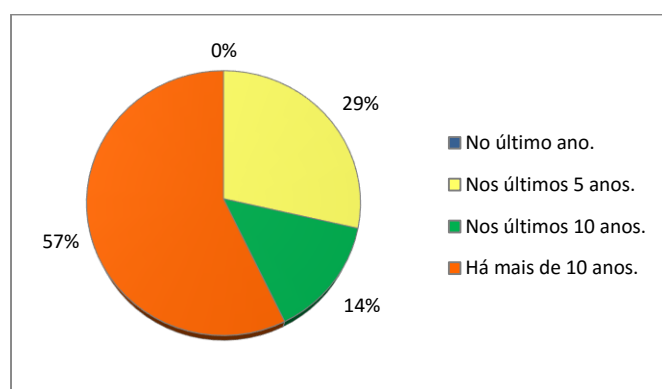
10 A enumeração das formações dos docentes está descrita no quadro I do anexo 13.

GRÁFICO 6.31 – A FORMAÇÃO QUE POSSUI É DIRIGIDA A UMA TIPOLOGIA ESPECÍFICA DE NECESSIDADE EDUCATIVA ESPECIAL?



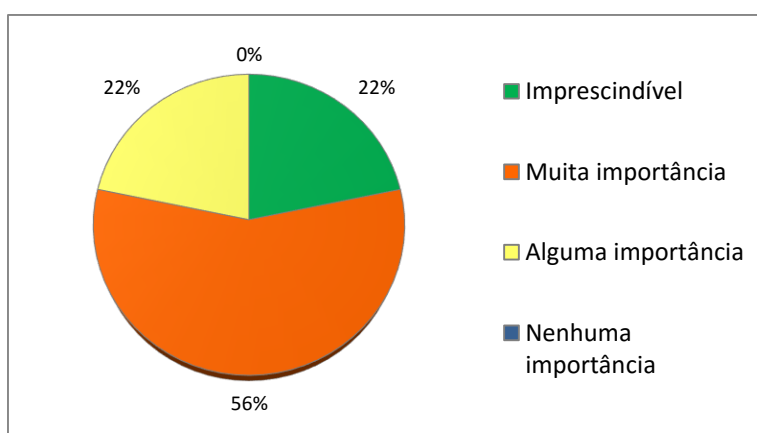
A evolução de áreas como a medicina e a psicologia determina novos procedimentos e formas de lidar com as várias problemáticas. Por essa razão, torna-se pertinente saber qual o estado de atualização dos conhecimentos dos docentes, o que foi registado no gráfico 6.32, verificando-se que a maioria dos docentes (57%) recebeu formação na área há mais de 10 anos, embora uma parte significativa (29%) o tenha feito nos últimos 5 anos.

GRÁFICO 6.32 – QUANDO FOI A ÚLTIMA VEZ QUE RECEBEU FORMAÇÃO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?



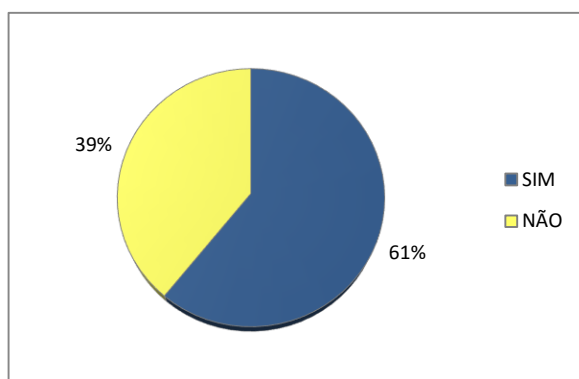
Seguidamente, pretendeu-se apurar qual a importância que os docentes atribuem à formação na área para um atendimento de qualidade aos estudantes com NEE, pedindo-se que classificassem por grau de importância entre Imprescindível e Nenhuma importância. A maioria das respostas (56%) situou-se no grau Muita Importância e ninguém negou a importância da formação (gráfico 6.33).

GRÁFICO 6.33 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO À FORMAÇÃO



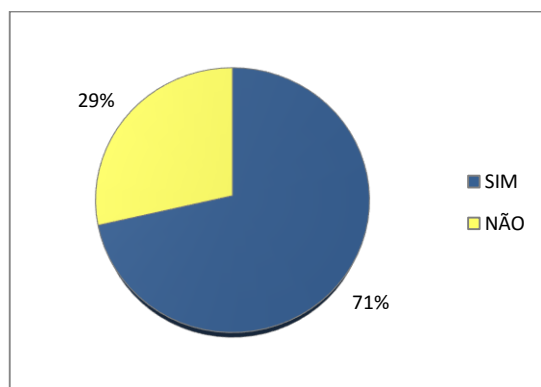
Verificando-se a existência do Projeto Acessibilidades (PA) na UAb, é importante saber qual a relação que estabelece com os docentes. Assim, colocaram-se um conjunto de questões sobre o PA, qual a percepção que os docentes têm do projeto e qual o seu nível de interação. A primeira questão pretendia apurar se os docentes tinham conhecimento da sua existência, tendo-se verificado que 39% não sabiam da sua existência (gráfico 6.34).

GRÁFICO 6.34 – TEM CONHECIMENTO DO PROJETO ACESSIBILIDADES (PA) NA UAB?



Aos docentes que indicaram terem conhecimento do PA, foi perguntado se alguma vez tinham sido contactados por ele, ao que 29% responderam que não (gráfico 6.35).

GRÁFICO 6.35 – ALGUMA VEZ FOI CONTACTADO POR ESTE PROJETO?

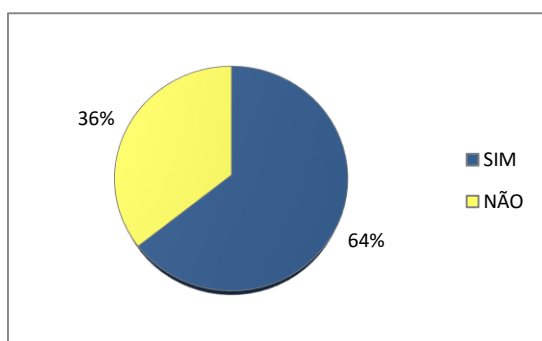


Quis, então, saber-se qual tinha sido o teor do contacto e obteve-se o seguinte leque de respostas: *Dar a conhecer as necessidades especiais de um estudante, após uma questão minha; Informação; Informação dos alunos com necessidades educativas especiais e identificação das respetivas necessidades; Informar sobre a existência do projeto. Informar sobre situações específicas de estudantes e necessidades concretas de adaptação; Informação*

da sua existência; Identificação sobre perfis de estudantes; Prestar informações sobre estudantes; Sensibilização enquanto coordenadora de cursos e docente.

Tendo conhecimento do PA, quis saber-se se os docentes teriam contactado o projeto por sua iniciativa, ao que 64% responderam que sim (gráfico 6.36).

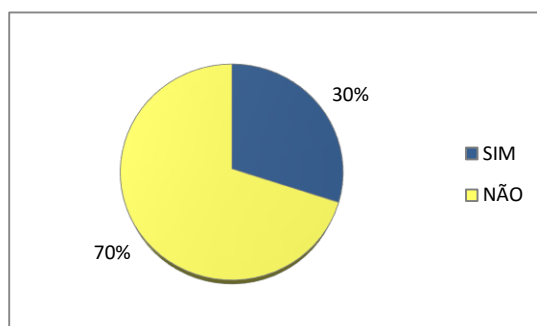
GRÁFICO 6.36 – ALGUMA VEZ CONTACTOU O PA?



No caso afirmativo, apurou-se o teor do contacto efetuado e obtiveram-se as seguintes respostas relevantes: *Solicitar o aviso prévio das necessidades especiais, pois na área da matemática os materiais a compilar têm de ser totalmente refeitos. No entanto, não tive qualquer sucesso, pois os avisos dos alunos NEE nas minhas turmas aparecem sempre depois do semestre se iniciar; solicitar informação; Pedido de ajuda em adaptar os conteúdos do estudo a disponibilizar; Pedir esclarecimentos sobre o formato de prova mais adequado, e procedimento a seguir para o seu envio a determinado aluno, dadas as suas limitações; Busca de elementos específicos sobre estudantes e Esclarecimentos sobre adaptação de materiais.*

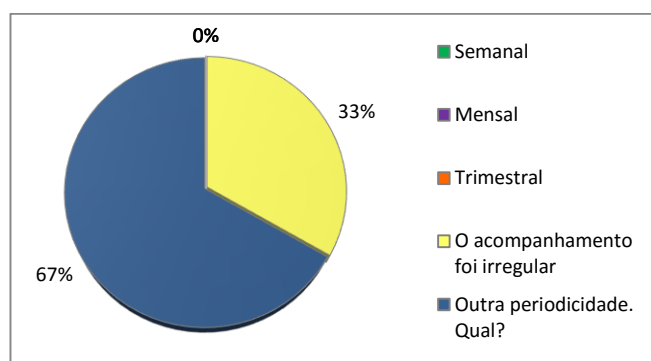
Para determinar o tipo de acompanhamento que o PA faculta aos docentes, foi aplicado um conjunto de questões sobre a regularidade e teor do acompanhamento prestado (gráficos 6.37 a 6.39). Setenta por cento dos respondentes indicou que não recebeu acompanhamento regular (gráfico 6.37).

GRÁFICO 6.37 – AO LONGO DE UM MESMO ANO LETIVO, RECEBEU ACOMPANHAMENTO REGULAR POR PARTE DO PROJETO ACESSIBILIDADES?



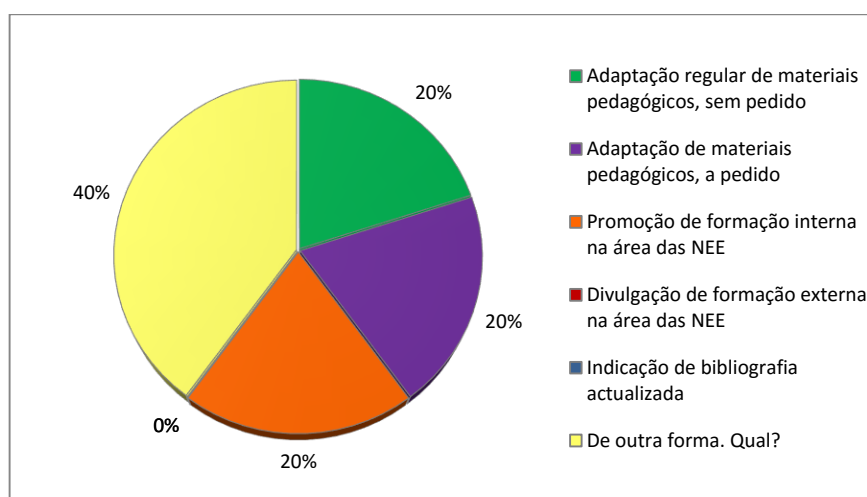
Dos docentes que referiram ter recebido acompanhamento, trinta e três por cento referiram que não obedeceu a nenhuma periodicidade pré-estabelecida (gráfico 6.38). Na opção “Outra Periodicidade. Qual?” foram dadas as respostas: *Em função das necessidades específicas dos estudantes e Sempre que foi necessário.*

GRÁFICO 6.38 – COM QUE REGULARIDADE?



O teor do acompanhamento prestado pelo PA aos docentes foi registado no gráfico 6.39. À opção “De outra forma. Qual?” obtiveram-se as respostas: *Indicação de tempos acrescidos para a realização de provas presenciais e Os casos não justificavam grande intervenção.*

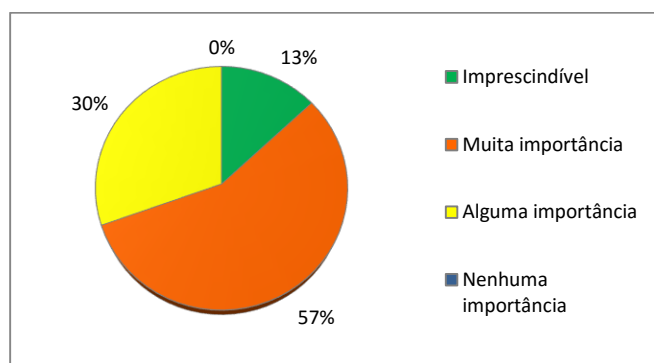
GRÁFICO 6.39 - COMO SE OPERACIONALIZOU ESSE ACOMPANHAMENTO?



Foi então pedido que os docentes classificassem por grau de importância àquela que atribuem ao acompanhamento regular que lhes deva ser prestado quando atendem estu-

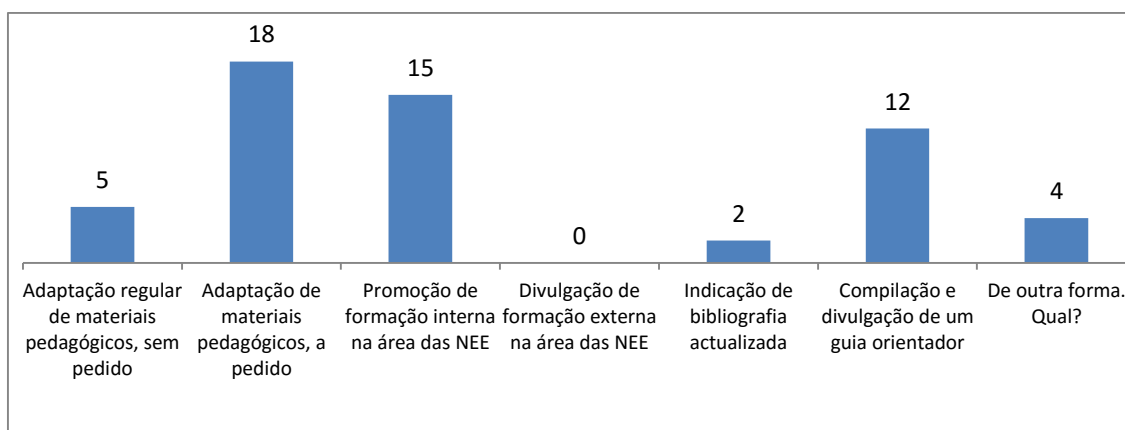
dantes com NEE. A escala situou-se entre Imprescindível e Nenhuma Importância. A maioria das respostas (57%) atribuiu um grau de Muita Importância e ninguém negou a importância devida (gráfico 6.40).

GRÁFICO 6.40 - QUE IMPORTÂNCIA ATRIBUI A UM ACOMPANHAMENTO REGULAR AOS DOCENTES QUE ACOMPANHAM ESTUDANTES COM NEE?



Para determinar as aspirações dos docentes, perguntou-se como preferiam que esse acompanhamento se revestisse. Foram dadas algumas sugestões e a opção de resposta aberta, à qual se registaram as seguintes respostas: *Técnicos especializados no elearning acessível - não basta conhecer as necessidades educativas especiais, é necessário conhecer a investigação neste campo; Apresentação de experiências na forma de estudos de caso específicos e Criação dum gabinete.* As sugestões dadas registaram a frequência demonstrada no gráfico 6.41.

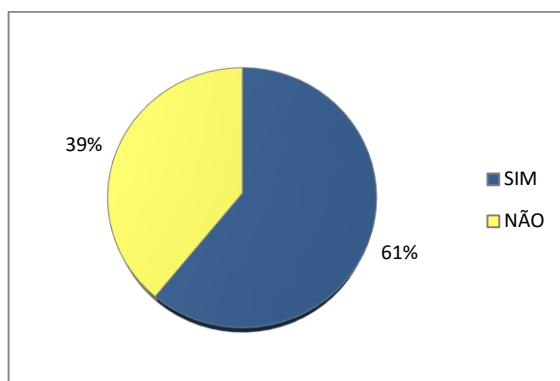
GRÁFICO 6.41 - COMO SE DEVERIA OPERACIONALIZAR ESSE ACOMPANHAMENTO?



Como já foi referido, as atitudes dos docentes face à presença de estudantes com NEE são cruciais para o sucesso da Inclusão, por isso importa saber se estão disponíveis

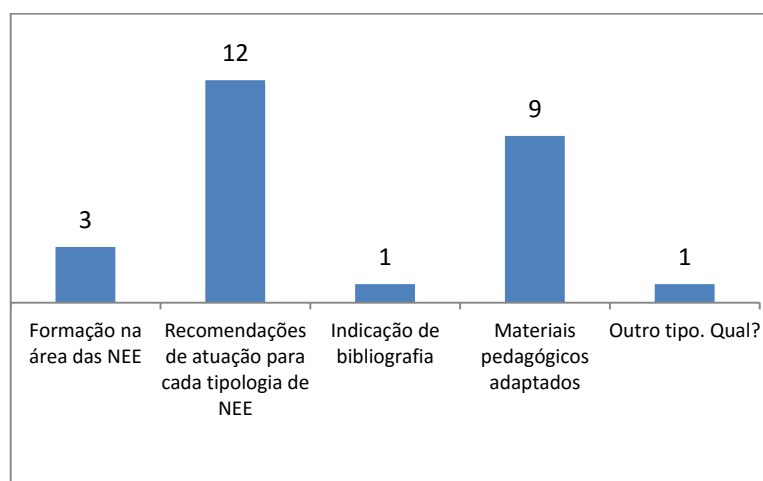
para adequarem as suas práticas à presença de estudantes com NEE nas suas turmas. Por esta razão, procurou-se determinar a disponibilidade dos docentes e quais as suas aspirações, ao que 61% respondeu que sentia necessidade de apoio (gráfico 6. 42).

GRÁFICO 6.42 - SENTE NECESSIDADE DE APOIO PARA LIDAR COM A PRESENÇA DE ESTUDANTES COM NEE NAS SUAS TURMAS?



As recomendações de atuação para cada tipologia de NEE foi o apoio mais mencionado pelos docentes, logo seguido da adaptação de materiais pedagógicos (gráfico 6.43).
10 À pergunta aberta “Outro tipo. Qual?” obteve-se uma resposta que indicou: *Dispositivos para o elearning acessível, descrição de imagem, etc...*

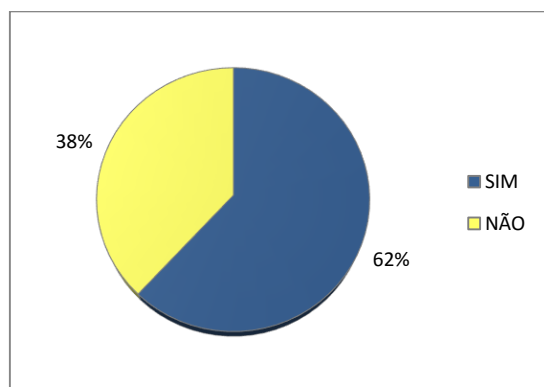
GRÁFICO 6.43 - QUE TIPO DE APOIO GOSTARIA DE TER?



A última parte do questionário pretendia apurar de que forma os docentes atuam e quais as suas perceções das suas práticas. A informação prévia que os docentes recebem sobre os seus ENEE é um fator importante para poderem adequar as suas práticas, por isso,

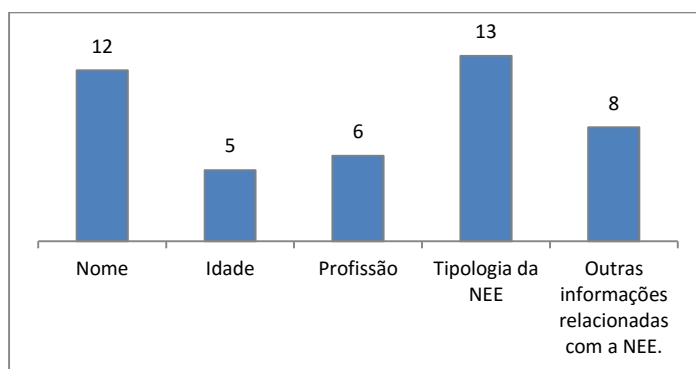
previamente os docentes foram questionados sobre a informação que recebiam, quando e quem a transmitia. No gráfico 6.44 indica-se se efetivamente os docentes recebem essa informação, verificando-se que a maioria (62%) refere que sim.

GRÁFICO 6.44 - HABITUALMENTE RECEBE INFORMAÇÃO SOBRE OS SEUS ESTUDANTES COM NEE?

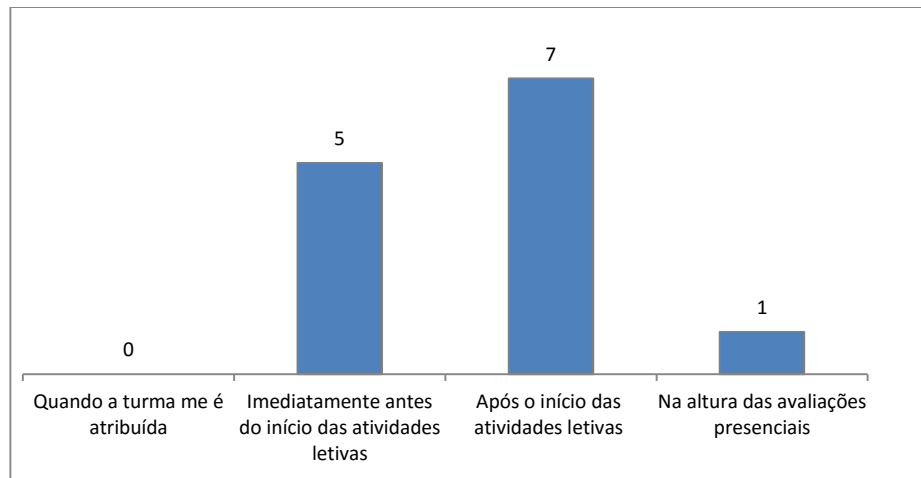


No gráfico 6.45, regista-se que tipo de informação os respondentes indicaram receber. À opção “Outras informações relacionadas com a NEE.”, os docentes deram as seguintes informações: *Necessidades específicas; Procedimentos especiais de avaliação; Historial; Tipo de adaptações necessárias no âmbito da UC, se existirem; Tipo de necessidade específica: textos adaptados, etc.; Dificuldades motoras, de locomoção, de escrita, de necessidade de mais tempo para realização de trabalhos...; Acessibilidade visual e destreza e Cuidado na elaboração e correção das provas.*

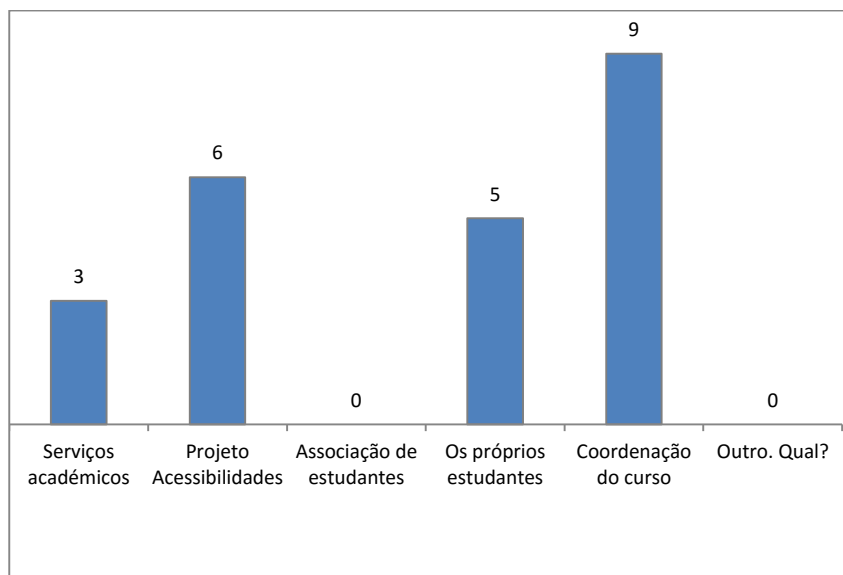
GRÁFICO 6.45 - HABITUALMENTE, QUE TIPO DE INFORMAÇÃO RECEBE SOBRE OS ENEE?



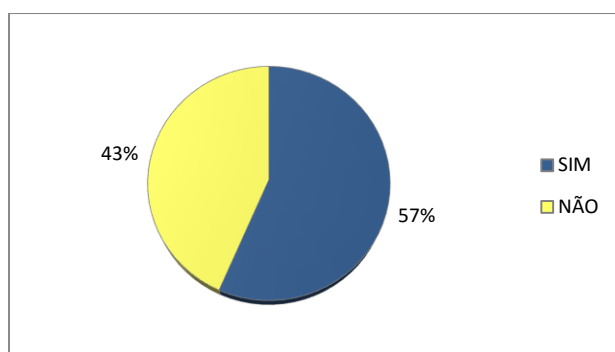
Quanto à altura em que a informação lhes é transmitida, foram dadas as informações presentes no gráfico 6.46. Verifica-se que a maioria recebe a informação após ou imediatamente antes do início das atividades letivas.

GRÁFICO 6.46 - HABITUALMENTE, EM QUE ALTURA RECEBE A INFORMAÇÃO SOBRE OS ENEE?

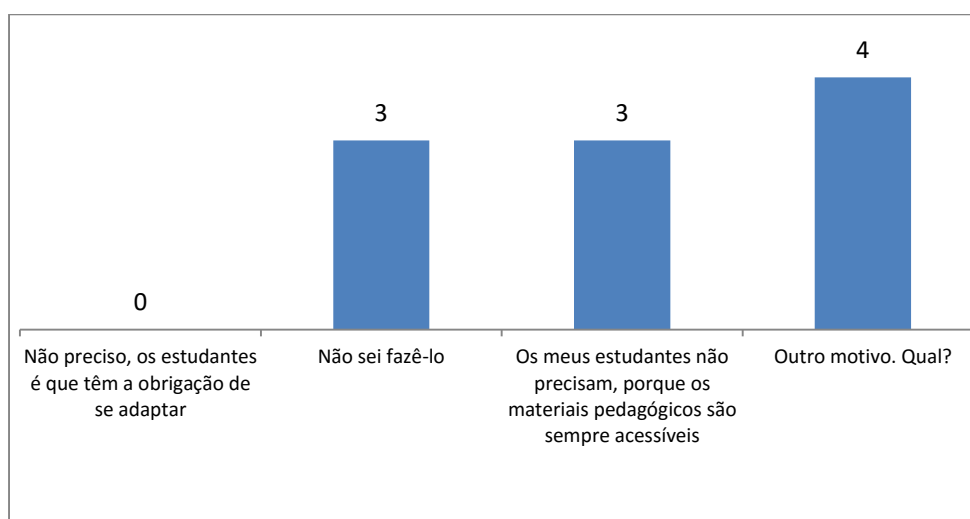
Relativamente a quem transmite a informação, os docentes referiram na maior parte dos casos que lhes chega através da Coordenação do Curso e do Projeto Acessibilidades (gráfico 6.47).

GRÁFICO 6.47 - HABITUALMENTE, QUEM, OU QUE SERVIÇO, LHE TRANSMITE A INFORMAÇÃO SOBRE OS ENEE?

Quanto à adequação das práticas letivas, regista-se que 43% dos respondentes admite não adequar as suas práticas à presença de ENEE (gráfico 6.48).

GRÁFICO 6.48 - HABITUALMENTE, ADEQUA AS SUAS PRÁTICAS LETIVAS À PRESENÇA DE ESTUDANTES COM NEE?

À pergunta “Porquê?” os docentes responderam o que se regista no gráfico 6.49. À questão aberta “Outro motivo. Qual?” as respostas indicam: *Apenas uma vez tive um aluno com NEE e não foi necessário adaptar os materiais, dado que o seu problema não o requeria; Não tive, até agora, estudantes com NEE; Adapto os materiais e Não tive que lidar com problemas graves.*

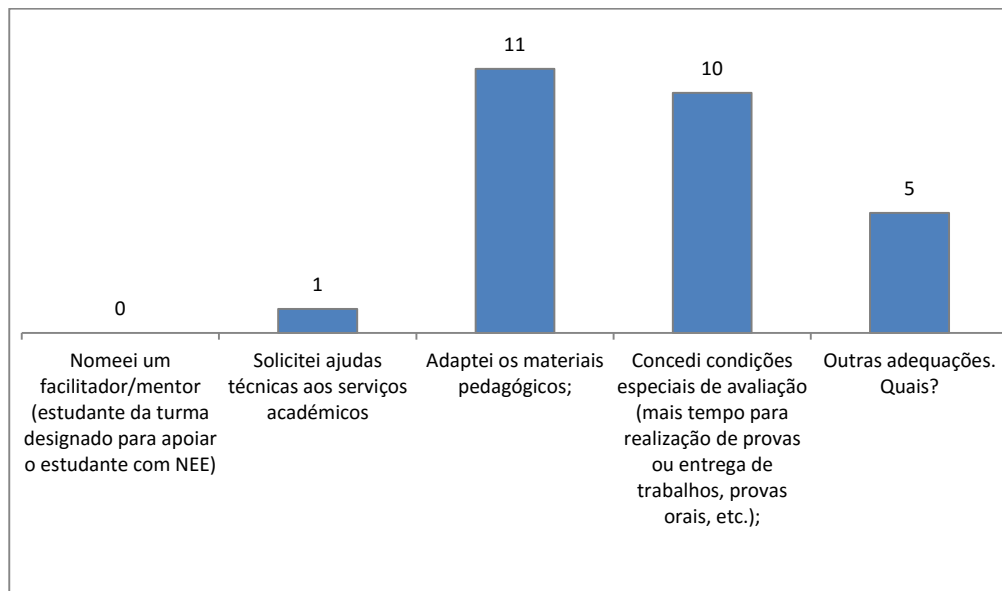
GRÁFICO 6.49 - PORQUÊ?

10

Aos docentes que afirmaram adequar as suas práticas, foi perguntado “Como?”. Foram dadas algumas opções de resposta e à resposta aberta “Outras adequações. Quais?” obtiveram-se as respostas: *Regra geral limitei-me a atender os pedidos dos estudantes com NEE; Contacto telefónico; Diagnostiquei e avaliei de forma diferente; Informe-me sobre outras técnicas de apoio e Comunicação direta com os estudantes, por email, telefónica e*

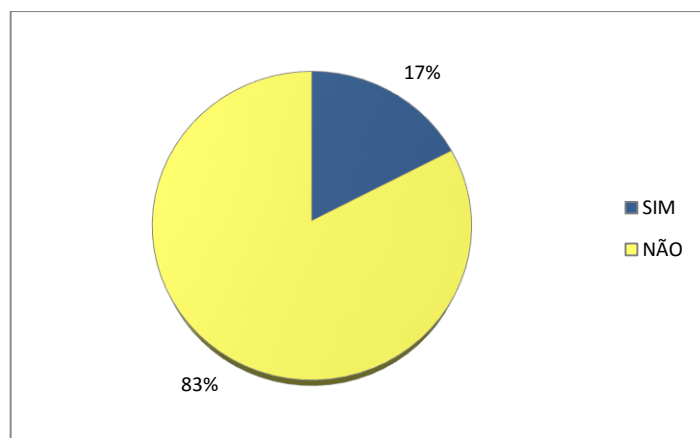
também presencialmente. A maioria dos docentes referiu ter adaptado materiais e ter concedido condições especiais de avaliação (gráfico 6.50).

GRÁFICO 6.50 - COMO?

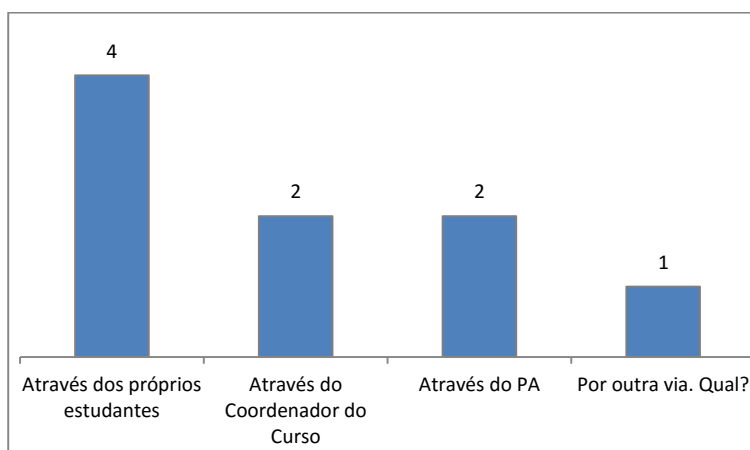


Sobre o efeito das suas práticas, a maioria dos docentes refere que não obtém qualquer feedback (gráfico 6.51).

GRÁFICO 6.51 - OBTÉM ALGUM FEEDBACK SOBRE O EFEITO DAS SUAS PRÁTICAS NOS ESTUDANTES COM NEE?



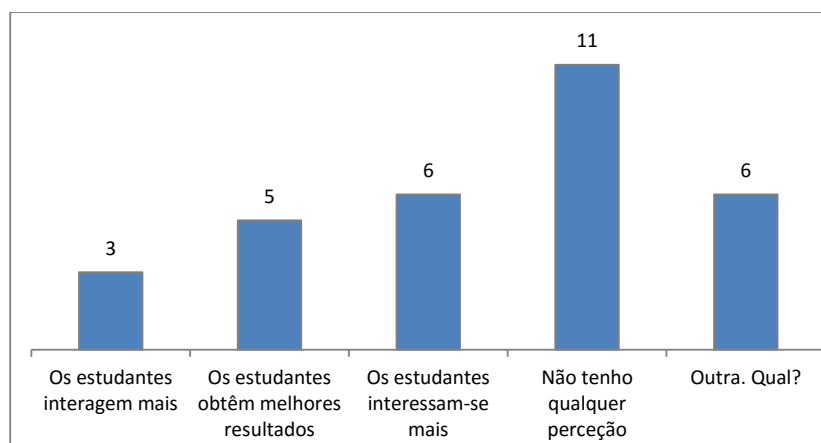
10 À pergunta “Como?” foram dadas algumas opções de resposta que se registam no gráfico 6.52. À pergunta aberta “Por outra via. Qual?” foi respondido: *Grau de satisfação expresso pelos estudantes.*

GRÁFICO 6.52 – COMO?

Sobre a percepção do efeito das suas práticas, a maioria dos docentes refere não ter qualquer percepção (gráfico 6.53). À pergunta aberta “Outra. Qual?” obtiveram-se as seguintes respostas significativas: *As adaptações permitem aos estudantes aceder aos conteúdos e à avaliação, que de outra forma não conseguiriam aceder; Ficam agradecidos por existir uma personalização do ensino e Em alguns casos, convidei estudantes para atividades presenciais específicas de Arte e Educação.*

GRÁFICO 6.53 – QUAL A SUA PERCEÇÃO SOBRE O EFEITO DAS SUAS PRÁTICAS NOS ESTUDANTES COM NEE?

10



Por fim, foi solicitada, de forma facultativa, uma apreciação global sobre o questionário que se encontra registada no quadro I do anexo 13.

6.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA A UM ESTUDANTE DA UAB COM NEE

A entrevista a um estudante de mestrado da UAb surgiu fortuitamente, mas permitiu obter uma visão privilegiada, não só das dificuldades sentidas, mas também dos apoios já existentes e, bastante importante, de sugestões de melhoria em primeira mão. Esta entrevista surge do conhecimento casual de um familiar do estudante. Não se sabia, no entanto, qualquer informação prévia, à exceção de que era tetraplégico e tinha frequentado a UAb. Embora não tendo sido solicitado o anonimato, não se vê qualquer necessidade de identificar o entrevistado, pelo que, para preservar a sua privacidade, será doravante referido como José.

10 Antes do início formal da entrevista, José informou que tinha estudado no Luxemburgo até ao final do ensino secundário e se encontra ainda a frequentar a Universidade Aberta, no mestrado de Tecnologias e Sistemas Informáticos Web, após aí ter concluído a Licenciatura em Informática.

Deu-se, então início à entrevista seguindo o guião-base preparado (anexo 3), numa entrevista semi-estruturada, num modelo de entrevista-padrão em que a entrevistadora definiu as questões antecipadamente, seguiu a sequência pré-estabelecida, mas introduziu novas questões ou tópicos para clarificar, nova redação das perguntas, ou segundo as respostas obtidas, de acordo com as recomendações de Tuckman (2002). A entrevista realizou-se em contexto informal na residência do entrevistado, por razões práticas, no dia 7
20 de maio. O entrevistado foi muito disponível e interessado em colaborar.

Foi autorizada a gravação da entrevista, a partir da qual se fez a respetiva transcrição (anexo 4). A análise do conteúdo foi feita através do quadro apresentado no anexo 5.

Destacam-se desta entrevista vários aspetos. Em primeiro lugar, é de referir que se trata de um indivíduo com graves limitações motoras, decorrentes de uma malformação congénita das articulações com designação clínica de Artrogripose, que provoca tetraplegia e malformações na coluna que causam problemas respiratórios. O entrevistado apresenta boa mobilidade apenas no pescoço. Sofreu várias intervenções cirúrgicas para correção espinhal e tem um prognóstico de lenta deterioração, com correção terapêutica. A situação clínica é, nesta altura, aparentemente estável. Apresenta, pois, um quadro bastante limitativo, no que se refere à atividade e participação e de carácter permanente, cumprindo,
30

inequivocamente, os critérios de elegibilidade para ser abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, se fosse estudante do Ensino Básico ou Secundário. Reside com os pais e irmão numa habitação unifamiliar com ótimos níveis de acessibilidade. Desloca-se numa cadeira de rodas elétrica, com sensores de cabeça para direcionar a deslocação e a altura da mesma. Em casa, tem uma mesa adaptável para poder trabalhar no computador com um ponteiro que segura com a boca. Escreve com caneta e lápis utilizando a boca. Não podendo manusear livros, necessita de materiais em formato digital para ser autónomo nos seus estudos.

10 É um indivíduo bastante positivo e ativo, de 31 anos de idade, que já concluiu os seus estudos de 1º ciclo (Licenciatura em Informática) na UAb e encontra-se, neste momento, a frequentar o Mestrado em Tecnologias e Sistemas Informáticos Web na mesma instituição. Efetuou o seu percurso escolar até ao final do ensino secundário no Luxemburgo, primeiro numa escola para deficientes e depois em escolas de ensino regular. Perdeu alguns anos devido a fatores ligados à sua condição clínica e um ano na transição para o sistema de ensino português, devido a questões de calendarização. Todavia, refere ter tido um bom acompanhamento institucional ao longo da sua escolaridade e uma boa integração na comunidade escolar, assim como na sua comunidade social.

Segundo as suas palavras, José escolheu estudar na UAb pela liberdade de estar em casa e ter o apoio da família, ter o material de trabalho adaptado às suas necessidades, por causa das acessibilidades que poderiam não estar facilitadas no ensino presencial.

20 Como dificuldades sentidas enquanto estudante da UAb, José refere sobretudo as barreiras arquitetónicas nos momentos de avaliação presencial, que foram ultrapassadas gradualmente por sua iniciativa ao contactar a Reitoria, por indicação dos colaboradores da instituição. Contudo, inicialmente foi forçado a realizar as provas num local diferente dos restantes estudantes, o que impossibilitou o convívio antes e depois da realização das mesmas, facto que José considera desvantajoso. A esse respeito, José gostaria de ver a instituição ter uma atuação mais proativa, prevendo essas situações antecipadamente, sem necessitar haver a intervenção do próprio estudante para a resolução dos problemas encontrados. Esta foi uma observação feita várias vezes por José, ao longo da entrevista: a passividade na oferta dos apoios, considerando que deveria ser a universidade a tomar a

iniciativa e não estar à espera que sejam os estudantes a solicitar as ajudas, facto que observou como sendo o oposto do que ocorria quando estava no Luxemburgo, em que era contactado no sentido de saber se queria experimentar novas ajudas técnicas.

Ainda relativamente às barreiras arquitetónicas, considera-se que José poderá ficar limitado na participação em outros eventos presenciais, nomeadamente, os que tiverem lugar, por exemplo, no Palácio Ceia, sede da UAb. A este propósito, José relatou, à margem da entrevista, ter conhecimento de uma situação de defesa de tese de mestrado de um outro estudante com limitações motoras, a qual foi efetuada através de Skype com a deslocação de um docente à residência do estudante. Esta situação é reveladora da vontade da instituição e dos seus docentes de acolher e proporcionar aos estudantes com NEE condições de igualdade de oportunidades.

Por outro lado, José refere ter tido sempre acesso a todos os apoios necessários nos momentos de avaliação presencial, uma vez que necessita de alguém que o ajude a manusear os materiais (enunciados, lápis, caneta, borracha, calculadora...). Também usufruiu, algumas vezes, do tempo extra para a realização das provas. Este é um aspeto importante que pode, por vezes, ser desvalorizado. José afirmou que, não é só o tempo que perde a pedir os materiais à pessoa que está a apoiá-lo, mas sim e mais importante, o momento de concentração que é interrompido e que tem que retomar.

Relativamente ao Projeto Acessibilidades, refere ter sido contactado no sentido de se colocarem à disposição para qualquer necessidade, mas não ter necessitado de solicitar apoio, por ter sempre conseguido ultrapassar as suas limitações por sua conta e com a ajuda de colegas, amigos ou familiares.

No que se refere aos apoios dos docentes, José indicou não ter sentido qualquer dificuldade especialmente ligada à sua condição. Sentiu-se sempre tratado como qualquer outro estudante, nunca escondeu as suas dificuldades, mas também nunca sentiu ter sido tratado de forma diferente, mas acredita que se tivesse necessitado de algum tratamento diferencial, ter-lhe-ia sido concedido, embora considere que essa decisão certamente dependeria da vontade do docente e não de um esforço organizado da instituição. O mesmo aconteceu nos contactos com os serviços da universidade, razão pela qual, se considerou dispensável a auscultação aos serviços, como inicialmente previsto.

Quanto ao regime de eLearning, José concorda que oferece vantagens aos estudantes com dificuldades, quer no facto de não se sentirem tão expostos (não sendo o seu caso, uma vez que encara com naturalidade a sua diferença) quer, e sobretudo, no aspeto de “a pessoa estar em casa, ter o apoio da família, ter todos os materiais que precisa.”

Na opinião de José, os fatores mais importantes que condicionam as pessoas com dificuldades na progressão para o ensino superior são as barreiras arquitetónicas, a passividade na oferta de apoios e os custos, sendo que os últimos são mesmo inibidores, quando se trata de ensino presencial, devido ao facto de poder haver necessidade de deslocação da residência familiar e ser impraticável, por exemplo, para uma pessoa com a incapacidade do José, habitar sozinho, necessitando a tempo inteiro do apoio de outra pessoa, o que acarreta despesas que são, muitas vezes, incomportáveis.

Como fatores imprescindíveis para que as pessoas com dificuldades tenham sucesso no ensino superior, José considera que “o sucesso depende muito de a instituição tentar perceber como é [...] que a pessoa trabalha, se escreve com as mãos, se tem problemas de visão. Todas essas dificuldades devem ser avaliadas e [...] o tempo dos testes deve ser considerado em função disso”.

As considerações feitas pelo José ao longo da entrevista vêm corroborar as vantagens que o eLearning traz para as pessoas com dificuldades e dão sugestões importantes para o papel que um serviço de apoio a estudantes com NEE deve ter, no regime de eLearning.

20 6.3 ENQUADRAMENTO NA ORGÂNICA INSTITUCIONAL

Através da análise da legislação nacional verificou-se que, no ponto 4 do artº 11º da Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro é estabelecido que: “Cada instituição de ensino superior tem estatutos próprios que, no respeito da lei, enunciam a sua missão, os seus objectivos pedagógicos e científicos, concretizam a sua autonomia e definem a sua estrutura orgânica”. Esta determinação da lei conduziu à análise detalhada que se descreve no **quadro 6.1**, onde se incluiu também a análise realizada às universidades de Ensino a Distância europeias onde se conseguiram obter dados, através das páginas institucionais.

De acordo com o apurado, a maioria (69%) está diretamente dependente dos órgãos máximos das instituições e os restantes enquadram-se nos serviços de ação social ou serviços académicos, os quais também dependem das respetivas reitorias ou presidências (no

caso do IPL). Parece, então, ser consensual a atenção que as instituições reservam para estes serviços de apoio, facto que parece prender-se com a transversalidade do serviço relativamente ao apoio prestado às várias valências da instituição.

QUADRO 6.1 – ANÁLISE DAS ESTRUTURAS ORGÂNICAS DAS INSTITUIÇÕES

INSTITUIÇÃO	DESIGNAÇÃO DO SERVIÇO	UNIDADE DE ENQUADRAMENTO
Universidade Aberta UAb	Projeto Acessibilidades	Não está enquadrado
Universidade da Madeira UMA	Gabinete de Apoio ao Estudante	Reitoria
Universidade de Aveiro UA	Gabinete de Apoio Pedagógico	Reitoria
Universidade de Coimbra UC	Núcleo de Integração e Aconselhamento (NIA)	Reitoria/Serviços de Ação Social
Universidade de Évora UE	Gabinete de Apoio ao Estudante	Serviços da Reitoria
Universidade de Lisboa UL	Rede NEE-ULisboa	Serviços de Ação Social
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro UTAD	Núcleo de Apoio Administrativo (NUCAA)	Serviços Académicos
Universidade do Algarve UAL	Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE)	Reitoria
Universidade do Minho UMinho	Gabinete para a Inclusão (GPI)	Reitoria
Universidade do Porto UP	Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência (SAED)	Direção de Serviços de Documentação e Informação
Universidade dos Açores UAC	Regulamento, dentro de Regimes Especiais de Frequência	Reitoria
Instituto Politécnico de Leiria IPL	IPL (+) Inclusivo Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE)	Serviços de Ação Social
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Centro de Atención a Universitarios con Discapacidad (UNIDIS)	Vice-reitoria
Universitat Oberta Catalunya (UOC)	Programa de accesibilidad	Conselho da Direção
Open University Reino Unido (OUUK)	Services for Disabled Students	Indeterminado, mas aparentemente dependente do Órgão Diretivo

PARTE IV

7. CRIAÇÃO DE UMA UNIDADE DE APOIO À INCLUSÃO EM ELEARNING

7.1 CONSIDERAÇÕES PARA A CONCEÇÃO DE UMA UNIDADE DE APOIO À INCLUSÃO EM ELEARNING

Após a recolha e tratamento dos dados, foram criadas as condições para iniciar a conceção de uma unidade de apoio à inclusão para estudantes com NEE em regime de eLearning. Optou-se por delinear o serviço sob a forma de um documento orientador do seu funcionamento, o qual se apresenta como um instrumento fundamental para a sua regulação. Assim, apresentar-se-á seguidamente uma proposta de **Regimento do Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIeL)**, no qual são estipuladas as valências do serviço, a descrição das mesmas e a forma de funcionamento, de forma a dar resposta às necessidades identificadas ao longo da investigação efetuada.

A revisão da literatura indica alguns caminhos no que se refere às barreiras e fatores facilitadores do processo de Inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior, relativamente ao ensino presencial. Embora algumas dessas barreiras se esbatam no Ensino a Distância, outras poderão manter-se e há necessidade de as neutralizar para que estes estudantes possam efetivamente beneficiar de condições de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso no Ensino Superior, sendo que uma das vias poderá ser a promoção desta modalidade de educação que tantas vantagens traz para os cidadãos com limitações.

A investigação revelou que, à exceção do Projeto Acessibilidades, não existem nas instituições de ensino superior público portuguesas serviços direcionados especificamente para a Inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais que estudem ou queiram estudar em regime de eLearning. No entanto, as práticas já instituídas na maioria das instituições de ensino presencial constituem instrumentos valiosos que se podem

adaptar ao regime de eLearning. Por outro lado, a investigação realizada em cinco universidades abertas europeias apontou para as boas práticas implementadas em algumas delas, nomeadamente, na Open University do Reino Unido (OUUK) na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e na Universitat Oberta de Catalunya (UOC), das quais se podem retirar importantes contributos para a conceção da proposta que aqui se apresenta. Os contributos dos projetos ESVI-AL e EADHE poderão ser ferramentas preciosas às quais recorrer, no que se refere à produção de materiais e ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis.

10 Relativamente ao enquadramento do serviço proposto na orgânica de uma instituição de ensino superior, a análise efetuada tanto em instituições portuguesas como em Universidades Abertas europeias indica que este tipo de serviços depende, na maioria dos casos, dos órgãos máximos de gestão das instituições. Este facto poderá prender-se com a transversalidade do serviço no que se refere ao apoio prestado às várias valências da instituição, pelo que se propõe um enquadramento semelhante fazendo depender o serviço do órgão diretivo da instituição, integrado nos serviços de apoio aos estudantes, caso existam, ou como serviço independente.

20 O Ensino a Distância pode oferecer condições muito favoráveis às pessoas com limitações e/ou dificuldades, mas esta oferta parece ainda pouco divulgada junto da população com NEE, assim como todas as vantagens que lhes pode oferecer. Alguns mitos ainda presentes na sociedade relativamente ao eLearning - expressos no gráfico 6.15 - podem também contribuir para afastar as pessoas deste regime de ensino. É, por isso, necessário apostar na divulgação e promoção das medidas que se possam tornar atrativas para que as pessoas optem por ingressar no ensino superior, oferecendo os apoios adequados. Os dados recolhidos indicam como fatores facilitadores do eLearning para pessoas com NEE, sobretudo a questão do acesso físico e da acessibilidade dos materiais e recursos pedagógicos. No entanto, a atribuição de apoios financeiros aparece como uma necessidade a colmatar, sem a qual os cidadãos com NEE dificilmente conseguem aceder e manter-se nas Universidades, pois a sua condição, já de si desvantajosa, se agrava pelas necessidades económicas

que acarreta. Neste contexto, uma das valências do SAleL deverá ser a divulgação das condições vantajosas do eLearning e a promoção de mecanismos de incentivo à escolha desta modalidade de educação.

O tratamento dos dados relativos aos questionários aplicados aos docentes revela que estes detêm uma experiência profissional considerável que lhes permite ter uma visão sustentada das dificuldades com que se defrontam e das suas necessidades, nomeadamente, de formação na área das NEE, de apoio na forma como lidar com problemáticas específicas e de apoio para a produção de materiais e ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis. É também de assinalar a disponibilidade demonstrada para a adequação das práticas aos ENEE o que confirma o constatado por Antunes et al. (2013, p. 148) relativamente aos docentes do ensino superior presencial quando refere que os docentes demonstram “sensibilidade e abertura (...) para responder às exigências da implementação do paradigma inclusivo no ensino superior.”. No entanto, é necessário que os docentes tenham conhecimento atempado da existência de ENEE nas suas turmas e das respetivas informações. Uma vez que os estudantes são inscritos no período anterior às férias, parece adequado que essa informação chegue aos docentes no final do ano letivo anterior, ou assim que começa um novo ano, permitindo um período de planificação de atividades acessíveis e/ou adaptadas.

A entrevista realizada ao estudante com NEE da UAb permitiu obter uma opinião baseada em experiência pessoal de um estudante com condições motoras muito limitadoras e com todo o seu percurso no ensino superior em regime de eLearning. As suas observações são a base para alguns dos aspetos que se considerarão na conceção do serviço, nomeadamente, na questão da constante atualização da informação aos estudantes sobre as ajudas técnicas que vão surgindo no mercado.

Na senda do que é sugerido por Moleirinho (2013), propõem-se algumas medidas referidas, como por exemplo, a criação do Roteiro para a Inclusão, que poderá revestir a forma de um documento destinado tanto a docentes como a estudantes, ou dois documentos separados para cada tipo de destinatário. Também a criação de um estatuto do

estudante do ensino superior online com NEE (Moleirinho, 2013, p. 121) surge nesse seguimento, como também foi observado em algumas universidades portuguesas, conforme está descrito no quadro 1.1.

Foram ainda consideradas valências que se basearam nas boas práticas verificadas nas instituições de Ensino a Distância estrangeiras analisadas, tais como, o acompanhamento pós estudos, relativamente à integração laboral dos estudantes.

Este Regimento deverá constituir um ponto de partida para a implementação do Serviço, não se considerando um documento fechado, mas antes em permanente estado de atualização, devendo ser reformulado consoante as necessidades que forem surgindo.

10

7.2 PROPOSTA DE REGIMENTO DO SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO EM ELEARNING (SAIEL)

1. DEFINIÇÃO

O Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIEL) é um serviço de apoio a Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE) que estudem no ensino superior em regime de eLearning, através da intervenção quer junto dos próprios, quer junto dos vários interlocutores da instituição.

20

2. ENQUADRAMENTO NA INSTITUIÇÃO

Dependência direta do Órgão Diretivo da instituição, devido à transversalidade do apoio prestado, enquadrado no serviço de apoio ao estudante existente.

3. COMPOSIÇÃO

- Um técnico superior com formação na área da Educação Especial e em Pedagogia do eLearning (coordenador do serviço);
- Um técnico superior com formação na área de Serviço Social;
- Um técnico superior com formação em Web Design Educacional e em Acessibilidade na Web;

- Um técnico superior com formação na área da Engenharia de Reabilitação e em Acessibilidade Humanas.

4. OBJETIVOS

- Promover condições de igualdade na frequência e sucesso em Ensino a Distância em regime de eLearning, não através do tratamento igual, mas sim através de tratamento diferenciado adequado às necessidades de cada ENEE, tendo em vista condições de justiça e equidade social;
- Assegurar a acessibilidade dos meios de comunicação da instituição;
- 10 • Atrair mais estudantes com NEE ao ensino superior em regime de eLearning, através da divulgação das condições favoráveis que se pretendem oferecer.

5. VALÊNCIAS

- Apoio ao ENEE: acolhimento e tutoria; recepção, encaminhamento e acompanhamento de solicitações; divulgação regular de ajudas técnicas, ou outras, disponíveis.
- Apoio aos docentes: informação atempada sobre os ENEE inscritos nas suas uc's e as suas problemáticas; orientações para lidar com as problemáticas identificadas; produção de materiais pedagógicos em formatos acessíveis; apoio na acessibilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem.
- 20 • Apoio às Unidades Orgânicas: sensibilização da comunidade educativa para a temática da Inclusão; promoção de formação interna em problemáticas específicas e na temática da Inclusão e Igualdade de Oportunidades; divulgação de formação externa em problemáticas específicas e na temática da Inclusão e Igualdade de Oportunidades.
- Apoio aos colaboradores: encaminhamento das solicitações dos estudantes; promoção de formação interna em problemáticas específicas; divulgação de formação externa em problemáticas específicas e na temática da Inclusão e Igualdade de Oportunidades.
- 30 • Estabelecimento de protocolos com instituições na área da Engenharia Biomédica e de Reabilitação e Acessibilidade Humanas, para divulgação e formação no campo das ajudas técnicas.
- Acompanhamento aos ENEE, pós-estudos, para apoio na integração na vida ativa.

6. COMPETÊNCIAS, INDICADORES E RESPONSÁVEIS

COMPETÊNCIAS	INDICADORES	RESPONSÁVEIS
Elaboração do Roteiro para a Inclusão	Roteiro	👤 Equipa do SAleL
Criação do estatuto do estudante do ensino superior online com NEE	Estatuto	👤 Equipa do SAleL
Sensibilizar a comunidade académica para a problemática da Inclusão e da acessibilidade dos materiais pedagógicos e ambientes virtuais de aprendizagem	Ações de sensibilização promovidas	👤 Educação Especial e Pedagogia do eLearning 👤 Web Design Educativa
Elaboração de uma proposta de um Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais, em regime de eLearning	Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais	👤 Equipa do SAleL
Divulgar publicamente o serviço e ajudas disponíveis na instituição, de forma visível e acessível nas páginas web institucionais	Website da instituição Canais de comunicação da Instituição	👤 Equipa do SAleL
Apresentar e disponibilizar o serviço aos novos estudantes	Contactos na plataforma da instituição	👤 Educação Especial
Apresentar e disponibilizar o serviço aos docentes da instituição	Contactos na plataforma da instituição	👤 Educação Especial
Acolher e fornecer apoio de tutoria aos novos estudantes	Contactos na plataforma da instituição	👤 Educação Especial
Elaborar, manter e atualizar registos dos dados dos estudantes com NEE que contactem e frequentem a instituição	Registos em base de dados	👤 Educação Especial
Avaliar as necessidades de cada ENEE, para assegurar condições de igualdade	Registos em base de dados	👤 Educação Especial 👤 Serviço Social 👤 Reabilitação e Acessibilidade
Providenciar informações atualizadas sobre os apoios existentes na instituição e na lei, para os ENEE	Contactos na plataforma	👤 Equipa do SAleL
Auxiliar os ENEE na solicitação dos apoios existentes, quer à instituição quer a organismos exteriores	Contactos na plataforma	👤 Educação Especial 👤 Serviço Social
Assegurar condições de acessibilidade à página e plataformas da instituição, assim como às estruturas físicas para situação de provas de avaliação ou eventos presenciais, de forma proativa	Página da instituição Estruturas físicas da instituição	👤 Reabilitação e Acessibilidade 👤 Web Design Educativa

COMPETÊNCIAS	INDICADORES	RESPONSÁVEIS
Assegurar a existência de materiais pedagógicos em formato acessível	Plataforma e ambientes virtuais de aprendizagem	♿ Web Design Educacional
Responder e encaminhar para resolução todas as solicitações que cheguem ao serviço	Contactos na plataforma	♿ Educação Especial
Manter registo das solicitações recebidas e seu encaminhamento	Registo em base de dados	♿ Educação Especial
Monitorizar a resolução das solicitações que forem encaminhadas	Registo em base de dados	♿ Educação Especial
Solicitar feedback aos ENEE, das suas solicitações	Questionários de satisfação	♿ Educação Especial
Solicitar feedback aos docentes, das suas solicitações	Questionários de satisfação	♿ Educação Especial
Manter atualização permanente na área das ajudas técnicas disponíveis no mercado	Formações assistidas	♿ Equipa do SAIE L
Manter atualização permanente e aperfeiçoamento em problemáticas específicas	Formações assistidas	♿ Equipa do SAIE L
Fornecer aos ENEE informação regular sobre as ajudas técnicas disponíveis	Contactos na plataforma Emails personalizados	♿ Reabilitação e Acessibilidade
Promover formação interna na área das Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva, Igualdade de Oportunidades e problemáticas específicas	Formação promovida	♿ Educação Especial
Divulgar à comunidade educativa formação externa na área das Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva, Igualdade de Oportunidades e problemáticas específicas	Formação divulgada	♿ Educação Especial
Manter contacto próximo com todas as unidades orgânicas para acompanhar atividades promovidas, no sentido de assegurar a sua acessibilidade	Contactos estabelecidos Acessibilidades promovidas/asseguradas	♿ Educação Especial ♿ Reabilitação e Acessibilidade
Apoiar os ex-estudantes com NEE na procura de estágios profissionais adequados aos seus perfis de funcionalidade	Contactos na plataforma Emails personalizados	♿ Serviço social
Apoiar os ex-estudantes com NEE na integração na vida ativa, após a conclusão dos seus estudos	Contactos na plataforma Emails personalizados	♿ Serviço social

COMPETÊNCIAS	INDICADORES	RESPONSÁVEIS
Colaborar com a instituição no sentido de promover o <i>design</i> e a implementação de currículos e ambientes virtuais acessíveis.	Questionário de satisfação anual aos ENEE	† Web Design Educacional

7. AVALIAÇÃO DO SERVIÇO

Após um período de implementação de, no mínimo, um ano letivo, já será possível avaliar o efeito dos apoios concedidos, quer através de recolha de dados estatísticos referentes ao número de estudantes com NEE inscritos e às solicitações requeridas, quer através de inquéritos por questionário dirigidos aos públicos do serviço. Assim, propõe-se a elaboração de um relatório crítico anual, versando:

10

- Balanço e avaliação anual das atividades desenvolvidas
- Estatísticas das solicitações recebidas e resolvidas
- Estatística do número de inscrições de ENEE nos vários cursos
- Inquéritos de satisfação aos ENEE para cada solicitação recebida, após resolução
- Inquéritos aos docentes para cada solicitação recebida, após entrega
- Avaliação das formações promovidas
- Inquérito anual de satisfação global

CONCLUSÕES

A proposta de Regimento de uma unidade de apoio à inclusão em eLearning, a que se chamou Serviço de Apoio à Inclusão em eLearning (SAIeL), tem por finalidade responder ao problema formulado no início deste trabalho, “Cumprindo o seu papel social de *Educação para Todos*, de que forma podem as instituições de ensino superior facilitar ativamente o acesso e o sucesso de cidadãos com NEE, que desejem estudar em regime de eLearning?”.

10 A pesquisa bibliográfica e as boas práticas que se observaram nas instituições universitárias nacionais e estrangeiras demonstraram que a existência de um serviço institucional que apoie os ENEE e seus docentes e divulgue adequadamente os apoios prestados, se revela um instrumento importante para a promoção do acesso e do êxito destes estudantes no ensino superior.

A baixa prevalência de estudantes com NEE a estudar em regime de eLearning em Portugal comparativamente a países como a Espanha ou o Reino Unido, pode ser atribuída, entre certamente outros aspetos, à falta de apoio financeiro que os respondentes ao questionário efetuado aos cidadãos com NEE reclamam, mas também ao desconhecimento e alguns juízos pré-concebidos expressos no mesmo inquérito, sobre esta modalidade de 20 educação. Neste sentido, é possível que exista um défice de divulgação e esclarecimento sobre esta modalidade de educação e, conseqüentemente, das enormes vantagens que pode proporcionar a este potencial público.

Relativamente à existência de estruturas específicas de apoio a estudantes e candidatos a estudantes com NEE que estudem ou queiram estudar em regime de eLearning, apenas se registou a existência do Projeto Acessibilidades na UAb que, no entanto, não representa uma resposta institucional, apenas um grupo de trabalho organizado internamente para tentar dar resposta a necessidades surgidas e que não tem visibilidade para fora da instituição. De qualquer forma, o facto de este projeto ter nascido internamente,

demonstra que docentes e estudantes sentiram a necessidade de recorrer a ajuda mais especializada para resolver problemas ou obter informações e esclarecimentos, como aliás é referido nos questionários aplicados.

Ao longo da pesquisa foi bem visível a predisposição e sensibilidade demonstradas pelas instituições universitárias e pelos seus atores para levar a cabo o paradigma inclusivo no ensino superior tradicional, refletida nas várias iniciativas que estão resumidas no quadro 1.1. Nada leva a crer que seja diferente para o ensino superior a distância, uma vez que este ainda beneficia de circunstâncias favoráveis para os cidadãos com NEE, nomeadamente a ausência da informação física que pode criar situações de desconforto em situação
10 presencial. Contudo, esta vantagem pode reverter contra o estudante se o próprio optar por não revelar as suas dificuldades – que não são visíveis para o interlocutor – e assim, inviabilizar um apoio personalizado. No caso da Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), das DAE ou das Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), por exemplo, a inexistência de apoio personalizado pode ser causa de insucesso e abandono.

O tratamento dos dados recolhidos através dos questionários e da entrevista, assim como alguma literatura, apontam para as tipologias de NEE que se encontram com mais frequência no Ensino Superior sendo as dificuldades motoras, a cegueira ou baixa visão e a surdez as mais referidas. Esta informação sugere que outras problemáticas que podem não ter comprometimento cognitivo associado e, assim, possuir condições intrínsecas favoráveis para a frequência do ensino superior – como, por exemplo, a PHDA, as DAE ou as PEA
20 - ou são pouco assumidas ou reveladas, ou têm efetivamente um baixo índice de frequência. Este aspeto pode representar uma limitação ao apoio prestado, pelo que há necessidade de desenvolver um trabalho de sensibilização a todos os intervenientes no sentido de quebrar tabus, desmontar preconceitos e promover a importância do apoio diferenciado e personalizado por oposição ao tratamento igual de situações desiguais à partida, pois a justiça e igualdade de oportunidades passa por disponibilizar a cada um o apoio que necessita para alcançar o mesmo fim.

A entrevista realizada ao estudante com NEE da UAb permitiu obter uma opinião baseada em experiência pessoal de um estudante com condições motoras muito
30 limitadoras e com todo o seu percurso no ensino superior em regime de eLearning. As suas

observações destacaram a proatividade da instituição como o aspeto que mais gostaria de ver melhorado, pelo que se observa que, pelo menos na UAb, ainda não está interiorizada institucionalmente esta prática, ao contrário do que aconteceu com o entrevistado no seu percurso pré-superior no Luxemburgo, onde viveu e estudou.

O levantamento da forma como as universidades portuguesas e as universidades de Educação a Distância espanholas e britânica enquadram os seus serviços de apoio a estudantes com NEE na sua orgânica demonstrou que, quase na globalidade, os fazem depender diretamente dos órgãos diretivos, o que pode ser justificado pela transversalidade dos serviços, relativamente às suas unidades orgânicas.

10 No seu conjunto, a revisão da literatura, assim como os questionários aplicados e a entrevista realizada apontam pistas, ideias e sugestões bastante relevantes para a concretização da elaboração do regimento do SAIEI. A proposta do Serviço foi concebida tendo em vista responder aos objetivos definidos no início deste trabalho. Procuraram-se incluir as valências que a pesquisa ia revelando como importantes e/ou deficitárias e aproveitar as boas práticas verificadas noutras instituições.

20 Como limitações à investigação registou-se, em primeiro lugar, a baixa intensidade de respostas aos questionários aos cidadãos com NEE e aos docentes da UAb. No caso dos docentes, este facto talvez seja decorrente do período em que os questionários foram disponibilizados, (final do ano letivo e início do período de férias - 30 de junho a 31 de julho de 2015). No caso dos cidadãos com NEE, a qualidade de algumas respostas inviabilizou a sua validação o que pode ter acontecido devido ao nível de acessibilidade digital que não foi tido em conta na construção do questionário, uma vez que o pré-teste foi realizado por uma pessoa com limitações apenas motoras, tendo sido negligenciadas outras limitações como a cegueira e baixa visão. Uma falha grave no contexto do trabalho realizado que deverá ser evitada em futuras investigações.

Por outro lado, na era da tecnologia da informação, a velocidade a que a informação circula rapidamente a torna desatualizada, pelo que, entretanto, outras iniciativas já foram postas em prática pelas instituições e certamente outros estudos foram publicados que não foram referidos na revisão da literatura. Porém, não consta que tenham sido ainda

contemplados os estudantes com NEE em regime de eLearning, pelo que se considera que este estudo mantenha a sua atualidade.

Em futuras investigações sobre esta temática talvez seja pertinente tentar apurar dados mais precisos sobre as problemáticas dos estudantes com NEE que estudam em regime de eLearning, através de consultas aos próprios estudantes, em vez de obter os dados apenas através dos serviços académicos. Em contexto informal, é possível que os estudantes revelem dificuldades que preferem ocultar de forma institucional, nomeadamente quando se tratam de PHDA ou PEA, problemáticas geralmente pouco reconhecidas pela sociedade em adultos, mas que se mantêm por toda a vida. Uma investigação mais aprofundada junto dos estudantes poderia revelar dados mais precisos e contribuir para uma atuação mais direcionada e personalizada para as problemáticas efetivamente existentes na população académica.

A decisão da escolha da modalidade de educação a seguir é pessoal e tem em conta inúmeros fatores. Se um objetivo é trazer mais ENEE a optarem pelo regime de eLearning dadas as vantagens inerentes a esta modalidade de educação, seria interessante saber qual a motivação por trás da escolha do ensino presencial ou educação a distância. Embora este aspeto já tenha sido focado no questionário efetuado aos cidadãos com NEE, uma amostra mais alargada poderia trazer mais contributos para a criação de mais mecanismos de incentivo à escolha desta modalidade e, assim, atrair mais pessoas com NEE a prosseguir estudos a nível superior.

Por outro lado, seria também interessante analisar se os estudantes com NEE recorrem individualmente a apoio exterior para colmatar as suas dificuldades, que tipo de apoio procuram, se esse apoio representa um acréscimo nas suas despesas e se pode ser prestado pelas instituições, libertando-os desse encargo.

Outro aspeto que não foi abordado ao longo deste trabalho diz respeito ao acompanhamento feito aos ENEE após a conclusão dos seus estudos, no que se refere à sua inserção laboral. Um apuramento das práticas exercidas pelas instituições universitárias portuguesas seria, certamente, um contributo valioso para implementar também aos ENEE em regime de eLearning. Esta valência foi considerada no regimento do SAIEI, por se ter observado esta prática na UNED e ter sido considerada um apoio importante a prestar aos

cidadãos com NEE, mas não foi feita nenhuma investigação posterior nas instituições portuguesas.

Em suma, todos os aspetos focados anteriormente parecem justificar a existência de uma unidade de apoio à inclusão em eLearning, pelo que se afigura ser esse um dos caminhos que as instituições podem tomar para responder à questão que serviu de ponto de partida à investigação por trás da proposta do SAIEI: “Cumprindo o seu papel social de *Educação para Todos*, de que forma podem as instituições de ensino superior facilitar ativamente o acesso e o sucesso de cidadãos com NEE, que desejem estudar em regime de eLearning?”

- 10 Na última década, têm sido feitos grandes avanços para a integração dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. Infelizmente, chegar a todos continua a ser uma utopia. Esperamos que este trabalho contribua para atrair mais estudantes com NEE ao Ensino Superior para que possam trazer a riqueza da sua diferença para o contexto educativo e contribuir, deste modo, com a elevação dos níveis de educação da população portuguesa, pois

*A educação
é a ferramenta mais poderosa
que podemos usar para mudar o mundo
(Nelson Mandela)*

20

BIBLIOGRAFIA

1. OBRAS E ARTIGOS CONSULTADOS

- Anderson, T. (2007). *Design-Based research: A new research paradigm for open and distance Learning*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/terrya/design-based-research-new-research-paradigm>
- 10 • Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos - Torná-la uma realidade*. Ana Maria Bénard da Costa (trad.). Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra. Recuperado de: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf
- Antunes A., Faria, C. P., Rodrigues, S.E., & Almeida, L. S. (2013). Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*. UFJF 7(2), 140-150. DOI: 10.5327/Z1982-1247201300020002
- Argueta, R., Teixeira, A. & Guzman, J. (2013). Sistematización del proceso de análisis de un proyecto educativo virtual accesible. In Teixeira, A. et al. (Eds). *Actas do IV Congresso Internacional sobre Qualidade e Acessibilidade da Formação Virtual*, pp. 46-56, Lisboa.
- 20 • Barak, A. (2007). Phantom emotions: Psychological determinants of emotional experiences on the Internet. In A. Joinson, K. McKenna, T. Postmes & U. Reips (Eds.), *The Oxford handbook of Internet psychology* (pp. 303-330). Oxford, UK: Oxford University Press. Recuperado de: <http://construct.haifa.ac.il/~azy/B299-PhantomEmotionsBarak.pdf>
- Correia, L. de M. (2004). Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais. *Análise Psicológica*. 2 (XXII). 369-376. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>
- Correia, L. de M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e pais*. Porto: Porto Editora.
- 30 • Clark, G. (2014). *Written statement to Parliament. Higher education: Student support: Changes to disabled students' allowances (DSA)*. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/speeches/higher-education-student-support-changes-to-disabled-students-allowances-dsa--2>
- Dede, C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology*, 45, 1, January-February, 5-8. Recuperado de: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic786630.files/DedeDBR_introEdTech2.pdf

- Elhoweris, A., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*. 21(1), 115-118. Recuperado de: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2006&v=21&n=1>
- Fernandes, E. & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. 14, 7-14. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8665>
- 10 • Fernandes, E., Almeida, L. & Mourão, J. (2007). Inclusive University Education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*. 7(1), 169-178. Recuperado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8666/1/D07_8547_InclusiveCollegeEducationViewedbytheNonDisabledStudents_final.pdf
- Hill, M. M, & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Lisboa: DINAMIA/Fundação para a Ciência e Tecnologia. Recuperado de: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf
- 20 • Leatherman, J. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*. 12(4), 594-611. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-4/leatherman.pdf>
- Miranda, B. & Cabral, P. (2012). *Projetos de Intervenção Educativa*. Documento não publicado. Universidade Aberta.
- Miranda, G. L. (2007). *Limites e possibilidades das TIC na educação*. Recuperado de: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012617.pdf>
- Moleirinho, M. (2013) - *Contributos para a inclusão digital dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior a distância: um estudo exploratório*. Lisboa: Universidade Aberta. Tese de dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Pedagogia do eLearning. Recuperado de: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2930/1/Mariana_Moleirinho.pdf
- 30 • Moleirinho, M., Malheiro, S. & Morgado, L. (2013). Contributo Exploratório para uma Abordagem Digital Inclusiva: o Caso das Universidades de Ensino a Distância. In Teixeira, A. M., Bengochea, L. & Hilera, J. R. (Eds.) (2013). *Para uma Formação Virtual Acessível e de Qualidade. Actas do IV Congresso Internacional sobre Qualidade e Acessibilidade da Formação Virtual (CAFVIR 2013)*. 237-244. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado de: <http://www.esvial.org/cafvir2013/documentos/LibroActasCAFVIR2013.pdf>

- Pedro, N. (2014). *Desmistificar 'E-Learning' para o Ensino Superior*. Apresentação no Slideshare disponível em: <http://pt.slideshare.net/npedro/mitos-sobre-elearning-desmistificando-o-conceito-de-2014-para-o-ensino-superior>
- Pereira, A., Quintas-Mendes, A., Morgado, L. & Aires, L. (2006). *Um Modelo Pedagógico para o ensino pós-graduado em regime de eLearning*. Recuperado de: <http://www.pinauna.com.br/ebooks/eadeava/08.pdf>
- Pereira, A., Quintas-Mendes, A., Morgado, L., Amante, L. e Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de:
10 <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagógico%20Virtual.pdf>
- Rebelo, M. (2011). *Conceções e práticas do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa. Recuperado de:
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/122/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20de%20professores%20do%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20ciclo%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf>
- Rodrigues, S., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A.P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Eds.) (2007). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Recuperado de:
20 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8667/1/Artigo%20%20Actas%20Congreso%20psicopedagogia%20-%20S.pdf>
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGrawHill.
- Slater, R., Pearson, V. K., Warren, J. P. & Forbes T. (2015). Institutional change for improving accessibility in the design and delivery of distance learning – the role of faculty accessibility specialists at The Open University. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 30 (1), 6-20.
30 DOI: 10.1080/02680513.2015.1013528
- Tomás, C. (2014). *A Acessibilidade das Plataformas de Elearning em Instituições de Ensino Superior Público em Portugal: Contributos Iniciais*. Aveiro: ISCIA. Recuperado de:

<http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/04/Acessibilidade-ElearningESPP.pdf>

- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vernier, K. M. (2012). *The effects of training on teachers' perceptions of inclusion of students with intellectual disabilities. All Graduate Plan B and other Reports*. Recuperado de: <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=gradreports>
- 10 • Willetts, D. (2014). *Written statement to Parliament. Higher education: Student support: Changes to disabled students' allowances (DSA)*. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/speeches/higher-education-student-support-changes-to-disabledstudents-allowances-dsa>

2. LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

- Estudo do Comité Español de Representantes de Personas com Discapacid para a Fundação Uni>ersia. (2014). *II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de: http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/la_universitat/accessibilitat/2014_Estudio_FUniversia_CERMI.pdf
- 20 • Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M - *Regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira. Diário da República, 1.ª série. N.º 252 (31/12/09), 8830-885*. Recuperado de: <http://dre.pt/pdf1sdip/2009/12/25200/0883008859.pdf>
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série. N.º 4 (07/01/08), 154-164*. Recuperado de: <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- 30 • Direção Geral do Ensino Superior (2012) – *Concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público - Contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial: 2007-2011*. Recuperado de: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65940C16-E227-4AA2-9DF1-F1478932A8EF/6064/ContDefic_0711.pdf
- Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro - *Regime jurídico das instituições de ensino superior. Diário da República, 1.ª série. N.º 174 (10/09/07), 6358-6389*. Recuperado de:

- [http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Lei n. 62.2007 de 10 de Setembro.pdf](http://www.crup.pt/images/documentos/legislacao/regime_juridico/Lei_n.62.2007_de_10_de_Setembro.pdf)
- Portaria n.º 197-B/2015 de 3 de julho - *Regulamento do concurso nacional de acesso e ingresso no ensino superior público para a matrícula e inscrição no ano letivo de 2015 -2016*. *Diário da República, 1.ª série*. N.º 128 (3/07/15), 4616-(13)-4616-(28). Recuperado de: <https://dre.pt/application/file/69723807>
 - Presidência Portuguesa da União Europeia (2007). *Educação especial – Declaração de Lisboa. Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*. Recuperado de: http://www.oei.es/EEspecial/declaracao_lisboa.pdf
 - 10 • *Protocolo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior Público para o Apoio a Estudantes com Deficiências* (2004). Recuperado de: <http://www.gpi.uminho.pt/Uploads/Protocolo%20entre%20Institui%C3%A7%C3%B5es.pdf>
 - Resolução da Assembleia da República nº 56/2009. *Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007*. *Diário da República, 1.ª série*. N.º 146 (30/07/09), 4906- 4929. Recuperado de: <http://dre.pt/pdf1s/2009/07/14600/0490604929.pdf>
 - 20 • UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. Recuperado de: http://www.unicef.org/emailarticle/brazil/pt/resources_10230.rhtm
 - UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Recuperado de: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7frOEPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>
 - UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Acção*. Recuperado de: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
 - 30 • Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (2013). *Valors, innovació i coneixement per a un desenvolupament sostenible. Memòria de responsabilitat social de la UOC (2012-2013)*. Recuperado de: <http://issuu.com/uocuniversitat/docs/uoc-mrsu-12-13>
 - W3C (2008). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*. W3C Recommendation 11 December 2008. Recuperado de: <http://www.w3.org/TR/WCAG20/>

ANEXOS

(no CD em anexo)